ITEQ
ESCOLAS

Projetos e Projeções

Volume 6 - Edição 4 Abril de 2023 ISSN 25959042



EDITORIAL

Perspectivas da gestão na era digital

As transformações que perpassam a sociedade tornam o cenário da gestão muito complexo. Uma organização moderna e contemporânea torna-se um campo estratégico de trabalho, relacionamentos e ações. Sabemos que hoje a sociedade está organizada em redes, portanto é necessário que se analise essas novas perspectivas organizacionais para que se possa desvendar os mistérios da comunicação organizacional pós-moderna.

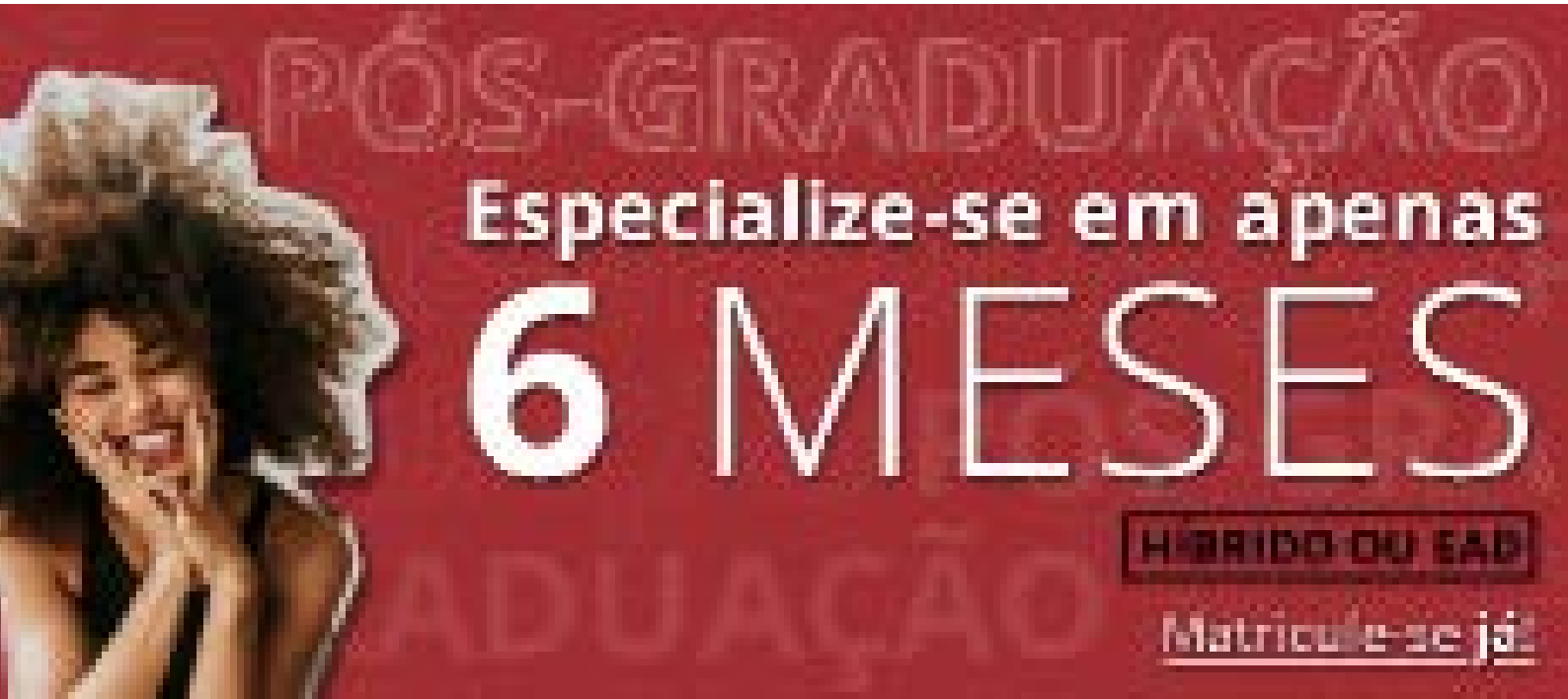
Neste contexto de transformação histórica da sociedade em que vivemos para era digital, é preciso que se considere a comunicação como elemento imprescindível nesse processo de transição. A comunicação deve ser amplamente otimizada com os novos recursos tecnológicos e a popularização dos computadores e da internet foram essenciais para estas transformações.

Uma reestruturação está acontecendo nas empresas, as pesquisas nas universidades também estão ganhando novos espaços. Os estudiosos têm percebido a necessidade de um embasamento teórico realmente profundo que ultrapasse a solução pela prática, pelo corporativismo e pelos paradigmas comuns.

Para sobrevivência neste complexo ambiente pós-moderno é necessário estar em contato com as diferentes comunidades e públicos junto dos quais as empresas trabalham, no seio de seus negócios. O gestor atual é um comunicador, um mediador, um articulador social encarregado dos mais diversos tipos de relacionamentos entre as empresas e seus públicos alvo. Para tal, o profissional precisará de conhecimentos multidisciplinares e interdisciplinares, além de uma visão abrangente da sociedade, das suas necessidades e conflitos, precisará de muita empatia para gerir seus negócios na era digital em que vivemos.

O gestor deixa de figurar como intermediário, ele deve ser agora um mediador, aquele que torna explícita a relação, aquele que diminui o espaço das exclusões ao aumentar mais o número de emissores e criadores do que o dos meros consumidores. A sobrevivência do gestor se dará quando ele entender o caminho pelo qual se comunica com seu público de forma planejada, otimista e coletiva. Todos os esforços entre a empresa e seu público devem às relações públicas o seu êxito. Bom trabalho

Renato Eduardo Natale
Diretor Comercial



Licenciatura

Pedagogia

Bolsas de até

100%



Inscreva-se já

iteqescolas.com.br (11)2074-5110

ITEQ
ESCOLAS

EXPEDIENTE

1. REFLEXÕES SOBRE OS JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ADRIANA DO AMARAL SILVA

2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DOIS CONCEITOS, UM PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA
ADRIANA HOSS SILVA

3. A LEITURA COMO APORTE CULTURAL E CONHECIMENTO DE MUNDO
ALINE ANDRADE REIS

4. COTIDIANO ESCOLAR E INCLUSÃO
ALINE DE JESUS

5. A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO AFETIVA DA CRIANÇA
ALINE MARQUES DE MORAES

6. EDUCAÇÃO INTEGRAL: REFLEXÕES SOBRE SEUS BENEFÍCIOS E PRÁTICAS NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
ALINE RENATA DE OLIVEIRA

7. A BRINQUEDOTECA E SUA IMPORTÂNCIA NA RECUPERAÇÃO DE CRIANÇAS HOSPITALIZADAS
ANA CLEIDE NERY DE SOUZA

8. OS LIMITES DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ANDREIA CRISTINA DA SILVA OLIVEIRA

9. A LUDICIDADE COMO ALIADA AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM. O BRINCAR E JOGAR COMO FERRAMENTAS EDUCATIVAS
ANGÉLICA APARECIDA ROCHA DE AGUIAR

10. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA INCLUSÃO DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
BRUNA SORAYA CUSTÓDIO SILVA

11. O PARQUE COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO
CARLA TATIANE BOMFIM DE ALBUQUERQUE

12. ATIVIDADES E JOGOS COMO FORMA DE ENSINO DA MATEMÁTICA NO ENSINO
CLEUZA EFIGÊNIA FLAUSINO

13. A PSICOMOTRICIDADE NA PSICOPEDAGOGIA
CONCEIÇÃO APARECIDA GONÇALVES CARIBA DIA

14. A ARTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CRISTIANE DA SILVA LOPES

15. GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS
CRISTIANE DE OLIVEIRA BENIS

16. EDUCAÇÃO INFANTIL: TEMPOS, ESPAÇOS, MATERIALIDADES E INTERAÇÃO FAVORECENDO A AUTONOMIA DA CRIANÇA
DANIELA BATINGA ARAUJO DOS SANTOS FETTER

17. LUDICIDADE NA EDUCA EDUCAÇÃO INFANTIL: TECNOLOGIA NA INFÂNCIA
DANIELLE PEREIRA DE CARVALHO LIVOTTO

18. O DESENVOLVIMENTO CULTURAL ATRAVÉS DO ENSINO DA ARTE
DEB MARIA FERREIRA

19. ALFABETIZANDO COM LUDICIDADE
DEISE ALVES PEREIRA CASAGRANDE

20. APRENDENDO SOBRE A ARTE E SUA HISTÓRIA
DEISE MARA GONÇALVES MORAES PRADO

21. PSICOMOTRICIDADE E AFETIVIDADE: COMO FERRAMENTA DE RECREAÇÃO E LAZER NO CAMPO EDUCACIONAL
DENISE VENCESLAU DE OLIVEIRA BUENO

22. ARTES PLÁSTICAS INTEGRADA NA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DIANA MOTA MOREIRA

23. A EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DOS PROFESSORES DESSA FASE
DIOGO DE SANTANA MARINOTTO

24. DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA AUTISTA
EDNA MAGALHÃES DE OLIVEIRA MEIRA

25. VISUAIS E O OLHAR PARA A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM
ELAINE LOPES

26. O CONTO DE FADAS NO LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO
ELISÂNGELA MARIA DA SILVA

27. A INCLUSÃO ESCOLAR: EDUCAÇÃO PARA TODOS
FABIANA PERES CERQUEIRA DO NASCIMENTO

28. AS DESIGUALDADES SOCIAIS, SEUS REFLEXOS E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
FERNANDA LAMESA AMBROSIO

29. A CONTRIBUIÇÃO DO NEUROPSICOPEDAGOGO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR PARA OS CASOS DE TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM
FERNANDA PAULA NEVES PEREIRA LOPES

30. A PSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DAS BRINCADEIRAS NA PREVENÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
FLÁVIA CAMACHO MORSELLI GONÇALVES

31. EDUCAÇÃO INFANTIL: AS CANTIGAS DE RODAS E OS BRINQUEDOS SONOROS COMO LINGUAGEM MUSICAL
FLÁVIA FRANÇA FREIRES

32. CONTAÇÃO DE HISTÓRIA UM RECURSO PEDAGÓGICO VALIOSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
FLÁVIA SILVA ALMEIDA

33. EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE CUIDADO INFANTIL NAS RELAÇÕES ESCOLARES
FRANCINE VALERO COLIM

34. UM AMBIENTE ALFABETIZADOR
GISILENE DA SILVA CARVALHO

35. O IMPORTANTE MUNDO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMANDO LEITORES DE MUNDO
GREICE RUFINO DE CARVALHO

36. EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTUDO DE CASO DE CRIANÇA COM AUTISMO
HELAINE MARINEIS LOPES MANOEL

37. LETRAMENTO E AQUISIÇÃO DA ESCRITA PELO MÉTODO BRAILLE DE CRIANÇAS CEGAS ENTRE 6 A 8 ANOS
HUGO ANDRÉ MORAES DURÃO DOS SANTOS

38. JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
HUGO FERNANDO JARDIM MUNIZ DE SOUZA DA SILVA

39. A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DE FILOSOFIA NA DINÂMICA EDUCACIONAL
IRACI ROLDÃO TONARELLI

40. ARTE NA EDUCAÇÃO COMO LUDOTERAPIA
IRACILDA MARIA DA COSTA LEITE

41. A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO NEUROPSICOPEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NO AMBIENTE EDUCACIONAL INCLUSIVO
IZABEL CRISTINA MOTA ESPINOSA

42. GESTÃO DO CURRÍCULO NA ESCOLA E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA
IZAIAS AUGUSTO ELIAS

43. O LÚDICO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA
KAREN DE ABREU BARRETO

44. A AFETIVIDADE NO ENSINO: PRÁTICAS E TEORIAS EDUCACIONAIS
KATIA HITOMI FUKAE TEIXEIRA

45. RELAÇÕES INTERPESSOAIS E A CONVIVÊNCIA ÉTICA NAS ESCOLAS:
A CONVIVÊNCIA ÉTICA NA EMEI: UM OLHAR PARA O DESENVOLVIMENTO MORAL DAS CRIANÇAS, E A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA INFANTIL NESSE PROCESSO
LARISSA PITANGA COSTA

46. A VERDADEIRA CONTRIBUIÇÃO DAS ARTES VISUAIS PARA A APRENDIZAGEM
LENI APARECIDA MARQUES MORAIS

47. A IMPORTÂNCIA DE CRIANÇAS COM TEA FREQUENTAREM AS ESCOLAS DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL
LISANDRA MONTEIRO DO NASCIMENTO

48. ANÁLISE CRÍTICA DE DIFERENTES CURRÍCULOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO
LUCAS MOÇO LEUTWILER DI GIACOMO OLIVEIRA

49. A IMPORTÂNCIA DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO SER HUMANO
LUCÉLIA MARIA BATISTA DA SILVA

50. MOTRICIDADE
LUCIANA DOS SANTOS SILVA LOBO

51. ENSINO DE GEOGRAFIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO BRASILEIRO
LUCIANO RODRIGUES MARÇAL

52. TEORIAS DE JEAN PIAGET, LEV VIGOTSKY E HENRI WALLON. CORRELAÇÃO COMPORTAMENTAL DAS CRIANÇAS EM SUAS ATIVIDADES COTIDIANAS
LUCINEIDE DA CONCEIÇÃO GENTIL

53. FROEBEL, PESTALOZZI E A PRIMEIRA INFANCIA. A QUALIDADE DO ENSINO INFANTIL
LUZIA ANA RODRIGUES DALL EVEDOVE

54. O DESFRALDE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES TEÓRICAS
MADELAYNE CARCIOFFI BUZACHIELLO

55. OS RUMOS DAS PESQUISAS ENVOLVENDO AS RÁDIOS ESCOLARES
MARCELO CUNHA

56. A ARTETERAPIA NA EDUCAÇÃO: OFICINAS CRIADORAS COM CRIANÇAS
MÁRCIA COELHO CARDOSO

57. LITERATURA INFANTIL
MARILENE ROCHA

58. GAMIFICAÇÃO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARINA ÂNGELA DE ARAÚJO

59. O USO DE PARQUES ADAPTADOS PARA CRIANÇAS
MARLEY DE ASSIS SOUZA PASSOS

60. OS JOGOS NA APRENDIZAGEM ESCOLAR
MARTA GERUZA FERREIRA DA SILVA

61. A ARTETERAPIA E O BRINCAR NO CONTEXTO HOSPITALAR
MICHELLE NASCIMENTO ALVES CARDOSO

62. EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS: MUSEUS COMO AMBIENTES EDUCATIVOS
MIRIAM PRISCILA CITELI KODAMA

63. A PSICOMOTRICIDADE E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
MÔNICA JORGE DE CARVALHO

64. A IMPORTÂNCIA DA LEI 10639/03 NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PATRÍCIA APARECIDA DE SÁ ROSA

65. CONTAR HISTÓRIA É UMA ARTE
PRISCILA LOPES ALENCAR DINIZ

66. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE). DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO SÉCULO XXI, EM UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS À LUZ DA NEUROPSICOPEDAGOGIA
RICARDO CORREIA LOUREIRO

67. O ELEMENTO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROBERTA DE FREITAS LEAL STANZAN

68. A MÚSICA : PAPEL FUNDAMENTAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROSA DAS DORES RODRIGUES

69. PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL. A ARTE DE BRINCAR E APRENDER ATRAVÉS DO LÚDICO
SANDRA GARBATO TEIXEIRA

70. A PINTURA E O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SHIRLEY FORNIELES LOPES

71. A IMPORTÂNCIA DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA AULA DE ARTE
SILVANA ANACLETO CAVALCANTE

72. O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
SILVIA REGINA ALMEIDA DO PRADO

73. MEIO AMBIENTE X EDUCAÇÃO SUSTENTÁVEL
SILVINEIA ADRIANA RIGONATTI DE ARAUJO

74. A FORMAÇÃO DA AUTONOMIA E AS CONTAÇÕES DE HISTÓRIAS: UMA PRERROGATIVA DA DOCÊNCIA
SONIA ALVES SALGADO

75. TECNOLOGIA E O CURRÍCULO: QUALIFICANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
TATIANE CRISTINA GINO FERREIRA

76. ESTRATÉGIAS DE COMBATE AO SEXISMO NA SALA DE AULA
UBIRATAN EVANGELISTA LUCAS DE SOUSA

77. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
VANESSA GERALDI LEITE

78. COMO A CRIANÇA, A ESCOLA E A FAMÍLIA SE RELACIONAM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTANTIL
VANESSA NASCIMENTO DOS SANTOS

79. GESTÃO EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA
VIVIANE CARLA CREPALDI

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

29 de abril de 2023

ISSN 25959042

NÃO DEIXE
SEU FUTURO
NAS MÃOS DA SORTE;

COMECE
HOJE MESMO
A ESTUDAR E LUTAR
PELO SEU
SUCESSO!



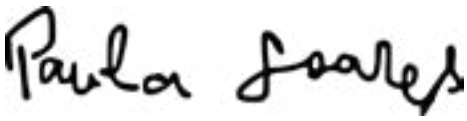
Revista Iteq Educacional: Projetos e Projeções [recurso eletrônico] / Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional. – Vol. 6, n. 4 (abr. 2023) – São Paulo: Iteq, 2023.

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

1. Arte-Educação. 2. Brinquedoteca. 3. Leitura no desenvolvimento infantil. 4. Música. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDD 370
CDU 37

Elaborado por Paula Soares – CRB-8/7605



APRESENTAÇÃO

O ensino médio: refletir sobre ele é necessário.

O projeto do 'Novo ensino médio" se propõe a fazer uma reforma na educação básica. Um dos argumentos é a "revolução" pela qual estamos passando, os jovens mudaram e o ensino médio tradicional já nos é mais atrativo, gerando desinteresse, evasões, repetências e muitas desistências escolares.

O "Novo ensino médio" procura agradar, dando espaço para o protagonismo juvenil. Tudo isto é contraditório, pois os jovens que tiveram que escolher uma profissão, um curso universitário para o resto da vida, agora serão desafiados a definir um currículo, que irá determinar sua formação básica. Essa nova trilha é bastante importante, os jovens estão preparados?

Nessa análise entre o velho e o novo ensino médio, pode-se divisar a associação do antigo com a modernidade e suas influências iluministas e o novo com a pós modernidade e as influências de várias filosofias e ideologias que caminham em direções opostas. Se na modernidade o foco era a supervalorização da razão e que a ciência proporcionava à humanidade um mundo melhor, criando habilidades uniformes, especialidades etc. Mas toda essa expectativa gerou uma desesperança, pois não deu muito certo e esses pensamentos foram em nova direção: o pensamento pós-moderno no qual são valorizados o subjetivismo, a diversidade, o multiculturalismo, o transitório, o volátil, como nos traz as ideias contidas no livro "Modernidade Líquida" de Zygmunt Bauman, construindo uma nova lógica que direcionava a humanidade a partir daí.

Então, após essa reflexão podemos perceber que as novas mudanças do ensino médio não atingem apenas a carga horária e os conteúdos; ela transforma a essência dos conceitos de educação e ciência, reformulando todas as ideias sobre a aquisição de conhecimento.

Desde a Grécia Antiga que se tem um currículo fixo, considerado essencial para o desenvolvimento da educação: O Trivium. As disciplinas sempre foram consideradas "ferramentas" com as quais se construíam os conhecimentos de uma sociedade. Os propositores do "Novo ensino médio" apontam problemas como repetência, evasão, desistência e desinteresse dos jovens como causas do fracasso de muitos alunos do ensino médio. É preciso também abordar a questão do modelo perpetuador de desigualdades sociais, os alunos não são iguais, há de se pensar na diversidade e desigualdade de capital cultural, citado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. Vivemos atualmente em uma sociedade, onde o prazer dá sentido a quase tudo, que nos faz criar mecanismos para "desestressar" e tornar o ambiente de trabalho, de estudo mais produtivo.

E o professor, como fica nesse cenário? Sabemos que estudar exige sacrifício, isolamento, solidão, orientação do mestre para temas complexos, a internet, as tecnologias são coadjuvantes neste processo de adquirir conhecimentos e não atores principais nesse importante fenômeno de ensino-aprendizagem.

Em nossa reflexão ainda há espaço para rever os conceitos de interdisciplinaridade, do professor especialista em generalidades, do campo das pesquisas e no pensar a ciência. Isto colocado, nos deparamos com o MEC, publicando uma portaria em 04/04/2023 onde nos diz: " MEC deve suspender cronograma de implementação do novo ensino médio."

A suspensão deve ocorrer enquanto ocorre a consulta pública proposta pelo Ministério da Educação sobre o tema.

Nós do ITEQ, aguardamos e torcemos por propostas concretas e pela melhoria do ensino médio em nosso país.

Equipe pedagógica
ITEQ Escolas
Coordenação Pedagógica
Maria José Pinto Natale.

SUMÁRIO

1. REFLEXÕES SOBRE OS JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ADRIANA DO AMARAL SILVA.....16

2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DOIS CONCEITOS, UM PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA
ADRIANA HOSS SILVA.....21

3. A LEITURA COMO APORTE CULTURAL E CONHECIMENTO DE MUNDO
ALINE ANDRADE REIS.....27

4. COTIDIANO ESCOLAR E INCLUSÃO
ALINE DE JESUS.....32

5. A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO AFETIVA DA CRIANÇA
ALINE MARQUES DE MORAES.....36

6. EDUCAÇÃO INTEGRAL: REFLEXÕES SOBRE SEUS BENEFÍCIOS E PRÁTICAS NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
ALINE RENATA DE OLIVEIRA.....41

7. A BRINQUEDOTECA E SUA IMPORTÂNCIA NA RECUPERAÇÃO DE CRIANÇAS HOSPITALIZADAS
ANA CLEIDE NERY DE SOUZA.....46

8. OS LIMITES DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ANDREIA CRISTINA DA SILVA OLIVEIRA.....51

9. A LUDICIDADE COMO ALIADA AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM. O BRINCAR E JOGAR COMO FERRAMENTAS EDUCATIVAS
ANGÉLICA APARECIDA ROCHA DE AGUIAR.....57

10. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA INCLUSÃO DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
BRUNA SORAYA CUSTÓDIO SILVA.....61

11. O PARQUE COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO
CARLA TATIANE BOMFIM DE ALBUQUERQUE.....67

12. ATIVIDADES E JOGOS COMO FORMA DE ENSINO DA MATEMÁTICA NO ENSINO
CLEUZA EFIGÊNIA FLAUSINO.....72

13. A PSICOMOTRICIDADE NA PSICOPEDAGOGIA
CONCEIÇÃO APARECIDA GONÇALVES CARIBA DIAS.....85

14. A ARTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CRISTIANE DA SILVA LOPES.....91

15. GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS
CRISTIANE DE OLIVEIRA BENIS.....97

16. EDUCAÇÃO INFANTIL: TEMPOS, ESPAÇOS, MATERIALIDADES E INTERAÇÃO FAVORECENDO A AUTONOMIA DA CRIANÇA
DANIELA BATINGA ARAUJO DOS SANTOS FETTER.....104

17. LUDICIDADE NA EDUCA EDUCAÇÃO INFANTIL: TECNOLOGIA NA INFÂNCIA
DANIELLE PEREIRA DE CARVALHO LIVOTTO.....109

18. O DESENVOLVIMENTO CULTURAL ATRAVÉS DO ENSINO DA ARTE
DEB MARIA FERREIRA.....114

19. ALFABETIZANDO COM LUDICIDADE
DEISE ALVES PEREIRA CASAGRANDE.....120

20. APRENDENDO SOBRE A ARTE E SUA HISTÓRIA
DEISE MARA GONÇALVES MORAES PRADO.....127

21. PSICOMOTRICIDADE E AFETIVIDADE: COMO FERRAMENTA DE RECREAÇÃO E LAZER NO CAMPO EDUCACIONAL
DENISE VENCESLAU DE OLIVEIRA BUENO.....134

22. ARTES PLÁSTICAS INTEGRADA NA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DIANA MOTA MOREIRA.....139

23. A EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DOS PROFESSORES DESSA FASE
DIOGO DE SANTANA MARINOTTO.....145

24. DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA AUTISTA
EDNA MAGALHÃES DE OLIVEIRA MEIRA.....149

25. VISUAIS E O OLHAR PARA A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM
ELAINE LOPES.....157

26. O CONTO DE FADAS NO LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO
ELISÂNGELA MARIA DA SILVA.....163

27. A INCLUSÃO ESCOLAR: EDUCAÇÃO PARA TODOS
FABIANA PERES CERQUEIRA DO NASCIMENTO.....170

28. AS DESIGUALDADES SOCIAIS, SEUS REFLEXOS E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
FERNANDA LAMESA AMBROSIO.....179

29. A CONTRIBUIÇÃO DO NEUROPSICOPEDAGOGO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR PARA OS CASOS DE TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM
FERNANDA PAULA NEVES PEREIRA LOPES.....184

30. A PSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DAS BRINCADEIRAS NA PREVENÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
FLÁVIA CAMACHO MORSELLI GONÇALVES.....189

31. EDUCAÇÃO INFANTIL: AS CANTIGAS DE RODAS E OS BRINQUEDOS SONOROS COMO LINGUAGEM MUSICAL
FLÁVIA FRANÇA FREIRES.....195

32. CONTAÇÃO DE HISTÓRIA UM RECURSO PEDAGÓGICO VALIOSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
FLÁVIA SILVA ALMEIDA.....200

33. EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE CUIDADO INFANTIL NAS RELAÇÕES ESCOLARES
FRANCINE VALERO COLIM.....207

34. UM AMBIENTE ALFABETIZADOR
GISILENE DA SILVA CARVALHO.....214

35. O IMPORTANTE MUNDO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMANDO LEITORES DE MUNDO
GREICE RUFINO DE CARVALHO.....220

36. EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTUDO DE CASO DE CRIANÇA COM AUTISMO
HELAINE MARINEIS LOPES MANOEL.....227

37. LETRAMENTO E AQUISIÇÃO DA ESCRITA PELO MÉTODO BRAILLE DE CRIANÇAS CEGAS ENTRE 6 A 8 ANOS
HUGO ANDRÉ MORAES DURÃO DOS SANTOS.....231

38. JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
HUGO FERNANDO JARDIM MUNIZ DE SOUZA DA SILVA....235

39. A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DE FILOSOFIA NA DINÂMICA EDUCACIONAL
IRACI ROLDÃO TONARELLI.....243

40. ARTE NA EDUCAÇÃO COMO LUDOTERAPIA
IRACILDA MARIA DA COSTA LEITE.....250

41. A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO NEUROPSICOPEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NO AMBIENTE EDUCACIONAL INCLUSIVO
IZABEL CRISTINA MOTA ESPINOSA.....258

42. GESTÃO DO CURRÍCULO NA ESCOLA E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA
IZAIAS AUGUSTO ELIAS.....266

43. O LÚDICO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA
KAREN DE ABREU BARRETO.....272

44. A AFETIVIDADE NO ENSINO: PRÁTICAS E TEORIAS EDUCACIONAIS
KATIA HITOMI FUKAE TEIXEIRA.....284

45. RELAÇÕES INTERPESSOAIS E A CONVIVÊNCIA ÉTICA NAS ESCOLAS:
A CONVIVÊNCIA ÉTICA NA EMEI: UM OLHAR PARA O DESENVOLVIMENTO MORAL DAS CRIANÇAS, E A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA INFANTIL NESSE PROCESSO
LARISSA PITANGA COSTA.....290

46. A VERDADEIRA CONTRIBUIÇÃO DAS ARTES VISUAIS PARA A APRENDIZAGEM
LENI APARECIDA MARQUES MORAIS.....294

47. A IMPORTÂNCIA DE CRIANÇAS COM TEA FREQUENTAREM AS ESCOLAS DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL
LISANDRA MONTEIRO DO NASCIMENTO.....298

48. ANÁLISE CRÍTICA DE DIFERENTES CURRÍCULOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO
LUCAS MOÇO LEUTWILER DI GIACOMO OLIVEIRA.....303

49. A IMPORTÂNCIA DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO SER HUMANO
LUCÉLIA MARIA BATISTA DA SILVA.....307

50. MOTRICIDADE
LUCIANA DOS SANTOS SILVA LOBO.....313

51. ENSINO DE GEOGRAFIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO BRASILEIRO
LUCIANO RODRIGUES MARÇAL.....324

52. TEORIAS DE JEAN PIAGET, LEV VIGOTSKY E HENRI WALLON. CORRELAÇÃO COMPORTAMENTAL DAS CRIANÇAS EM SUAS ATIVIDADES COTIDIANAS
LUCINEIDE DA CONCEIÇÃO GENTIL.....330

53. FROEBEL, PESTALOZZI E A PRIMEIRA INFANCIA. A QUALIDADE DO ENSINO INFANTIL
LUZIA ANA RODRIGUES DALL EVEDOVE.....337

54. O DESFRALDE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES TEÓRICAS
MADELAYNE CARCIOFFI BUZACHIELLO.....342

55. OS RUMOS DAS PESQUISAS ENVOLVENDO AS RÁDIOS ESCOLARES
MARCELO CUNHA.....347

56. A ARTETERAPIA NA EDUCAÇÃO: OFICINAS CRIADORAS COM CRIANÇAS
MÁRCIA COELHO CARDOSO.....354

57. LITERATURA INFANTIL
MARILENE ROCHA.....360

58. GAMIFICAÇÃO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARINA ÂNGELA DE ARAÚJO.....368

59. O USO DE PARQUES ADAPTADOS PARA CRIANÇAS
MARLEY DE ASSIS SOUZA PASSOS.....373

60. OS JOGOS NA APRENDIZAGEM ESCOLAR
MARTA GERUZA FERREIRA DA SILVA.....378

61. A ARTETERAPIA E O BRINCAR NO CONTEXTO HOSPITALAR
MICHELLE NASCIMENTO ALVES CARDOSO.....384

62. EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS: MUSEUS COMO AMBIENTES EDUCATIVOS
MIRIAM PRISCILA CITELI KODAMA.....387

63. A PSICOMOTRICIDADE E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
MÔNICA JORGE DE CARVALHO.....391

64. A IMPORTÂNCIA DA LEI 10639/03 NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PATRÍCIA APARECIDA DE SÁ ROSA.....397

65. CONTAR HISTÓRIA É UMA ARTE
PRISCILA LOPES ALENCAR DINIZ.....404

66. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE). DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO SÉCULO XXI, EM UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS À LUZ DA NEUROPSICOPEDAGOGIA
RICARDO CORREIA LOUREIRO.....410

67. O ELEMENTO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROBERTA DE FREITAS LEAL STANZAN.....420

68. A MÚSICA : PAPEL FUNDAMENTAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROSA DAS DORES RODRIGUES.....425

69. PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL. A ARTE DE BRINCAR E APRENDER ATRAVÉS DO LÚDICO
SANDRA GARBATO TEIXEIRA.....430

70. A PINTURA E O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SHIRLEY FORNIELES LOPES.....437

71. A IMPORTÂNCIA DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA AULA DE ARTE
SILVANA ANACLETO CAVALCANTE.....443

72. O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
SILVIA REGINA ALMEIDA DO PRADO.....449

73. MEIO AMBIENTE X EDUCAÇÃO SUSTENTÁVEL
SILVINEIA ADRIANA RIGONATTI DE ARAUJO.....453

74. A FORMAÇÃO DA AUTONOMIA E AS CONTAÇÕES DE HISTÓRIAS: UMA PRERROGATIVA DA DOCÊNCIA
SONIA ALVES SALGADO.....458

75. TECNOLOGIA E O CURRÍCULO: QUALIFICANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
TATIANE CRISTINA GINO FERREIRA.....464

76. ESTRATÉGIAS DE COMBATE AO SEXISMO NA SALA DE AULA
UBIRATAN EVANGELISTA LUCAS DE SOUSA.....468

77. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
VANESSA GERALDI LEITE.....477

78. COMO A CRIANÇA, A ESCOLA E A FAMÍLIA SE RELACIONAM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTANTIL
VANESSA NASCIMENTO DOS SANTOS.....481

79. GESTÃO EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA
VIVIANE CARLA CREPALDI.....486

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

REFLEXÕES SOBRE OS JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ADRIANA DO AMARAL SILVA

RESUMO

Sabe-se que a criança aprende e se desenvolve por intermédio das brincadeiras, das interações como os adultos e com seus pares. As experiências lúdicas na Educação Infantil se constituem como ferramentas que contribuem para o desenvolvimento da criança nesta fase do processo de ensino e aprendizagem. Os jogos se juntam ao universo lúdico de forma a também contribuir com o desenvolvimento da criança. Sendo assim, este estudo busca refletir sobre a importância das experiências que envolvam os jogos na Educação Infantil, visando ainda observar de que forma o professor, enquanto mediador pode proporcionar vivências que envolvam os jogos como proposta pedagógica nos ambientes de Educação Infantil. Os jogos facilitam a aprendizagem e despertam a imaginação de forma a possibilitar que a criança interaja com a realidade, seguindo regras que são disponibilizadas pela ação de jogar e de desafiar obstáculos propostos.

Palavras Chave: Criança. Jogos. Lúdico. Professor.

ABSTRACT

It is known that children learn and develop through play, interactions with adults and with their peers. Playful experiences in Early Childhood Education are tools that contribute to the child's development at this stage of the teaching and learning process. The games join the playful universe in order to also contribute to the child's development. Thus, this study seeks to reflect on the importance of experiences involving games in early childhood education, also aiming to observe how the teacher, as a mediator, can provide experiences involving games as a pedagogical proposal in early childhood education environments. Games facilitate learning and awaken the imagination in order to allow the child to interact with reality, following rules that are made available by the action of playing and challenging proposed obstacles.

Keywords: Child. Jokes. Ludic. Teacher.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a etapa do processo de ensino e aprendizagem da criança permeada pela presença da curiosidade e da imaginação. É também marcada pela constante busca de novas descobertas e experiências. Quando inseridas a um ambiente que possibilita para a criança vivenciar de forma ativa vivências lúdicas que favorecem o constante desenvolvimento do universo imaginário, a criança aprende e se desenvolve de forma integral.

Partindo destas premissas, esta pesquisa busca refletir sobre a importância das experiências que envolvem os jogos na Educação Infantil, visando ainda observar de que forma o professor, enquanto mediador pode proporcionar vivências que envolvam os jogos como proposta pedagógica nos ambientes de Educação Infantil.

Sabe-se que as crianças aprendem e se desenvolvem de forma integral quando as interações com os adultos e com as outras crianças acontecem de forma natural, sem solicitações constantes. Essas interações são favoráveis e contribuem para o surgimento de sujeitos ativos e que aprendem de forma significativa, conforme apontam Richter e Barbosa:

> As primeiras noções sobre o mundo se constituem no encontro e nas interações com adultos e outras crianças, marcados pelas relações de emoção e afeto e pelas oportunidades que as práticas culturais e as linguagens simbólicas daquela sociedade sugerem. Nessa perspectiva, o viver não pode ser previamente determinado, pois a criança não sente e não pensa como os adultos. Todas têm que aprender a falar, a cantar, a desenhar, a modelar, a dramatizar, a dançar, ou seja, têm que aprender a narrar o vivido e o que pode ser vivido para situar-se na convivência coletiva. (RICHTER E BARBOSA, 2010, p. 08).

Para Richter e Barbosa, a criança precisa aprender a desenvolver suas habilidades e competências. Sendo assim, o papel do professor neste processo de desenvolvimento é o de contribuir para que estes aprendizados aconteçam por meio de vivências desperte na criança o interesse em aprender e buscar novas formas de aprendizagem. Entre diversas ferramentas que o professor dispõe para o desenvolvimento da criança pequena, as experiências lúdicas se constituem como aliadas. Os jogos se juntam ao universo lúdico na Educação Infantil, como uma importante ferramenta facilitadora do processo de desenvolvimento cognitivo da criança.

Sendo assim, esta pesquisa se constitui importante, por favorecer a prática de ações que possibilitem a oferta de situações de ensino e aprendizagem que coloquem a

criança como protagonista de seu processo de desenvolvimento. A ludicidade por meio dos jogos infantis é uma aliada deste processo, favorecendo vivências significativas e que contribuem para despertar da criatividade e da imaginação.

Na Educação Infantil as brincadeiras são importantes ferramentas que necessitam está presente no cotidiano das crianças. A forma como esta ferramenta será apresentada para a criança, diz muito sobre a ação do professor de Educação Infantil, visto que este deve ofertar um olhar sensível para o papel das ações educativas que direcionam o seu fazer docente. Observação e escuta são práticas necessárias ao fazer docente, em especial na Educação Infantil, fase do desenvolvimento em que a criança aprende de forma completa, com o corpo, com os gestos, com as falas. Inserir no cotidiano da criança ferramentas que favorecem a aprendizagem de forma integral é de indispensável nesta etapa do desenvolvimento, conforme aponta os RCNEI's (1998):

Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada. (BRASIL, 1998: 27).

Possibilitar experiências significativas na Educação Infantil é necessário para uma prática educativa que contribui para um ensino infantil de qualidade voltado para as especificidades da criança nesta etapa do desenvolvimento, com a oferta de experiências que incluem o lúdico, como forma de favorecer aprendizagem e descoberta de mundo das crianças.

DESENVOLVIMENTO

Abordar questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da criança na Educação Infantil é remeter a situações que envolvam as brincadeiras, as interações e o universo lúdico como ferramentas que não podem ficar de fora deste processo de desenvolvimento. A Educação Infantil é a etapa da educação escolar permeada pela descoberta de mundo, pelas aprendizagens de diferentes formas, ressignificando a ação de ser e estar no mundo. Sobre Educação Infantil, é necessário contextualizar que os direitos das crianças começaram a ter destaque com a criação da Lei nº 9.394 de 1996, que no artigo 29 reza que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

A partir da criação desta lei é que surge um olhar diferenciado para as especificidades que a Educação Infantil, deixando de ser uma etapa da educação que existe para facilitar o acesso dos pais ou responsáveis ao mercado de trabalho para se tornar um direito da criança, enquanto sujeito ativo do seu processo de ensino e aprendizagem. Os RCNEI's (1998, p. 21) apontam que: "As crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio". É notório que a forma como as crianças enxergam o mundo deve ser respeitado, porém, esta forma de ver e compreender o mundo devem ser aprimorados por meio de vivências que respeitem os direitos da criança e sua capacidade de imaginar e recriar a realidade, sobre a imaginação da criança, Vygosky (1994) destaca:

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas (sem linguagem) e está totalmente ausente nos animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação... é o brinquedo sem ação. (VYGOTSKY, 1994, p. 106).

Sabe-se que uma infância pautada na força poderosa do brincar, das interações e da inserção em ambiente facilitador de aprendizagem contribui para o desenvolvimento integral da criança. Sobre a importância do brincar nos espaços de Educação Infantil, Gouveia (2013) reforça ainda que:

A creche torna-se um espaço que deve propiciar situações de educar e cuidar por meio das brincadeiras, em que a aprendizagem seja orientada de forma integrada, de modo a contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis, tais como a relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, o acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural e desenvolver as potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas (GOUVEIA, 2013, p.15).

Portanto, o universo lúdico na Educação Infantil surge como facilitador de aprendizagem e como ferramenta que proporciona o desenvolvimento da imaginação e da curiosidade, Silva (2006) destaca:

O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. (SILVA, 2006, p. 79).

As experiências de aprendizagem que envolve o lúdico contribuem para que a Educação Infantil se constitua a etapa da Educação que desperta na criança o interesse pelo mundo e pelas coisas, contribuindo para uma aprendizagem de qualidade e marcada pelas interações. Os jogos, dentro deste contexto de ludicidade e aprendizagem são instrumentos que favorecem este processo, por possibilitar a descoberta do mundo por meio das regras e das possibilidades de aprendizagens que os jogos oferecem. Arce (2004) afirma:

O desenvolvimento infantil é passível de mudanças históricas. As crianças de hoje não se desenvolvem da mesma forma que as crianças do século XVIII se desenvolveram. A infância não é eterna e imutável, nem dependente majoritariamente do subjetivo que existe em cada indivíduo, em seu interior. As condições culturais, econômicas, sociais, históricas são fatores decisivos neste desenvolvimento. Crianças vivendo numa mesma época histórica podem apresentar diferentes processos de desenvolvimento em consequência das diferenças existentes em suas atividades (ARCE, 2004, p. 17).

Faz-se necessário que o professor, enquanto mediador das experiências da criança na Educação Infantil proporcione experiência de ensino e aprendizagem que favoreçam as brincadeiras livres, o faz de conta e os jogos, é que apontam os RCNEI's (1998):

As brincadeiras de faz de conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica. É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Consequentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar. (BRASIL, 1998, p. 28).

Conforme apontam os RCNEI's (1998) a mediação do professor na oferta de vivências lúdicas na Educação Infantil se torna necessária, pois, quando o professor percebe o seu papel enquanto mediador deste processo de aprendizagem da criança, este consegue compreender as necessidades da criança e busca novas formas de possibilitar a oferta de experiências significativas para a criança. O olhar do professor na Educação Infantil deve ter foco a criança em seu contexto de aprendizagem, Richter e Barbosa (2010) afirmam que:

As crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências lúdicas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados escolares individualizados. (RICHTER E BARBOSA, 2010, p. 91).

A capacidade que a criança possui em se desenvolver com autonomia, quando inseridas a um ambiente favorável à aprendizagem não deve ser ignorada pelo educador, Barbosa (2009) ressalta:

A escola que opta por ensinar a viver em conjunto, aprender em parceria, com solidariedade e respeito ao outro, opta também por realizar a inclusão de modo orgânico. Para tanto, torna-se importante escolher metodologias que favoreçam – e ofereçam – experiências de aprendizagem através da co-construção lúdica enquanto criação e jogo, enquanto imaginação e razão. (BARBOSA, 2009, p. 61).

Aprender em parceria contribui também para a inserção de práticas inclusivas de educação, a autora afirma que as metodologias com foco nas propostas lúdicas se constituem como relevantes para o desenvolvimento da criança. As atividades lúdicas proporcionam aprendizagem por meio do brincar e cabe ao professor e também as instituições de Educação Infantil a compreensão de que as práticas lúdicas devem se constituir como importantes ferramentas que devem estar inseridas no cotidiano da criança. Os jogos enquanto ferramenta que potencializa a capacidade criadora da criança se constitui como aliado deste processo de aprendizagem.

Assumir que cada contexto cria sua concepção de jogo não pode ser visto de modo simplista, como mera ação de nomear. Empregar um termo não é um ato solitário, mas subentende todo um grupo social que o compreende, fala e pensa da mesma forma. Considerar que o jogo tem um sentido dentro de um contexto significa a emissão de uma hipótese, a aplicação de uma experiência ou de uma categoria fornecida pela sociedade, veiculada pela lingua enquanto instrumento de cultura dessa sociedade. Toda denominação pressupõe um quadro sócio-cultural transmitido pela linguagem e aplicado ao real. (KISHIMOTO, 1994, p. 04).

O universo lúdico é amplo e abrange diferentes segmentos. Os jogos dentro da ludicidade é uma ferramenta que desperta na criança o interesse pela descoberta do novo, por experimentar sensações que a coloca como protagonista da brincadeira e assim, aprende e se desenvolve integralmente. Sobre jogo, Murcia (2005, p. 73) define como:

É um meio de expressão e comunicação de primeira ordem, de desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e sociabilizador por excelência. É básico para o desenvolvimento da personalidade da criança em todas as suas facetas. Pode ter fim em si mesmo, bem

como ser meio para a aquisição das aprendizagens. Pode acontecer de forma espontânea e voluntária ou organizada, sempre que respeitado o princípio da motivação. (MURCIA, 2005, p. 73).

O jogo está relacionado ao papel social da criança, ao brincar e jogar a criança imagina que o que vive no momento é sua realidade, sua vida em sociedade. Sendo assim, ao oferecer propostas que envolvem os jogos nesta fase inicial do desenvolvimento infantil, a criança aprende sobre viver em sociedade, respeitar regras, planejar ações e ainda, percebem o seu papel no mundo. Visto que intermédio do jogo a criança cria diferentes possibilidades de alcançar o resultado esperado. Sobre o brinquedo, Kishimoto (1994) aponta para a compreensão de quer o ato de brincar possibilita a interação da criança com a realidade.

Admite-se que o brinquedo representa certas realidades. Uma representação é algo presente no lugar de algo. Representar é corresponder alguma coisa e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência. O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los. Duplicando diversos tipos de realidades presentes, o brinquedo metamorfoseia e fotografa a realidade, não reproduz apenas objetos, mas uma totalidade social (KISHIMOTO, 1994, p. 04-05).

No universo da Educação Infantil as ações pedagógicas que visem promover experiências educativas que aproxime a criança de sua realidade por intermédio das vivências lúdicas diz respeito às questões pontuais de escuta e observação por parte do professor, enquanto mediador deste processo de ensino, aprendizagem e descoberta de mundo. Diz respeito ainda a cerca da qualidade da Educação Infantil no que se refere a oferta de propostas que potencialize as especificidades da infância.

É válido destacar que se os jogos contribuem para o processo de ensino e aprendizagem da criança na Educação Infantil, este processo deve ser permeado pelas contribuições do desejo de brincar, de explorar o mundo ao seu redor e ainda, pela compreensão de que a criança necessita socializar e aprender junto com seus pares em ambiente de vida coletiva. Brougère (2001, p. 105) reforça que: "A criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas, ela brinca com o que tem na mão e com o que tem na cabeça". A parceria presente no universo das experiências lúdicas diz muito sobre o papel destas propostas na prática cotidiana da criança nas instituições de Educação Infantil. Brougère (2001) aponta:

A brincadeira não pertence à ordem do não funcional. Por detrás da brincadeira, é muito difícil descobrir uma função que poderíamos descrever com precisão: a brincadeira escapa a qualquer função precisa e é, sem dúvida, esse fato que a definiu, tradicionalmente, em torno das ideias de gratuidade e até de futilidade. E, na verdade, o que caracteriza a brincadeira é que ela pode fabricar seus objetos, em especial desviando de seu uso habitual os objetos que cercam a criança; além do mais, é uma atividade livre, que não pode ser delimitada. (BROUGÈRE, 2001, p. 14-15).

Quanto aos jogos na Educação Infantil, além do papel de aliado do processo de ensino e aprendizagem se constituem como uma ferramenta que desperta o interesse da criança pela descoberta e criação de novas coisas, ressignificando suas ações e possibilitando a criação de outras.

Neto (2001, p.194) reflete que: "jogar/brincar é uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância, tornando-se uma área de grande atração e interesse para os investigadores no domínio do desenvolvimento humano (...)". A Educação Infantil é fase das experiências, possibilitar que experiências lúdicas se constituam aliadas da criança durante este processo diz muito sobre uma forma de fazer e viver a educação infantil em sua totalidade, ressignificando os espaços, favorecendo vivências que contribuem para o desenvolvimento integral da criança.

Quando o professor se apropria de seu papel enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem da criança, este consegue ressignificar as ações educativas e direciona seu olhar para as especificidades das crianças, propondo situações favoráveis ao aprendizado, utilizando ferramentas que contribuem com este processo de aprendizagem. De acordo com Silva & Bolsanello:

Reforçar a formação dos profissionais de educação infantil pela apreensão das descobertas mais recentes em relação às crianças pequenas é crucial. Isso, sem mencionar a necessidade de organizar adequadamente os espaços nas instituições educativas, os quais terão que, obviamente, respeitar e oportunizar o processo de desenvolvimento dos pequenos (SILVA & BOLSANELLO, 2002, p. 2).

Que a Educação Infantil é a fase do desenvolvimento que envolve descoberta de mundo é algo que se tem posto e que documentos oficiais e estudiosos da infância diversos defendem. Mas, é preciso olhar as entrelinhas do cotidiano, nas marcas que as infâncias vão deixando ao logo do processo educacional. As observações, as escutas, os diálogos potentes e a busca por promover uma educação de qualidade para além da rotina nas instituições de Educação Infantil,

inserir nesta rotina educativa brinquedos, brincadeiras, jogos, música, leituras é aproximar a criança de um universo permeado de encanto, possibilitando que vivam a infância com intensidade.

Ofertar situações facilitadoras de aprendizagem na Educação Infantil é compreender o papel desta etapa da educação escolar como a base para a inserção da criança no ambiente educativo, é se constituir enquanto instituição que contribui para o desenvolvimento do cidadão e para sua inclusão na vida em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como intencionalidade refletir sobre a importância das experiências que envolvem os jogos na Educação Infantil, visando ainda observar de que forma o professor, enquanto mediador pode proporcionar vivências que envolvam os jogos como proposta pedagógica nos ambientes de Educação Infantil.

Enquanto importante ferramenta que contribui para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, os jogos facilitam a aprendizagem e despertam a imaginação de forma a possibilitar que a criança interaja com a realidade, seguindo regras que são disponibilizadas pela ação de jogar e de desafiar obstáculos propostos. Foi possível perceber ainda que a ação do professor, enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem da criança se constitui indispensável neste processo. A escuta potente, a capacidade de se reinventar e de criar ambientes facilitadores de aprendizagem diz respeito a um professor comprometido com a Educação Infantil e com as especificidades da infância.

Este estudo apontou ainda para a importância do jogo para o desenvolvimento da criança, visto que esta ferramenta aliada ao brincar se constitui um instrumento que contribui para o desenvolvimento integral da criança, possibilitando que se apropriem da realidade por meio de regras, de cenários que possibilita o desenvolvimento da criatividade, da curiosidade e do faz de conta de forma potente.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. Cadernos Cedes, v.24, n.62, abril, 2004. Disponível em < https://www.scielo.br/j/ccedes/a/B6KxNMPyJTCD6kW7LYjN5zJ/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 06 de Junho de 2021.

BARBOSA, M. C. S. Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto De Cooperação Técnica Mec/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/ Secretaria de Educação Básica /UFRGS, 2009ª. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf> Acesso em 29 de Maio de 2021.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOUVEIA, Fernanda Ângela dos Santos. Cuidar, educar e brincar uma relação possível na creche. Trabalho de Conclusão de Curso, Pedagogia. Universidade Estadual da Paraíba. 2013. Disponível em: < http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4801/1/PDF%20-%20Fernanda%20%C3%82ngela%20dos%20Santos%20Gouveia.pdf> Acesso em 07 de Junho de 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Moshida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortês, 1994.

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

Neto, C. Aprendizagem, desenvolvimento e jogo de actividade física. In G. Guedes (Ed.). Aprendizagem Motora: problemas e contextos. 2001. (pp. 193-220). Lisboa: Edições FMH.

RICHTER, S. R. S; BARBOSA, M. C. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. Revista Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: < https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1605/900> Acesso em 04 de Junho de 2021.

SILVA, Ana Paula Lucena. O Lúdico Na Educação Infantil: Concepções e Práticas dos professores na rede municipal de Campo Grande-Ms. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco Campo Grande - MS. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=680m48> Acesso em 06 de Junho de 2021.

SILVA, Cristiane Ribeiro; BOLSANELLO, Maria Augusta. No cotidiano das creches o cuidar e o educar caminham juntos. Interação em Psicologia, Paraná, v. 6, n. 1, p. 31-36, 2002. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/viewFi-le/3190/2553. Acesso em: 06 de Junho de 2021.

VYGOTSKY, L. S. (1994). A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DOIS CONCEITOS, UM PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA.

ADRIANA HOSS SILVA

RESUMO:

Este artigo propõe uma reflexão sobre a importância da Alfabetização e letramento Alfabetização e letramento: Dois conceitos, um processo, desafio de ensinar a ler e a escrever, no contexto de ensino aprendizagem, como base para a formação do desenvolvimento social cognitivo. Propõe uma reflexão sobre a compreensão dos processos de alfabetização e letramento, tratando da origem, conceitos e especificidades de cada um desses processos educacionais. Procura também diferenciá-los, para que essas especificidades possam ser compreendidas com clareza, ressaltando que são processos diferentes, porém, que devem ser trabalhados juntos, um contemplando o outro, para que se obtenha sucesso na formação inicial dos alunos do ensino fundamental. É analisado o conceito de analfabetismo funcional, suas consequências e como este se encontra no Brasil, cujos dados mostram uma triste realidade. O texto tem como proposta não só a construção desses conceitos abordados, como também expõe as contribuições que a junção desses dois processos (alfabetização e letramento) que é de grande importância no contexto educacional.

Palavra-chave: Alfabetização. Letramento. Desafio.

1 INTRODUÇÃO

Foi por meio de uma das aulas que tive a oportunidade de observar na escola onde trabalho em uma das salas de primeiro ano de uma colega de trabalho que me instigou a realizar tal trabalho; depois de ver a preocupação e a necessidade da mesma em alfabetizar a turminha e levar mais adiante o desafio de ensinar a ler e escrever, que despertei para esta pesquisa.

O presente trabalho desenvolveu-se por meio da pesquisa qualitativa, considerando que esta abordagem proporciona resultados significativos na área educacional, no sentido de oportunizar ao pesquisador uma visão mais ampla no cotidiano escolar, além de produzir conhecimentos e contribuir para a transformação da realidade estudada.

O estudo da alfabetização e do letramento e uma maneira de entender o processo de desenvolvimento da criança no início da sua vida escolar bem como a forma que se aprende do sistema alfabético e de seus usos

em situações de comunicação. A alfabetização é um momento prazeroso de descoberta do mundo para os pequenos. Nesse período, somar recursos digitais às aulas ajuda a tornar o ambiente interativo, lúdico e também muito atrativo. Compreender a importância das ferramentas e discutir suas utilizações dentro do contexto pedagógico.

A alfabetização é letramento e um processo que incluir a criança no mundo letrado. Nesta ocasião, a influência em que convive e as experiências individuais de cada aluno e muito importante e precisam ser consideradas pelo educador.

Dominar a língua, oral e escrita, é de extrema importância para o convívio em sociedade, é por intermédio dela que as pessoas transmitem diferentes informações, tem acesso ao conhecimento, apresentam argumentos relevantes e podem ter uma visão holística em busca da cultura e do conhecimento. Em razão disso, ao inserir conteúdos às crianças, as escolas têm a obrigação de assegurar que todos os seus educandos tenham meios necessários para a aquisição dos saberes próprios de sua cultura, essenciais para o exercício da cidadania, que é um direito de todos garantidos pela Constituição.

A fim de orientar a criança para a valorização da escrita como extensão do potencial humano da linguagem, seria esclarecedor buscar respostas para algumas indagações relativas às suas concepções sobre as funções da escrita, sobre os objetos portadores da escrita. A apropriação do conhecimento sobre estes objetos, por ela realizada, orientaria as suas concepções sobre as funções da escrita. (KATO, 1998, p.16)

O mundo só pode ser compreendido através de uma linguagem. É ela que nos dá a nossa visão de mundo, e é por esse mesmo motivo que tantas culturas enxergam a realidade de maneira tão diversa entre si. Todas as pessoas adquirem o conhecimento linguístico de seu idioma nos primeiros anos de vida, mas ele por si só muitas vezes não basta para que um cidadão possa gozar plenamente de seus direitos. É preciso que o indivíduo saiba reconhecer e fazer uso das diferentes formas de expressão possíveis dentro de seu idioma, sabendo adequá-las cada uma a seu contexto e também conseguindo reconhecê-las como pertencentes a um ponto específico na história, sendo, portanto, apenas interpretável corretamente se relacionada com todos os fatores que a influenciam. Ou seja, esse é um processo que se inicia na infância, se aprimora com a alfabetização e se lapida com o letramento, que é o momento final na formação de um cidadão crítico e consciente de seus atos e do mundo que o cerca.

CAPÍTULO 2 – ALFABETIZAÇÃO

A ideia de alfabetização como um fenômeno em massa de toda a sociedade é uma noção muito recente se temos em conta que não faz muito tempo (século XIX aproximadamente) os únicos que sabiam ler e escrever costumavam ser sempre os setores mais altos da sociedade, com poder econômico e político para governar e fazer o que quisessem sobre as populações submissas no analfabetismo.

O Brasil, como sempre normalmente atrasado em relação ao contexto mundial, demorou ainda mais tempo para conseguir chegar a um nível aceitável de alfabetização, embora ainda hoje tenhamos muitos analfabetos em nosso país. Não se sabe como a escrita nasceu e se desenvolveu em seus primórdios, mas temos pistas disso, através de artefatos preservados pelo tempo e que chegaram até nós.

O sistema alfabético (diferente de um mero sistema de comunicação escrita) mais antigo conhecido é a escrita Linear B, da qual derivou o grego antigo, com todas suas vertentes, e sabemos que ainda na época Clássica da Grécia Antiga, ler e escrever não eram habilidades comuns a todos os cidadãos. Ainda hoje existem documentos decifrados, escritos em línguas e alfabetos ainda não desvendados. Mas sabe-se que eram pouquíssimos aqueles que dominavam o ofício da leitura e da escrita, e exatamente por esse motivo os chamados escribas, nas mais diversas civilizações, sempre ocuparam uma posição de destaque. Ao longo da história, a escrita e a leitura sempre esteve ligada a aristocracia intelectual de uma sociedade.

Também é importante lembrar que antes da criação da imprensa, a produção de textos escritos era muito complexa, demorada e custosa, além de gerar muitos erros de reprodução, coisa que prejudica e atrapalha os estudiosos até hoje, quando estes tentam estabelecer um texto definitivo para determinada obra antiga, importante para a história de nossa civilização.

Ou seja, para as massas, a alfabetização sequer teria sentido. Para que aprender a ler em uma época em que mal existe o que se consumir em termos de leitura? Todo esse pensamento retrógrado perdurou durante muito tempo, e só nos últimos tempos é que pudemos ver a alfabetização sendo colocada como um fator crucial para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, críticos em seus pensamentos.

No entanto, a partir do século XIX, com os diferentes governos, com as sociedades cada vez mais complexas, começou-se a ver na alfabetização uma necessidade muito importante que em alguns momentos também foi utilizada para transmitir ideias políticas ou culturais determinadas, em último modo permitirá à sociedade crescer e se desenvolver.

A alfabetização não se restringe apenas à decodificação do alfabeto, não é so-

mente juntar umas letras aqui, outras acolá, é a aprendizagem do sistema de escrita e da linguagem escrita em seus diversos usos sociais. A língua é um sistema discursivo que se organiza no uso e para o uso, escrito e falado, sempre de maneira contextualizada. No entanto, uma condição básica para ler e escrever com autonomia é a apropriação do sistema de escrita, que envolve, da parte dos alunos, aprendizagens muito específicas.

Não basta colocar os alunos diante dos textos para que conheçam o sistema de escrita alfabético e seu funcionamento ou para que aprendam a linguagem escrita. É preciso planejar uma diversidade de situações em que possam, em diferentes momentos, centrar seus esforços ora na aprendizagem do sistema, ora na aprendizagem da linguagem que se usa para escrever.

Durante muito tempo a tradição escolar definiu como conteúdo de leitura o aprendizado da decifração. Ler, emitindo sons para cada uma das letras, era a situação que ilustrava a aprendizagem da leitura. Hoje, sabemos que não basta ler um texto em voz alta para que seu conteúdo seja compreendido, e a decifração é apenas uma, dentre muitas, das competências envolvidas nesse ato. Ler é, acima de tudo, atribuir significado.

Segundo FERREIRO, (2002):

Há crianças que ingressam no mundo da linguagem escrita através da magia da leitura e outras que ingressam através do treino das tais habilidades básicas. Em geral, os primeiros se convertem em leitores, enquanto os outros costumam ter um destino incerto.

Desde o ano de 2010, que todas as crianças de seis anos foram obrigatoriamente matriculadas em escolas de Ensino Fundamental, em atendimento a Lei nº 11.274, de 2006. O intuito da lei era que crianças com experiência préescolar tivesse um desempenho melhor ao longo da Educação Básica. Havia uma certa preocupação por parte dos especialistas, se as escolas estariam preparadas para receber essas crianças.

Mesmo com os prós e contras da Lei, o importante foi que escolas estão gradativamente se adaptando à mudança. Pois sabemos que vários especialistas em Educação Infantil, já disseram que a criança aprende desde bem cedo.

As pesquisas de Ferreiro e Teberosky, nos anos 80, apresentam conclusões sobre este assunto, que as crianças, estejam elas ou não em processos de educação formal, são capazes de aprender a ler e a escrever e, sobre tudo, desejam aprender.

O maior problema, de acordo com Ferreiro, é saber a maneira de ensiná- las a ler e a escrever, levando em consideração a sua forma de construir os conhecimentos, sua forma de interação com o mundo, sua maneira de interpretar os signos e símbolos.

Para que o ensino aprendizagem atinja seu objetivo é necessário que haja reuniões pedagógicas frequentemente com toda a equipe escolar, professores, orientadores e coordenadores e que busquem fazer projetos escolares em prol do desenvolvimento da escrita e leitura dos alunos.

O primordial é fazer da escola um ambiente favorável a leitura, assim abrirá portas para possíveis mundos de encantamento, apto a formar cidadãos da cultura escrita.

A alfabetização jamais seria um produto escolar, porém é um resultado de um trabalho que a varias partes ligadas. O método de alfabetização antecede e supera os limites escolares. Apenas em estudos mais atuais observe-se uma gradativa mudança nessa compreensão, em que alfabetizada é a criança apto de ler e escrever um bilhete fácil, isto é, capaz de realizar uma prática proficiente social de leitura e escrita.

Emília Ferreiro (1996) destaca que a alfabetização, transitar de como ensinar para como aprender. A escrita é um instrumento de compreensão para a criança. Desta forma, começa o processo de ensino-aprendizagem destacando a importância do desenvolvimento. Dessa forma, surge o interesse de compreender os níveis da alfabetização, conforme Ferreira e Teberosky (1970):

Alfabetização é o processo de aquisição da língua escrita, das habilidades de leitura e escrita. É o processo pelo qual se adquire o domínio de um sistema linguístico e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, portanto, constitui-se no domínio das ferramentas e o conjunto de técnicas necessárias para exercer a arte e a ciência da escrita e da leitura.

2.1-Letramento

Atualmente, ouvimos falar sobre a temática alfabetização e letramento para se referir ao processo de aprendizagem da língua escrita. Alfabetização na acepção de se entender a técnica da escrita em si e letramento para se referir a aquisição de competências para fazer uso de práticas sociais da escrita, evidenciando os aspectos culturais de uma sociedade.

O processo de alfabetização pode acontecer a partir de outros suportes, como jornais e revistas, não ficando restrito apenas ao livro didático, para que as habilidades de leitura e escrita aconteçam dentro de situações reais de comunicação, sem falar na riqueza de imagens e diversidade de gêneros textuais que esses suportes apresentam o que poderia contribuir com a visão crítica e cidadã dos envolvidos no processo de aprendizagem.

O Letramento é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo. A técnica de escrever pode levar um curto tempo para se adquirir já o letramento se faz durante toda a vida, como o ser humano aprende constantemente e as práticas sociais se diversificam nesse processo, o letramento não acontece para todos da mesma forma, está vinculado a formação ética e estética do educando.

A aprendizagem do indivíduo no uso das práticas sociais aumenta ao mesmo tempo em que ele vai acumulando experiências e construindo seu próprio conhecimento. Suas necessidades são colocadas em evidência e todas as ferramentas que apreendeu durante toda a vida são usadas para resolver as situações em seu contexto.

Conhecer as letras é só um caminho para chegar ao letramento, que é o uso social da leitura e da escrita. Letrar significa colocar a criança no mundo letrado, trabalhando com os distintos usos de escrita.

O letramento é complexo e se encontra em processo de formação, podendo ser ampliado mediante novas práticas que envolvam a leitura e a escrita, em interação ou não com a oralidade, que advém das constantes mudanças sócio histórico e culturais pelas quais perpassam as sociedades de cultura escrita.

A expressão letramento apareceu ao lado da alfabetização por se considerar o domínio mecânico da leitura e da escrita insuficiente na sociedade.

Letramento é ler histórias com o livro nas mãos, são emocionar-se com as histórias lidas, e fazer dos personagens os melhores amigos. Mas além do simples, também é o complexo. É poder desnudar camadas de significados de grandes autores, é poder descobrir os significados ocultos em um ato de uma peça de Shakespeare ou em um soneto de Camões. Letramento é descobrir a si mesmo por intermédio da leitura e da escrita, é entender quem é e quem poderá ser.

Portanto, podemos compreender que a alfabetização e o letramento são processos indissociáveis que devem caminhar sempre juntos, sem perder a especificidade de cada um. É importante reconhecer a necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita. Para isso, é preciso que as práticas de alfabetização e letramento realizadas em sala de aula sejam planejadas de forma que as crianças interajam na cultura escrita e participem de experiências variadas com a leitura e a escrita. E também que elas possam ter acesso aos mais diferentes tipos e gêneros de textos, para que possam compreender a função social de cada um deles.

Enfim, alfabetizar letrando é, pois, ensinar o aluno a ler e a produzir textos em situações reais de comunicação, substituindo as práticas tradicionais dos livros didáticos por práticas que façam sentido para a vida e para o cotidiano do aluno.

CAPÍTULO 3 – UM PEQUENO HISTÓRICO DA ESCRITA

3.1- A prática de leitura e escrita

A leitura e a escrita são as bases fundamentais para que os alunos aprendam todas as disciplinas curriculares. Por esse motivo, os alunos precisam desenvolver cada vez mais a sua prática de leitura e escrita. A escola precisa estabelecer na sua proposta pedagógica de maneira nítida os objetivos para a aprendizagem dos alunos em cada etapa, até o final do ensino fundamental. Desse modo, todos os professores precisam focalizar seus esforços para assim conseguir os melhores resultados. Koch e Elias (2012, p. 33) dizem:

Subjacente a essa visão de escrita, encontra-se uma concepção de linguagem como um sistema pronto, acabado, devendo o escritor se apropriar desse sistema e de suas regras. O princípio explicativo de todo e qualquer fenômeno e de todo e qualquer comportamento individual repousa sobre a consideração do sistema, quer linguístico, quer social.

Sabemos que todas as crianças são capazes de aprender. Portanto, a instituição educacional precisa organizar suas aulas e suas atividades pensando em todos os alunos, visando garantir que todos possam progredir na leitura e na escrita. A aprendizagem de todos os estudantes é um compromisso que deve ser assumido como uma das principais responsabilidades da equipe gestora da escola, que deve ajudar os docentes em seu exercício diário, avaliando o processo de aprendizagem dos alunos.

A leitura na escola tem sido fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder do seu ponto de vista, o objetivo de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles. Significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes —para quês — resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto — e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema (BRASIL, 1997b, p. 41).

3.2. Exercício cognitivo da leitura e da escrita

A alfabetização corresponde ao ato de ensinar a ler e a escrever. No entanto, ler e escrever estão intimamente relacionados cognitivamente e funcionam como faces de uma mesma moeda, como se existisse em conjunto, não fazendo sentido falar de um sem o outro. A leitura é um exercício cognitivo solitário de refinação do raciocínio, é uma busca da luz interior e quanto mais se lê mais se contribui para o autoconhecimento, para a descoberta dos valores e vontades internas do sujeito que realiza este ato. Seria possível discernir o conceito de "escuro" se não existisse o conceito de "claro"? Não, obviamente. Num outro nível, a relação escrita x leitura se dá dessa maneira, pois é impossível ser um bom leitor se não se pratica a escrita fluente, de ideias bem concatenadas, assim como é impossível ser um bom escritor sem ser um leitor atento, capaz de tatear significados ocultos por baixo de um texto aparentemente simples. São sistemas interdependentes, e a proficiência em um deles não pode existir sem correspondência com o outro.

3.3. Desafios e possibilidades de práticas na alfabetização à distância

Nesse "novo normal", os profissionais da educação tiveram que repensar as formas de interação e mediação a serem utilizadas no processo ensinoaprendizagem, pois foram obrigados a se reinventar e a promover alternativas que permitem desesperadamente aos alunos o acesso ao conhecimento. Tente "salvar" o ano escolar.

Os professores apresentaram suas práticas pedagógicas de diferentes maneiras. Alguns tentaram ser criativos, para inovar suas práticas, outros monitoraram de perto sua própria ideia de ensino e aprendizagem resilientes para mudar, e outros, perdidos e atormentados sem esse processo reapresentou e mostrou à sociedade uma realidade que tem gerado inquietações, medos, críticas e reflexão, mas ainda requer medidas efetivas que preparem a escola e seus profissionais para situações tão imprevisíveis como são atualmente conhecidas.

Essa "nova realidade" também amplia o espaço de debate e reflexão sobre questões que historicamente têm temperado a educação. Relacionando o momento atual por meio de comparações na trajetória histórica que a educação já percorreu, nos processos de inovação pedagógica, na autorregulação, na construção da autonomia, nos professores e alunos para superar o fracasso escolar, para ganhar espaço e nas competências e habilidades de que os professores precisam, enfrentar os desafios que surgem do ensino e da cultura digital (elementos que sustentam a prática pedagógica hoje) em tempos de decadência. A partir dessas considerações, pretendemos com este texto refletir sobre essas relações que decorrem do ensino e se estabelecem na prática pedagógica no contexto atual.

Desse modo, apresentam-se abordagens teóricas que permitem compreender as complexidades da prática educativa de professores que vivem e trabalham em tempos de pandemia. Com isso em mente, iniciaremos um diálogo com as contribuições de Perrenoud (2002) para compreender as competências e habilidades exigidas de um profissional e enfrentar os desafios que se colocam no contexto educacional atual, iniciar uma discussão que estabeleça conexões entre a prática pedagógica e o contexto atual e ampliar a possibilidade de reflexão sobre a educação e o processo de ensino e aprendizagem em tempos de crise.

Alguns elementos que estimulam o destaque dos principais desafios representam uma síntese das considerações expostas ao longo do texto e permitem ampliar o debate sobre o contexto educacional pós-pandêmico.

Atualmente, o debate sobre a Prática Pedagógica no contexto escolar ganha novos contornos, ao lado de um espaço de discussão mais amplo no meio acadêmico, visto que a sociedade tem mudado rapidamente com o avanço da tecnologia e as possibilidades de acesso à informação conhecimento adicionado aos desafios decorrentes da pandemia em que vivemos.

Para pensar a educação e seu meio ambiente sob essa nova perspectiva, é necessário sair de nossas ilhas e fazer um trabalho mais amplo e aprofundado. Análise epistemológica do contexto atual em que a educação está inserida para compreender os fundamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o desenvolvimento da pesquisa foi necessário o estudo sistematizado sobre educação, alfabetização e letramento. O conceito sobre alfabetização e letramento, pois vários autores pesquisam sobre esses processos e enfatizam a sua importância e relevância no campo educacional.

Os processos de alfabetização e letramento possibilitam que o indivíduo perceba como a linguagem é utilizada na sociedade, para desse modo lançar mão desse conhecimento nas diferentes situações concretas. E neste contexto, acreditamos que os gêneros do discurso quando trabalhados em seus aspectos constitutivos que sobressaem à mera forma ou estrutura, ou seja, levando em consideração seu uso, função e situações comunicativas podem contextualizar o ensino de língua na escola, demonstrando a importância do uso dos gêneros textuais para a conso-

lidação da alfabetização e do letramento.

A leitura deve ser possibilitada a princípio a partir de frases ou textos curtos, para assim, aliar as práticas de letramento e alfabetização por meio do uso dos gêneros discursivos necessita muito mais do que uma seleção de diferentes textos, mas sim um compromisso dos professores e estâncias públicas com o reconhecimento na natureza social da linguagem, para desse modo, cooperar para a formação do cidadão.

Por meio do letramento, que é a capacidade da alfabetização aliada ao poder de compreensão de um texto como parte de uma realidade maior do que ele, ou seja, um texto não vale simplesmente aquilo que diz diretamente, mas também diz respeito a todos os significados escondidos em suas entrelinhas.

Enfim, trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento implica substituir as práticas engessadas das cartilhas e dos livros didáticos por situações reais de uso dos diferentes gêneros e tipos textuais que circulam no cotidiano. Realizar esse trabalho é permitir a mudança de práticas tradicionais por práticas que façam sentido para o aluno, concedendo-lhe o direito de usufruir da escrita como bem cultural, tornando-o um sujeito mais participativo, crítico e consciente, capaz de exercer plenamente a sua cidadania.

A alfabetização e o letramento são duas portas de entrada para o mundo da leitura e da escrita, mesmo sendo processos distintos, eles são indissociáveis.

Portanto, é necessário trabalhá-los concomitantemente.

5-REFERÊNCIAS

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares

Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/ SEF, 1997b.11

FERREIRO, E. “Alfabetização e cultura escrita”, Entrevista concedida à Denise Pellegrini In Nova Escola – A revista do Professor. São Paulo, Abril, maio/2003, pp. 27

– 90.

GERALDI, W. Portos de Passagem. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

KLEIMAN, A. B. (org.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, Mercado das Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e Escrever: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LEITE, S. A. S. (org.) Alfabetização e letramento – contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, Komedi/Arte Escrita, 2001.

_____, Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas. In: 26° Reunião da ANPED - GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. 3 Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

NOVA ESCOLA, Alfabetização inicial: alfabetizar é todo dia. Disponível em:

http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/ acesso em 27/07/21 às 15h.

RIBEIRO, V. M. (org.) Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, M. B. Letramento: tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

STREET, B. V. Literacy in theory and Practice. Cambridge, University Press, 1984.

TFOUNI, L.V. Letramento e alfabetização. São Paulo, Cortez,1995.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e alfabetização. 2. ed. - São Paulo: Cortez, 1997.

A LEITURA COMO APORTE CULTURAL E CONHECIMENTO DE MUNDO

ALINE ANDRADE REIS

RESUMO

As estratégias de leitura contribuem significativamente com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, visto que a leitura é um processo e interação social em que o leitor interage com o texto, de modo ativo e crítico, atribuindo-lhe sentido. Percebeu-se que a escola precisa pensar a leitura como um ato interdisciplinar e repensar o processo educativo voltado à formação de leitores/escritores aptos a exercer sua cidadania. Assim, a presente pesquisa tem por objetivo analisar a produção de textos, o reconto, a partir da leitura, como estratégia para a prática de leitura e escrita voltadas para o trabalho com o gênero textual literário. O interesse pela realização desse estudo deu-se a partir da percepção da importância dos gêneros textuais para o ensino de língua, tendo em vista que, atualmente, os estudos nessa área consideram a língua em sua totalidade, e acreditam que o ensino de língua é mais eficaz quando parte de situações reais de comunicação, que são os textos, e, esses, por sua vez, realizam-se através de gêneros textuais.

Palavras-chave: Texto. Gênero Textual. Leitura. Estratégias.

ABSTRACT

Reading strategies contribute significantly to the development of students' learning, since reading is a process and social interaction in which the reader interacts with the text, in an active and critical way, giving it meaning. It was realized that the school needs to think of reading as an interdisciplinary act and to rethink the educational process aimed at the formation of readers/writers apt to exercise their citizenship. Thus, the present research aims to analyze the production of texts, recount, from reading, as a strategy for the practice of reading and writing aimed at working with the literary textual genre. The interest in carrying out this study arose from the perception of the importance of textual genres for the teaching of language, considering that, currently, studies in this area consider the language in its entirety, and believe that the teaching of language is more effective when part of real situations of communication, which are texts, and these, in turn, are carried out through textual genres.

Keywords: Text. Textual Genre. Reading. Strategies.

INTRODUÇÃO

Promover o incentivo ao hábito da leitura é um dos principais recursos que os professores dispõem para combater a alienação cultural e possibilitar a aquisição de diferentes pontos de vista do aluno, tornando-o um ser capaz não só de compreender a realidade, como também de atuar sobre ela.

O ensino da leitura, no contexto escolar, objetiva a formação de leitores competentes e, consequentemente, a formação de escritores aptos à comunicação escrita. Segundo Gerald (2004), a possibilidade de produzir textos eficazes está relacionada à prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelares.

Assim, preocupados com a formação de leitores, destacamos como relevante o uso dos gêneros textuais, já que são fenômenos históricos, culturais, sociocognitivos, além de linguísticos, o que, de alguma forma, apresenta aspectos da realidade de todo sujeito social. Por este viés, é importante ressaltar que os gêneros textuais devem estar presentes na sala de aula, pois auxiliam os alunos a serem críticos, questionando sobre temas específicos que impactam na vida atual.

O presente artigo se justifica ao tentar encontrar novos rumos para se alcançar um ensino de qualidade, pois a aprendizagem da leitura é fundamental para a integração do aluno no mundo literário e para a formação do cidadão, mas é necessário que os professores se empenhem em seu trabalho para que possam transmitir esse conhecimento ao aluno.

É importante destacar que o ato de ler precisa levar o aluno à compreensão do texto lido, para que, a partir desse ponto, ele seja capaz de construir significados e produzir outros textos. Portanto, atentou-se para a elaboração deste trabalho e, para tanto, apoiou-se nos seguintes teóricos, Paulo Freire (1989), Ingedore Koch (2009), Isabel Solé (1989), MARCUSCHI, (2009) dentre outros.

As reformas educacionais e o surgimento dos PCNs trazem para a sala de aula o que deveria ser, dentro deste contexto, uma nova visão para o ensino da língua. Se a princípio a escrita era utilizada somente para o registro de informações importantes e era reservada a uma elite seleta, nos dias de hoje seu papel deveria ser completamente diferente e isto seria pré-requisito básico na formação do ser. O papel da escrita na formação do sujeito é muito mais profundo do que se pensa, era preciso então que o ensino da língua visasse à compreensão do indivíduo por ele mesmo e pelo mundo que o cerca, bem como a compreensão do mundo do indivíduo pelo seu próprio conhecimento sobre a língua.

Trabalhar no desenvolvimento da ha-

bilidade textual do aluno é fazer desse indivíduo um sujeito capaz de reproduzir realidades através da escrita. Escrever está muito além de dominar códigos linguísticos; envolve uma práxis apurada na escolha das palavras, na clareza das ideias e na utilização dos elementos coesivos responsáveis pela costura do texto. Somente com essas habilidades, pode-se qualificar o aluno e considerá-lo como um escritor competente capaz de registrar no papel conceitos e ideias subjetivas de forma mais clara possível.

DESENVOLVIMENTO

A escola precisa ser um ambiente que permita a ampliação dos conhecimentos dos alunos de maneira cuidadosamente planejada, que favoreça o uso da leitura e escrita em diferentes situações do contexto social, valorizando sua função diversificada e suas variedades linguísticas. Para isso deve-se realizar um trabalho criativo e prazeroso que possibilite o desenvolvimento de habilidades comunicativas nos primeiros anos do Ensino Fundamental, por meio de diversas linguagens orais e escritas, proporcionando ao jovem aprendiz, a autonomia progressiva nos estudos.

As atividades de leitura para fluência não se relacionam a atividades em que os alunos precisam decorar textos. A leitura deve ser a atividade central da proposta. A preparação da leitura dramática não deve direcionar esforços para confecção de cenários ou figurinos, pois se corre o risco de envolver outros aspectos que não estão relacionados à leitura fluente. O ensaio é que deve ocupar lugar de destaque nessa atividade, uma vez que é necessário ensaiar várias vezes para que a apresentação atinja seu propósito. A intenção é garantir fluidez na leitura e não avaliar a capacidade do aluno de decorar com facilidade.

Assim se faz necessário, definir a palavra texto, segundo pesquisadores da área. De acordo com Marcuschi (2009), o texto é o produto de uma ação linguística onde os limites são definidos com o mundo no qual ele surge e funciona. É um tecido estruturado, uma entidade de significação e de comunicação, bem como um objeto sócio-histórico. Marcuschi adota ainda a noção de texto desenvolvida por Beaugrande (2009), que postula o texto como um evento comunicativo onde há convergência de ações linguísticas, sociais e cognitivas; o texto não configura como uma simples sequência de palavras, mas como um evento

Neste mesmo sentido, Orlandi (2009), o sujeito tem em si, tipos de interpretação de leituras que venha a fazer; e, dependendo da situação, o leitor de um determinado texto não o lê da mesma forma em diferentes momentos e condições de leitura. O leitor pode produzir um texto contextualizado e interagir com outros discursos sendo capaz de integrar a leitura e produção a outros discursos existentes que podem enriquecer o vocabulário, torná-lo crítico tirando suas próprias conclusões e etc. Para ela, "quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando".

Nesse sentido PAULO FREIRE destaca:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto [...] (FREIRE 1989, p. 09)

A leitura é antes de tudo um ato social, capaz de promover a interação nas mais variadas situações de comunicação por meio da linguagem. O ato de ler produz um sentido particular em cada leitor, pois entram em jogo as experiências, os valores e os conhecimentos adquiridos no decorrer da vida – são os chamados conhecimentos prévios, que acabam servindo de base para a construção de novos conhecimentos.

Sendo assim, a leitura é uma habilidade indispensável à vida social. É através dela que entendemos o mundo e interagimos com o outro, seja nos estudos, na nossa comunicação, na forma de nos expressarmos, nos conhecimentos que ela nos proporciona. A necessidade pela leitura e pelo domínio da linguagem escrita em nossa sociedade é cada vez mais intensa. No mundo de hoje, são muitas as situações que exigem, cada vez mais, indivíduos com habilidades diversas em comunicação, capacidade leitora e interpretativa e boa desenvoltura redacional.

Os gêneros textuais (ou discursivos) sempre estiveram presentes na nossa vida, utilizamos diariamente e nem percebemos isso, quando escrevemos um e-mail ou escrevemos um bilhete para um (a) amigo (a), o recibo que obtivemos após as compras no supermercado, a fotocópia que tiramos na universidade, a frequência de chamada utilizadas pelos professores, enfim, os gêneros estão sempre presentes no nosso cotidiano, como Rojo e

Barbosa (2015, p.16) afirmam: "todas as nossas falas, sejam cotidianas ou formais, estão articuladas em um gênero do discurso". Em todas as nossas atividades de comunicação fazemos o uso dos gêneros textuais, são eles que põem em ordem a nossa comunicação.

Pois, como se sabe, tudo o que produzimos para nos comunicarmos é uma forma de gênero textual que se expressa. Assim, Koch e Elias discorrem que:

[...]destaca-se a idéia de que os gêne-

ros textuais práticas sócio comunicativas - são constituídos de um determinado modo. Com certa função, em dadas esferas de atuação humana, o que nos possibilita (re)conhecê--los e produzi-los, sempre que necessário[...] (KOCH e ELIAS, 2010, P. 106)

Os gêneros são os nossos conhecimentos e são reconhecidos tanto pela forma dos textos a eles pertencentes como pelos temas e funções que se é empregado pelo sistema de linguagem que aceitam os textos pertencentes a um gênero é que deixa mais rápido os discursos de um campo ou esfera social. Como por exemplo, as notícias, editorias e comentários que fazem circular os discursos e posições das mídias jornalísticas. Os textos, embora diferentes entre si, tem pontos em comum, pois podem se repetir no conteúdo, no tipo de linguagem, na estrutura.

Assim, o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula possibilita a compreensão transdisciplinar. De acordo com Marcuschi (2009), o gênero textual engloba os níveis cultural, cognitivo, social, textual, de organização social e retórico, uma vez que representa a língua nas variadas formas de uso no dia a dia. Essa abrangência do conceito de gênero textual o torna inerente ao entendimento da língua. Assim, a natureza discursiva do gênero se constitui como instrumento para a ação comunicativa.

Nenhum leitor nasce pronto, pois seu processo de leitura se constrói a partir das experiências e relações que o mesmo estabelece durante o processo de constituição leitora, dependendo ainda dos ideais e das percepções que os docentes com os quais mantiver contato ao longo da vida escolar terão sobre o ato de ler. Cabe então à escola contribuir para a formação de um leitor que não se caracterize como um ser obediente e apático que preenche fichas faz resumos de livros ou reproduz trechos de materiais escritos.

A leitura é um processo interno, mas precisa ser ensinado e uma importante condição para que isso ocorra, ou seja, para o aluno aprender, é que ele veja e entenda como o professor faz para elaborar uma interpretação. Os alunos precisam assistir a um processo de leitura que lhes possibilite ver estratégias de compreensão do texto em ação em uma situação significativa e funcional.

A utilização de estratégias de leitura compreende três momentos: o antes, o durante e o após a leitura. Na pré-leitura, é feita uma análise global do texto (do título, dos tópicos e das figuras/gráficos), predições e também o uso do conhecimento prévio. Durante a leitura é feita uma compreensão da mensagem passada pelo texto, uma seleção das informações relevantes, uma relação entre as informações apresentadas no texto e uma análise das predições feitas antes da leitura, para confirmá-las ou refutá-las. Depois da leitura é feita uma análise com o objetivo de rever e refletir sobre o conteúdo lido, ou seja, a importância da leitura, o significado da mensagem, a aplicação para solucionar problemas e a verificação de diferentes perspectivas apresentadas para o tema. Também é realizada uma discussão da leitura, com expressão e comunicação do conteúdo lido após análise e reflexão, seguida de um resumo e de uma releitura do texto (Kopke, 2001).

Ao privilegiar o protagonismo da criança leitora em sua aprendizagem cria-se a oportunidade para que conheça a si própria como produtora de sentidos de/em sua leitura. A partir das necessidades e desejos do leitor em realizar uma prática cultural, oportunizada, em sala de aula. O professor precisa se constituir como mediador de leitura e criador de novas necessidades que mobilizem a criança a iniciar a sua educação literária, sob uma nova perspectiva que garanta a ação efetiva de leitor mirim. Isso exige conhecer, no caso, os requisitos da atividade de leitura literária, a sua especificidade e finalidade, bem como a escolha das melhores estratégias que adequadamente conduzam aos seus objetivos traçados, anteriormente, estabelecidos, por exemplo, com o grupo em um projeto de leitura.

A partir de tais conhecimentos, caberá aos docentes ligarem a atividade de ler com as necessidades dos estudantes, destacando a importância da leitura em todos os âmbitos da vida, proporcionando-lhes experiências através das quais poderá expandir suas limitações e virão a obter uma percepção mais crítica da sociedade em que vivem.

Para Menegassi (2005, p.77), as “estratégias são procedimentos conscientes ou inconscientes utilizados pelo leitor para decodificar, compreender e interpretar o texto e resolver os problemas que encontra durante a leitura”.

Sobre as estratégias de leitura utilizadas neste momento Solé (1998) afirma,

Nas tarefas de leitura compartilhada, resumir – talvez fosse mais adequado falar aqui de recapitulação – significa expor sucintamente o que foi lido. Esclarecer dúvidas refere-se a comprovar se o texto foi compreendido, fazendo perguntas para si mesmo. Com o auto questionamento pretende-se que os alunos aprendam a formular perguntas pertinentes para o texto em questão. A previsão consiste em estabelecer hipóteses ajustadas e razoáveis sobre o que será encontrado no texto, baseando-se na interpretação que está sendo construída sobre o que já se leu e sobre a bagagem de conhecimentos e experiências do leitor. (SOLE, 1998, p. 119)

O processo de leitura, para a autora, apresenta características essenciais: iniciam com um texto com alguma forma gráfica, produzido como linguagem e terminado com a construção de significado. Assim, para compreender o processo de leitura é preciso compreender como o leitor, o escritor e o texto contribuem para o processo.

Segundo Leffa (1996) a leitura é como uma correlação existente dentro de conhecimentos de mundo trazidos pelo leitor e as informações apresentadas pelo texto. Logo, leitor e texto são como duas peças que se encaixam e quando não se encaixam ficam soltas. Acontecendo isso, o leitor volta no inicio e recomeça de novo e, assim ocorrendo essa combinação entre elas, a leitura procede.

Não podemos deixar de considerar que a interação entre o conteúdo do texto e o leitor é mediada pela intencionalidade com que se lê o texto; ou seja, os objetivos da leitura. São os objetivos da leitura determinam tanto as estratégias responsáveis pela compreensão quanto o controle, mesmo que inconsciente que o leitor exerce sobre a compreensão à medida que lê. Estratégias para a compreensão da leitura são procedimentos usados pelo leitor e que envolvem objetivos; planejamento das ações para atingir os objetivos; avaliação e possíveis mudanças considerando o grau de conhecimento linguístico do leitor e conhecimento prévio relevante do conteúdo do texto conforme aponta Solé (1998).

Koch e Elias (2006) apontam que diante de uma atividade de leitura várias estratégias são acionadas pelo leitor proficiente: seleção (possibilitam ao leitor se ater apenas aos índices úteis, desprezando os irrelevantes), antecipação (permitem supor o que ainda está por vir), inferência (permitem captar o que não está dito explicitamente no texto) e verificação (tornam possível o "controle" sobre a eficácia ou não das demais estratégias). Esses procedimentos possibilitam ao leitor o controle da leitura permitindo tomar decisões diante das dificuldades e confirmar suas hipóteses no texto.

Neste sentindo, a interpretação e compreensão são conceitos de difícil definição, estando, no entanto, sempre presentes na interação comunicativa, seja ela oral ou escrita. Nesse sentido, para se tentar entender o que vem a ser compreensão, é preciso levar em consideração os fatores relacionados ao autor e ao leitor. Da parte do autor, por exemplo, ele tem intenções, pretendeu dizer/escrever o que disse, da forma como disse e teve um porquê dizer o que disse. Da parte do leitor/ouvinte, são esperadas inferências sobre a produção do autor/falante. Dessa forma, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais (MARCUSCHI, 2009, p. 233).

Ler e escrever são atividades que se completam. Os bons leitores têm grandes chances de escrever bem, já que a leitura fornece matéria-prima para a escrita. Quem lê mais tem um vocabulário mais rico e compreende melhor a estrutura gramatical e as normas ortográficas da língua.

A escrita é conceituada como a representação de palavras ou ideias por sinais, ato de escrever. Segundo Ferreira e Teberosky (1985),

A escrita alfabética é um sistema notacional, cuja apropriação constitui para o aprendiz um trabalho conceitual e não apenas perceptível – memoristico. Segundo essa teoria, para dominar o sistema de escrita alfabética o aprendiz precisa compreender a lógica das relações parte – todo nas formas orais e escritas das palavras e elaborar representações mentais para a unidade da língua. Nesse processo, terá então que, mentalmente, passar a conceber como unidade as palavras, as sílabas, as letras e os fonemas se apropriando do conhecimento metalinguístico que o principiante precisa desenvolver. Segundo as autoras o alfabeto tem regras ortográficas para reunir sílabas, palavras, frases e testos. Além disso, é preciso compreender todo o contexto social e cultural de um texto para poder realmente codificá-lo e compreendê-lo. (p. 41 apud SILVA, 2009, p. 14).

A construção da língua escrita é um processo complexo, que não se resolve por meio de exercícios mecânicos e repetitivos. Sendo assim, as novas possibilidades de ação pedagógica e as frentes de trabalho junto ao aluno sugeridas por uma concepção construtivista resultarão de uma postura educativa alicerçada no tripé: aluno, escola e alfabetização. Ou seja, um trabalho focado na construção do conhecimento para o crescimento do indivíduo, através da alfabetização construtivista, unindo o aluno mais ainda à escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as reflexões realizadas neste estudo, percebe-se a importância e a necessidade de se conhecer as tipologias e os gêneros textuais, a fim de o escritor produzir melhores textos que se adequem à necessidade da mensagem que se quer passar, bem como aos objetivos daquele que escreve, no intuito de atingir o público-alvo que se deseja, assim como as necessidades de enunciação daquilo que foi escrito.

O ato de ler não se dá linearmente, como um processo contínuo, tranquilo e sem interrupções. Ao contrário, é uma operação mental complexa marcada por tensões, porque envolve ativamente a pessoa. Ler não é fácil, exige esforço mental e físico. E como tudo que dá trabalho, muitas vezes a ten-

dência é abandonar. Por isso, em uma sala de aula, o esforço dos professores deve ser incansável. Cabe aos mestres desenvolverem uma intimidade com os textos utilizados junto a seus alunos e possuir justificativas claras para a sua adoção. É preciso conhecer a sua origem histórica e situá-los dentro de uma tipologia.

Para ensinar os educandos a ler não foi absolutamente necessário nem obrigá-los a ler histórias que não levam em conta sua realidade, nem repetir para eles incansavelmente as mesmas palavras. Mas, é inteiramente possível habituá-las desde o início à ideia de que o essencial é o sentido do texto e de que a leitura está na origem de toda informação e de um prazer estético autêntico.

O estudo pretendeu mostrar que compreender e interpretar são dois conceitos que se aproximam em alguns aspectos e se distanciam em outros. Enquanto alguns autores destacam a semelhança entre os dois, a ponto de muitas vezes confundir um com o outro, sem perceber a diferença, este trabalho procurou destacar as diferenças, partindo das semelhanças. Tem-se como pressuposto que a distinção é necessária para um trabalho didático produtivo.

A escola deve considerar a leitura como meio imprescindível para a conscientização e construção de saberes, devendo buscar estratégias para que todas as crianças tenham o pleno desenvolvimento da leitura e da escrita, não fazendo da leitura uma prática constante apenas na alfabetização e nas séries iniciais, mas uma prática diária em todas as fases da vida escolar.

REFERÊNCIAS

BEAUGRANDE, R. de. New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowlegde and Society. In. Marcuschi, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. Parábola Ed., 2009.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e

Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Conhecimentos de Língua Portuguesa. Brasília, 1999.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23ª ed. - São Paulo: autores associados: Cortez, 1989.

GERALDI, J.W. Portos de passagem. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreensão dos sentidos do texto. - 3. ed., 3ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2009.

KOPKE, H. F. (2001). Estratégias em compreensão da leitura: conhecimento e uso por professores de língua portuguesa. Tese de doutorado em linguística. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo.

LEFFA, Vilson J. Aspectos da leitura. Uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. Parábola Ed., 2009.

MENEGASSI, Renilson José. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor - Revista UNIMAR 17(1):85-94,1995) ORLANDI, E. Discurso e Leitura. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2009.

ROJO, Roxane. H.R; BARBOSA, Jacqueline. Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos. 1 ed. São Paulo: Parábola: 2015.

SILVA, Sebastiana F. da. Como lidar com o erro no processo de aprendizagem de língua materna na educação de jovens e adultos. Campinas-SP. 2009.

SOLÉ. Estratégias de leitura. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

COTIDIANO ESCOLAR E INCLUSÃO

ALINE DE JESUS

RESUMO

O Cotidiano escolar e inclusão dar-se-á pela Educação Inclusiva que significa que todos os alunos frequentam e são bem-vindos por suas escolas de bairro em classes regulares apropriadas à idade e recebem apoio para aprender, contribuir e participar de todos os aspectos da vida da escola. A educação inclusiva é sobre como desenvolvemos e projetamos nossas escolas, salas de aula, programas e atividades para que todos os alunos aprendam e participem juntos. A educação inclusiva tem a ver com assegurar o acesso a uma educação de qualidade para todos os alunos, atendendo efetivamente às suas diversas necessidades de uma forma responsiva, receptiva, respeitosa e solidária. Os alunos participam do programa de educação em um ambiente de aprendizado comum com apoio para diminuir e remover barreiras e obstáculos que podem levar à exclusão.

Palavras-Chave: Inclusão. Educação Inclusiva. Cotidiano Escolar.

INTRODUÇÃO

A escola e a sala de aula operam sob a premissa de que os alunos com deficiências são tão competentes quanto os estudantes sem deficiências. Portanto, todos os alunos podem ser participantes completos em suas salas de aula e na comunidade escolar local.

Em uma sala de aula de inclusão, professores de educação geral e professores de educação especial trabalham juntos para atender às necessidades dos alunos. Esse tipo de sala de aula oferece aos alunos de educação especial o apoio de que precisam e permite que eles permaneçam no ambiente menos restritivo. Todos os alunos podem se beneficiar dos recursos adicionais e das técnicas de apoio usadas em uma sala de aula de inclusão.

Os objetivos gerais busca analisar o cotidiano escolar e a inclusão. Os objetivos específicos visa analisar o contexto da Educação Inclusiva, analisar os benefícios que a Inclusão traz para as pessoas que precisam dessa modalidade de ensino e estudar aspectos relevantes para concretizar a pesquisa.

Justifica-se a escolha do tema por ser um tema muito debatido nos dias de hoje, com isso, a pesquisa visa ajudar em estudos futuros que envolva o tema em destaque. O problema da pesquisa dar-se-á pelo fato de mesmo sendo um tema muito debatido atualmente muitas pessoas das cidades e estados mais carentes sofrem por falta de professores e uma rede de ensino adequada e o estado sendo ineficaz em algumas práticas, não dando o valor adequado a essa modalidade de educação.

COTIDIANO NAS ESCOLAS

O cotidiano escolar é referente a uma instituição de ensino projetada para fornecer espaços de aprendizagem e ambientes de aprendizagem para o ensino de alunos sob a direção de professores. A maioria dos países possui sistemas de educação formal, o que é comumente compulsório.

Nestes sistemas, os alunos progridem através de uma série de escolas. Os nomes dessas escolas variam de acordo com o país (discutido na seção regional abaixo), mas geralmente incluem a escola primária para crianças pequenas e secundária. Para adolescentes que concluíram o ensino primário. Uma instituição onde o ensino superior é ensinado é comumente chamada de faculdade universitária ou universidade, mas essas instituições de ensino superior geralmente não são obrigatórias.

Além dessas escolas básicas, os estudantes de um determinado país também podem frequentar as escolas antes e depois do ensino primário e secundário. O jardim de infância ou a pré-escola fornecem alguma educação para crianças muito novas (geralmente de 3 a 5 anos). Universidade , escola vocacional, faculda-de ou semi- nário podem estar disponíveis após o ensino médio. Uma escola pode ser dedicada a um campo particular, como uma escola de economia ou uma escola de dança. Escolas alternativas podem fornecer currículos e métodos não-tradicionais.

Existem também escolas não governamentais, chamadas escolas privadas. Escolas particulares podem ser necessárias quando o governo não fornece educação adequada ou especial. Outras escolas particulares também podem ser religiosas, como escolas cristãs, madrassas, hawzas (escolas xiitas), yeshivas (esco- las judaicas) e outras; ou escolas que possuem um padrão educacional mais alto ou buscam promover outras conquistas pessoais. Escolas para adultos incluem instituições de treinamento corporativo, educação militar e treinamento e escolas de negócios.

Nas escolas domésticas e online, o ensino e a aprendizagem ocorrem fora de um prédio escolar tradicional. As escolas são geralmente organizadas em vários modelos organizacionais diferentes, incluindo departamentos, pequenas comunidades de aprendizagem, academias, integradas e escolas dentro de uma escola.

HISTÓRIA E DESENVOLVIMENTO

O conceito de agrupar os alunos em um local centralizado para a aprendizagem existe desde a Antiguidade Clássica. Escolas formais existiram pelo menos desde a Grécia antiga a antiga Roma a antiga Índia e a antiga China. O Império Bizantino tinha um sistema de ensino estabelecido começando no nível primário. Bentley, Jerry H. (2006, p. 331).

De acordo com Tradições e Encontros, a fundação do sistema de ensino primário começou em 425 d.C. O governo muitas vezes eficiente e muitas vezes grande do Império significava que os cidadãos educados eram uma obrigação. Embora Bizâncio perdeu muito da grandeza da cultura romana e extravagância no processo de sobrevivência, o Império enfatizou a eficiência em seus manuais de guerra. O sistema educacional bizantino continuou até o colapso do império em 1453 d.C. Bentley, Jerry H. (2006, p. 331).

A frequência escolar obrigatória tornou-se comum em partes da Europa durante o século XVIII. Na Dinamarca-Noruega, isto foi introduzido já em 1739-1741, o fim principal é aumentar a alfabetização da almeja , ou seja, as "pessoas comuns". Muitas das escolas públicas anteriores nos Estados Unidos e em outros lugares eram escolas de uma sala onde um único professor ensinava sete séries de meninos e meninas na mesma sala de aula. Começando na década de 1920, as escolas de um cômodo foram consolidadas em várias salas de aula, com transporte cada vez mais fornecido por hackers e ônibus escolares.

COMEÇANDO UMA ESCOLA

Várias escolas são um exemplo de um conselho escolar que permite aos pais projetar e propor novas escolas. Winsa, Patti (2012).

Ao projetar uma escola, os fatores que precisam ser decididos incluem:

Objetivos: Qual é o propósito da educação e qual é o papel da escola?

Governança: quem fará quais decisões?

Envolvimento dos pais: de que maneiras os pais são bem-vindos na escola?

Corpo discente: Será, por exemplo, uma escola de bairro ou uma escola especializada?

Conduta do aluno: Qual comportamento é aceitável e o que acontece quando o comportamento é inadequado?

Currículo: Qual será o modelo curricular e quem irá decidir sobre os currículos?

Muitas escolas são de propriedade ou financiadas por estados . Escolas particulares operam independentemente do governo. As escolas particulares geralmente dependem de taxas de famílias cujos filhos frequentam a escola para receber financiamento. No entanto, às vezes, essas escolas também recebem apoio do governo (por exemplo, através de vales escolares). Muitas escolas particulares são afiliadas a uma determinada religião; estas são conhecidas como escolas paroquiais.

COMPONENTES DA MAIORIA DAS ESCOLAS

As escolas são espaços organizados para o ensino e a aprendizagem. As salas de aula, onde os professores ensinam e os alunos aprendem, são de importância central. As salas de aula podem ser especializadas para determinados assuntos, como salas de aula de laboratório para educação científica e oficinas para educação artística industrial.

Escolas típicas têm muitas outras salas e áreas, que podem incluir:

Cafeteria (Commons), refeitório ou cantina onde os alunos almoçam e muitas vezes café da manhã e lanches;

Campo esportivo , playground, academia e / ou pista onde os estudantes participam de esportes ou prática de educação física;

Pátios escolares, isto é, campos de jogos para todos os fins tipicamente em escolas primárias, muitas vezes feitos de concreto, embora alguns estejam; sendo transformados em jardins de ensino ecologicamente corretos por artistas paisagistas como Sharon Gamson Danks; Marrazzo, Amanda (2010). Auditório ou salão onde as produções teatrais e musicais de estudantes podem ser encenadas e onde eventos escolares como assembleias são realizados;

Escritório onde o trabalho administrativo da escola é feito;

Biblioteca onde os alunos podem fazer perguntas, consultam livros e revistas, e frequentemente usam computadores;

Laboratórios de informática onde o trabalho baseado em computador é feito e a internet acessada.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva é quando todos os alunos, independentemente de quaisquer desafios que possam ter, são colocados em classes de educação geral adequadas à idade que estão em suas próprias escolas de bairro para receber instrução, intervenções e apoios de alta qualidade que lhes permitam alcançar o sucesso currículo. Bui, Quirk, Almazan, & Valenti (2010); Alquraini & Gut, (2012).

A escola e a sala de aula operam sob a premissa de que os alunos com deficiências são tão competentes quanto os estudantes sem deficiências. Portanto, todos os alunos podem ser participantes completos em suas salas de aula e na comunidade escolar local. Grande parte do movimento está relacionado à legislação que os alunos recebem sua educação no ambiente menos restritivo (LRE). Isso significa que eles estão com seus colegas sem deficiências no grau máximo possível, com educação geral a colocação de primeira escolha para todos os alunos Alquraini & Gut, (2012).

A educação inclusiva bem-sucedida acontece principalmente por meio da aceitação, compreensão e atenção às diferenças e à diversidade dos alunos, que podem incluir aspectos físicos, cognitivos, acadêmicos, sociais e emocionais. Isso não quer dizer que os estudantes nunca precisem gastar tempo fora das aulas regulares de educação, porque às vezes eles têm um propósito muito particular - por exemplo, para fala ou terapia ocupacional. Mas o objetivo é que esta deve ser a exceção. McManis, Lilla Dale (2017).

O princípio de direção é fazer com que todos os alunos se sintam bem-vindos, devidamente desafiados e apoiados em seus esforços. Também é extremamente importante que os adultos também sejam apoiados. Isso inclui o professor de educação regular e o professor de educação especial, bem como todos os outros funcionários e professores que são os principais interessados; e isso também inclui pais. A educação inclusiva e as salas de aula inclusivas estão ganhando força porque há muitas evidências baseadas em pesquisas sobre os benefícios. McManis, Lilla Dale (2017).

A educação inclusiva é realizada em um ambiente de aprendizagem comum; isto é, um ambiente educacional onde estudantes de diferentes origens e com diferentes habilidades aprendem juntos em um ambiente inclusivo. Ambientes comuns de aprendizado são usados para a maioria das horas de instrução regular dos alunos e podem incluir salas de aula, bibliotecas, academias, teatros, salas de música, lanchonetes, playgrounds e a comunidade local. Um ambiente de aprendizagem comum não é um lugar onde os alunos com deficiências intelectuais ou outras necessidades especiais aprendem isoladamente de seus pares.

Ambientes de aprendizagem comuns eficazes:

Permitir que cada aluno participe totalmente do ambiente de aprendizado que é projetado para todos os alunos e é compartilhado com os colegas no ambiente educacional escolhido;

Proporcionar um clima positivo, promover um sentimento de pertença e garantir o progresso do aluno em direção a objetivos pessoais, sociais, emocionais e acadêmicos apropriados;

Respondem às necessidades individuais de aprendizagem fornecendo níveis suficientes de apoio e aplicando práticas e princípios de ensino centrados no aluno.

Ambiente de aprendizagem comum: um ambiente inclusivo onde a instrução é projetada para ser entregue aos alunos de habilidades mistas e com seus colegas na escola comunitária, enquanto são sensíveis às suas necessidades individuais como aprendizes, e usados para a maioria dos alunos regulares. horas de instrução.

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PELA UNESCO

Garantir que cada indivíduo tenha uma oportunidade igual para o progresso educacional continua a ser um desafio em todo o mundo. Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 sobre Educação e o Marco de Ação de Educação 2030 enfatiza a inclusão e a equidade como base para uma educação de qualidade. Unesco (2019).

A Convenção da UNESCO contra a Discriminação na Educação (1960) e outros tratados internacionais de direitos humanos proíbem qualquer exclusão ou limitação de oportunidades educacionais com base em diferenças socialmente atribuídas ou percebidas, como por sexo, origem étnica / social, idioma, religião, nacionalidade, condição econômica, habilidade. Unesco (2019).

Alcançar grupos excluídos e marginalizados e proporcionar-lhes uma educação de qualidade requer o desenvolvimento e implementação de políticas e programas inclusivos. Neste contexto, a UNESCO promove sistemas de educação inclusiva que eliminam as barreiras que limitam a participação e a conquista de todos os alunos, respeitam diversas necessidades, habilidades e características e eliminam todas as formas de discriminação no ambiente de aprendizagem.

A UNESCO trabalha com governos e parceiros para abordar a exclusão e a desigualdade na educação. Entre os grupos marginalizados e vulneráveis, a UNESCO presta atenção especial às crianças com deficiências, pois elas são super-representadas na população daqueles que não estão na educação. Os povos indígenas também continuam a sofrer exclusão dentro e fora da educação. Unesco (2019).

INCLUSÃO COM DEFICIENTES

A inclusão na educação refere-se a um modelo em que os alunos com necessidades especiais passam a maior parte ou todo o seu tempo com alunos com necessidades

não especiais (educação geral).

A implementação dessas práticas varia. As escolas usam com mais frequência o modelo de inclusão para alunos selecionados com necessidades especiais leves a moderadas. Escolas totalmente inclusivas, que são raras, não separam programas de "educação geral" e "educação especial"; em vez disso, a escola é reestruturada para que todos os alunos aprendam juntos. Scheyer et al. (1996).

A educação inclusiva difere do modelo de 'integração' ou ' mainstreaming ' da educação, que tendia a se preocupar principalmente com a deficiência e necessidades educacionais especiais, e com os alunos mudando ou tornando-se 'prontos' ou merecedores de acomodação pelo mainstream. Em contraste, a inclusão diz respeito ao direito da criança de participar e ao dever da escola de aceitar a criança.

Um prêmio é concedido à participação plena dos estudantes com deficiência e ao respeito pelos seus direitos sociais, civis e educacionais. Sentir-se incluído não se limita a deficiências físicas e cognitivas, mas também inclui toda a diversidade humana em relação à capacidade, linguagem, cultura, gênero, idade e outras formas de diferenças humanas. Richard Wilkinson e Kate Pickett escreveram que "o desempenho e o comportamento dos alunos nas tarefas educacionais podem ser profundamente afetados pela maneira como nos sentimos, somos vistos e julgados pelos outros. Quando esperamos ser vistos como inferiores, nossas habilidades parecem diminuir". Wilkinson, Richard & Pickett, Kate (2010, p. 113).

INTEGRAÇÃO E INTEGRAÇÃO

A inclusão tem raízes históricas diferentes, que podem ser a integração de estudantes com deficiências graves nos EUA (que anteriormente podem ter sido excluídos das escolas ou até vividos em instituições) ou um modelo de inclusão do Canadá e dos EUA (eg, Universidade de Syracuse, Nova Iorque), que é muito popular entre os professores de inclusão que acreditam na aprendizagem participativa, na aprendizagem cooperativa e nas salas de aula inclusivas. Sapon-Shevin, M, et.al (1994, pp. 45-58).

A educação inclusiva difere do trabalho do professor universitário inicial. A integração que foram ensinados em todo o mundo, incluindo em seminários internacionais na Itália. Mainstreaming (por exemplo, o pôster Human Policy Press; se você achava que a roda era uma boa ideia, você gostará da rampa) tendia a se preocupar com a "prontidão" de todas as partes para a nova união de alunos com necessidades significativas. Assim, a integração e mainstreaming estava principalmente preocupada com a deficiência e 'necessidades educacionais especiais' (já que as crianças não estavam nas escolas regulares) e envolveu professores, estudantes, diretores, administradores, conselhos escolares e pais mudando e se tornando prontos alunos que precisavam de acomodação ou novos métodos de currículo e instrução (por exemplo, pelo mainstream. Ford, A. et.al (1989).

Por outro lado, a inclusão é sobre o direito da criança de participar e o dever da escola de aceitar a criança. A inclusão rejeita o uso de escolas especiais ou salas de aula, que permanecem populares entre os grandes provedores de serviços múltiplos, para separar alunos com deficiências de alunos sem deficiências. Um prêmio é concedido à participação plena de estudantes com deficiência, em contraste com o conceito anterior de participação parcial no mainstream, e o respeito pelos seus direitos sociais, civis e educacionais. A inclusão dá aos alunos com deficiências habilidades que podem usar dentro e fora da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Cotidiano escolar e inclusão dar-se-á pela Educação Inclusiva que significa que todos os alunos frequentam e são bem-vindos por suas em classes regulares apropriadas à idade e recebem apoio para aprender, contribuir e participar de todos os aspectos da vida da escola.

A educação inclusiva é sobre como desenvolvemos e projetamos nossas escolas, salas de aula, programas e atividades para que todos os alunos aprendam e participem juntos.

Com isso, a inclusão faz parte de um quadro muito maior do que apenas a colocação na classe regular dentro da escola. Ele está sendo incluído na vida e participando usando suas habilidades no dia a dia como membro da comunidade. A inclusão é parte do que todos os outros são, sendo bem-vindos e aceitos como membros que pertencem. É fazer parte do que todos os outros são e ser bem-vindo e aceito como membro que pertence. A inclusão pode ocorrer em escolas, igrejas, parques infantis, trabalho e recreação.

REFERÊNCIAS

BENTLEY, Jerry H. (2006). Tradições e Encontros uma Perspectiva Global sobre o Passado. Texto traduzido e referências. Nova York: McGraw-Hill. p. 331.

FORD, A. & Davern, L. (1989). Moving forward on school integration: Strategies for involving studennt with severe disabilities in the life of the school. Texto traduzido e referências. In: R. Gaylord-Ross, Integration Strategies for Persons with Handicaps. (pp. 11-31). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

MARRAZZO, Amanda (2010). Chicago Tribune, sala de aula da natureza: schoolyards Eco-friendly um espaço para ensinar tudo, desde a poesia à nutrição. Texto traduzido e referências. Disponível em: http://articles.chicagotribune.com/2010-10-13/news/ct-x-n-green-playgrounds-20101013_1_butterfly-garden-schoolyards-classroom. Acesso em: 01/02/2019.

MCMANIS, Lilla Dale (2017). Educação inclusiva: o que significa, estratégias comprovadas e um estudo de caso. Phd. Texto traduzido e referências. Disponível em: https://education.cu-portland.edu/blog/classroom-resources/inclusive-education/. Acesso em: 05/02/2019.

SAPON-SHEVIN, M., Ayres, B., & Duncan, J. (1994). Cooperative learning and inclusion. In: J. S. Thousand, R.A. Villa, & A.I. Nevins, Creativity and Collaborative Learning: A Practical Guide to Empowering Students and Teachers. Texto traduzido e referências. (pp. 45-58). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

SCHEYER et al. (1996). The Inclusive Classroom Teacher Created Materials, Inc. The Inclusive Classroom. Texto traduzido e referências. Disponível em: http://lib.syndetics.com/hw7.pl?isb n=1557348804/LC.JPG. Acesso em: 04/02/2019.

UNESCO (2019). Inclusão na educação. Texto traduzido e referências. Disponível em: https://en.unesco.org/themes/inclusion-in-education. Acesso em: 06/02/2019.

WINSA, Patti (2012). "Academia de skate, cara? A coleta de escolas alternativas considera quatro novos conceitos". Texto traduzido e referências. Estrela de Toronto. Disponível em: https://www.thestar.com/yourtoronto/education/2012/1 1/16/skateboardacademydudealternativeschoolsgatheringconsidersfournewconcepts .html. Acesso em: 04/02/2019.

WILKINSON, Richard; Pickett, Kate (2010). The Spirit Level- Why Equity is Better for Everyone (2010 ed.). Texto traduzido e referências. England: Penguin Books. p. 113. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Special:BookSources/978-0-241-95429-4. Acesso em: 28/01/2019.

A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO AFETIVA DA CRIANÇA

ALINE MARQUES DE MORAES

Resumo:

Não é de hoje que há interesse da inclusão de atividades lúdicas no meio educacional, tendo em vista a necessidade de haver atividades e recursos mais chamativos e profícuos, tornando as aulas mais prazerosas e contribuindo para que os resultados ligados a aprendizagem sejam mais profícuos. Assim, este trabalho apresenta a seguinte problemática: Como o lúdico pode ser empregado na edificação da aprendizagem, nas aulas das séries iniciais, contribuindo para uma formação mais afetiva das crianças? Para tanto, pretende-se ressaltar o caráter da ludicidade como ferramenta pedagógica na edificação de um aprendizado mais significativo e mostrar como ele deve e pode ser usado nas salas de aula das séries iniciais. Como meio de pesquisa, buscou-se por pensamentos e conjecturas de teóricos famosos no meio educacional para que, com eles, se pudesse chegar a um apreensão meLhor e mais aprofundada acerca da temática proposta a ser debatida neste artigo.

Palavras-chave: Ludicidade. Escola. Educação.

1. INTRODUÇÃO

A imagem e caracterização de infância que todos têm faz com que todos a vejam como sendo uma fase caracterizada por atividades prazerosas na escola, acreditando-se que nesta fase a criança apenas brinca.

Nessa fase, a criança vive em um mundo repleto de fantasia, de magia e de lindos e maravilhosos sonhos, porém, todas as suas emoções, as suas interações com os demais indivíduos, as suas representações de mundo e as suas assimilações de certo ou errado se tornarão decisivas em sua formação como indivíduo. Desta forma, a ludicidade se configura como sendo uma ferramenta decisiva para sua formação integral.

Pensando nisso, a pesquisa feita para a edificação deste artigo teve um papel fundamental, o de contribuir para que haja uma reflexão crítica acerca da temática aqui proposta para debate, como também, o de constatar a maneira como o lúdico é empregado na ediicação do ensino e da aprendizagem infantil e ainda para que se possa compreender qual a verdadeira importância do papel do lúdico no método de endino e de aprendizagem.

Por meio da pesquisa feita para a edificação deste artigo buscou-se mostrar e ponderar acerca das indigências que existem no ambiente escolar para que se possa implantar a cultura do emprego do lúdico, como ferramenta educacional profícua e desafiadora para a criança.

Para tanto, busca-se mostrar inicialmente as formas como o educador poderá inserir o lúdico em suas aulas, como ainda a real importância deste processo para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem infantil.

2. O LÚDICO E SEU CONCEITO

Por meio da Educação Infantil espelha-se perfeitamente todo o benefício que a ludicidade acarreta para a edificação da aprendizagem infantil, mostrando claramente como toda criança consegue aprender brincando.

Isso ocorre extamente, pois, com o lúdico, o indivíduo consegue se envolver de modo prazeroso, com mais dedicação e ainda conseguindo que haja mais significado.

Imagem 1 – A Ludicidade



Fonte: https://somaticaeducar.com/produtos/ludico-no-processo-de-ensino-e-aprendizagem/

Segundo Luckesi (1998):

A atividade lúdica é aquela que dá plenitude e, por isso, prazer ao ser

humano, seja como exercício, seja como jogo simbólico, seja como jogo de regras. Os jogos apresentam múltiplas possibilidades de interação consigo mesmo e com os outros (LUCKESI, 1998, p. 29).

Desta forma, acredita-se que um dos procedimentos a serem empregados em sala de aula é o de desenvolver atividades lúdicas, visto elas proporcionarem inúmeros benefícios à Educação, contribuindo para que haja o desenvolvimento afetivo e o cognitivo infantil, por meio das brincadeiras, que contribuem para que as crianças possam desenvolver as suas habilidades, auxiliando na competitividade e em uma agradável estimulação corporal.

O brincar, desta forma, além de contribuir para que haja a aprendizagem, ainda integra as crianças em sua sociedade, contribuindo ainda para que o educador consiga fazer de suas aulas, aulas cada vez mais recompensadoras e estimuladoras.

Imagem 2 – O Ludico na Infância



Fonte: https://sites.google.com/site/oludiconainfancia/

De acordo com Pires (2008):

Através de atividades lúdicas, como as brincadeiras, os jogos, as cantigas etc..., as crianças aprendem a refletir suas ações e a dos adultos, experimentam situações novas e criam soluções para os desafios do seu cotidiano. Lima (1992) nos diz que o brincar é a forma de atividade humana que tem grande predomínio na infância e sua utilização promove o desenvolvimento dos processos psíquicos, dos movimentos físicos, acarretando o conhecimento do próprio corpo, da linguagem, da socialização e a aprendizagem de conteúdos de áreas especificas. (PIRES, 2008, p. 03).

As crianças se apaixonam por tudo o que for lúdico e divertido, desta forma, as atividades lúdicas ajudam no desenvolvimento cognitivo infantil e na obtenção dos conhecimentos.

Assim, com o lúdico no contexto escolar, o aluno, especialmente o da Educação Infantil, necessita ter o lúdico inserido em suas atividades, para que, desta forma, haja a construção de sua aprendizagem de um jeito bem mais significativo e mais prazeroso.

Por meio de todas as atividades lúdicas, a criança passa a desenvolver todo o seu verdadeiro potencial, adquirindo, com isso, a sua autonomia e passando a ter mais confiança em si mesma.

Já, pelo ato de brincar, essa criança mostra claramente a sua capacidade, expressando o lazer por meio da interação com as demais crianças, usando a sua imaginação, desenvolvendo a fantasia, criando, brincando...

De acordo com Aragão (2007):

O lúdico exerce um fascínio muito grande, uma vez que é inerente ao ser humano. E o que é melhor, sua parte alegre reporta-se aos momentos em que ele está feliz. O lúdico pode se manifestar através de jogos que podem ser de estratégia, quando falamos de jogos; de imaginação, quando falamos em histórias; e dramatização ou construção, quando falamos em artesanato (2007, p. 62).

Com isso, apreende-se que o lúdico é parte importante na vida de todas as crianças, independentemente da idade, da cultura ou mesmo da classe social dessas crianças, pois o lúdico as leva para o verdadeiro mundo do faz-de-conta, com muito encanto, muita felicidade e importantes sonhos, por meio dos quais a realidade e a fantasia são difundidas e confundidas.

O lúdico, assim, passa a ter um papel importante, visto a sua grande contribuição para o método de ensino e de aprendizagem, contribuindo ainda para o exercício da criatividade, para a edificação do sujeito, para o respeito, para uma interação da criança com o seu tão importante meio social.

Vigotsky (1988) explica que:

É como se ela fosse maior do que na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento. Apesar da relação brinquedo – desenvolvimento o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência (VIGOTSKY,1988, p. 134).

A partir do instante em que a criança passa a vivenciar o lúdico nas suas atividades da educação infantil e a ter esse método melhor estruturado em suas atividades e ainda mais presente em seu cotidiano escolar, compreende-se que por meio desse trabalho, serão edificados procedimentos mais construtivos e ainda mais expressivos para que haja o seu desenvolvimento cognitivo.

Assim, a principal atribuição do uso de atividades lúdicas no campo educacional da educação infantil é a verdadeira valorização dessas atividades lúdicas, para que se consiga contribuir para o aprendizado das crianças e também ainda para que seja resgatado o seu direito à infância.

2.1 O Lúdico para Piaget

Quando disserta acerca do jogo, Piaget (1998) afiança que ele é uma ferramenta essencial na vida de toda criança. Para o autor, em seu início o jogo de exercício compreende uma série de repetições de gestos e ainda de movimentos simples como um mero agitar os braços, um sacudir de objetos, o emitir determinados sons, o caminhar, o pular, o correr e muitos outros.

Mesmo que os jogos iniciem na fase maternal e perdurem especialmente até os 2 anos de idade da criança, eles se manterão por toda a infância dela indo até a sua fase adulta.

Imagem 3 – Piaget e o Lúdico



Fonte: https://pontodidatica.com.br/principais-ideias-piaget/

Perto dos dois de idade, até aproximadamente os seis anos, percebe-se a existência de jogos simbólicos, por meio dos quais as crianças recebem a noção e a percepção da existência das regras, começando a jogar agora com as outras crianças os jogos chamados de “jogos de faz-de-conta”.

Posteriormente, aparecem os jogos com as regras, que são expandidos socialmente, indo de criança para criança e, desta forma, fazendo com que aumentasse a sua importância tendo em vista o progresso gerado pelo seu desenvolvimento perante a sociedade.

Piaget (1978) assegura que “as manifestações lúdicas estão relacionadas ao desenvolvimento da inteligência, ou seja, estão relacionados aos estágios do desenvolvimento cognitivo.

Cada fase do desenvolvimento infantil relaciona-se a um padrão de atividades lúdicas que vão se sucedendo do mesmo modo para todas as crianças. Com isso, o autor conseguiu verificar a existência de três grandes modelos de estruturas que identificam o padrão do jogo infantil:

- O exercício;
- O símbolo; • A regra.

O jogo de exercício, por sua vez, é apropriado para as crianças da faixa etária de zero até os dois anos e acompanham o indivíduo durante toda a sua vida, do período de sua infância até a sua idade adulta.

O jogo de exercício tem como característica principal a repetição dos movimentos e das ações que contribui para que a criança possa exercitar funções tais como o andar, o correr, o saltar e outras.

Segundo Piaget (1969), o jogo simbó-

lico representa uma maneira da criança fazer uma pré-exercitação de sua imaginação, compreendida como sendo uma faculdade a ser desenvolvida por meio da inteligência.

O autor ainda afiança acerca da função dos jogos simbólicos, os mesmos implicam em:

(...) satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos: a criança que brinca de boneca refaz sua própria vida, corrigindoa à sua maneira, e revive todos os prazeres ou conflitos, resolvendo-os, compensando-os, ou seja, completando a realidade através da ficção. Em suma: o jogo simbólico não é um esforço de submissão do sujeito ao real, mas, ao contrário, uma assimilação deformada da realidade ao eu (PIAGET, 1969, p.29).

Sabe-se que os denominados jogos de regras acontecem exatamente entre

os sete e os quatorze anos quando, aproximadamente, a criança deverá passar a apresentar um pensamento mais socializado, ou seja, não brincará mais "ao lado" do outro, mas sim brincará "com" o outro.

Essa fase é conhecida como sendo a fase das operações concretas, na qual o pensamento infantil passa a evoluir para as situações que se mostram cada vez mais ligadas ao concreto.

Com isso, a criança passa a utilizar determinadas operações lógicas, como exemplo podemos citar a reversibilidade, a identificação de objetos por meio de suas diferenças ou mesmo semelhanças, e ainda a abranger os conceitos referentes aos números e aos tamanhos. Desta forma, é introduzida a lógica no método de pensamento infantil.

2.2 A Educação Infantil como um direito de toda criança

Quando se fala acerca da Educação Infantil como sendo um direito da criança, gera-se inúmeros debates, pois há pouco tempo a matrícula da criança nas escolas de Educação Infantil era tido como um direito dos responsáveis por esta criança, queos quais, por trabalharem, precisavam de um lugar para que os seus filhos ficassem, contudo, hoje, esse direito agora é da criança.

Hoje em dia, toda criança tem o direito de ser matriculada, estando o seu responsável trabalhando ou não, visto a sua matricula fazer parte do seu direito enquanto criança.

Esse grande direito infantil gera ainda muitas discussões acerca do que seria correto ou não, surgindo questionamentos como: seria justo um responsável que trabalha perder a vaga de matrícula de seu filho para o outro que passa o dia em casa?

Assim, tal contenda gira em torno do indivíduo errado, visto a Educação Infantil não ser para a família ou mesmo para um de seus responsáveis, mas sim para todas as crianças, pois elas têm direito a frequentarem um ambiente que ajude no desenvolvimento de sua autonomia, de sua criatividade, de sua confiança em si mesmas, de sua autoestima, aumentando as suas imporrtantes relações com todos da sociedade e de seu meio.

A Educação Infantil, tendo em vista a Constituição Federal de 1988, encontra-se sob a importante responsabilidade dos governos municípais, isso vemos em: "§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil" (Art 211 da Constituição Federal de 1998).

Desta forma, a Educação Infantil é dividida da seguinte forma:

- Creche (0 a 3 anos de idade);
- Pré-Escola (4 a 5 anos de idade), a única obrigatória nessa fase.

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).

Imagem 5 – A ludicidade como direito infantil



Fonte: https://br.pinterest.com/pin/642537071810726552/

Todos os direitos assegurados ao cidadão vale, inclusivamente, para todas as crianças, sendo necessário que haja uma melhor apreensão acerca deles como indivíduos que precisam ser realmente respeitadas e jamais maltratadas, sendo dever da família, do Estado e de toda a sociedade assegurar que a criança tenha, antes de tudo o 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).

Pereira e Cintra (2008), ao valar acerca dos direitos das crianças afiança claramente que toda criança deve ser vista como:

[...] 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 (PEREIRA;CINTRA, 2008, p. 17).

Desta forma, toda criança por si só já se mostra como detentora de todos os seus direitos e a sua família, passa a ser a responsável por ela, até essa criança chegar a maior idade, devendo afiançar a sua segurança, seu direito à saúde e a sua Educação, não sendo possível, o Estado será o responsável, assumindo tal papel.

O fato de não haver visibilidade de todas as crianças como sendo uma cidadã e não uma mera propriedade da família mostra-se histórico, visto ter sido tão somente por meio da publicação da Lei de número 8.069, promulgada em 13 de Junho de 1990, e denominada de Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA, que toda criança passou de ser encarada como sendo uma propriedade de seu responsável para ter todos os seus tão importantes e necessários direitos garantidos.

Essa lei contribuiu para que houvesse o combate a todos os abusos e os maus-tratos que algumas crianças encaravam vivendo com os seus familiares.

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 políticosadministrativas para o atendimento à criança e ao adolescente (PEREIRA; CINTRA, 2008, p. 21).

Desta forma, toda criança tem direito à proteção, sendo esta de sua família ou mesmo por parte do Estado, permanecendo todos os cuidados com a criança como prioridade.

Assegurar que elas sempre tenham moradia, alimentação, saúde, segurança e carinho, são meiosq obrigatórios para ue haja uma verdadeira Educação com excelência e ainda uma contribuição para a sua formação, para a sua aprendizagem e para o seu desenvolvimento, dando ênfase à pluralidade cultural e a de pensamentos e conjecturas que permeiam o país e o mundo, mirando o respeito às dessemelhanças e ainda buscando a igualdade.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da pesquisa feita para a edificação deste artigo tornou-se possível compreender, por meio de uma visão mais aprofundada, a verdadeira importância do emprego do lúdico para que haja um melhor desenvolvimento e infantil.

Imaginar o brincar como sendo uma configuração e um meio de aquisição e edificação de conhecimentos, desenvolturas e competências, torna-se capital para que esta ferramenta seja integrada integralmente no exercício educativo.

Desta forma, pode-se compreender que a maioria dos educadores que possam vir a ler este artigo terão uma melhor apreensão acerca do tema aqui debatido, contudo observa-se ainda que é imprescindível que nas escolas, sejam elas da rede municipal, estadual ou mesmo particulares, haja uma forma mais ampla de conscientização, tendo como meta desmistificar a visão do "brincar", que muitos veem como sendo um mero passatempo, fazendo com que essa ferramenta passe a ser então encarada como sendo um verdadeiro objeto formador de aprendizagem e importante para o desenvolvimento infantil.

Desta forma, a escola necessita ter o uso do lúdico em suas atividades como um grande parceiro e usá-lo com o intúito de contribuir para um maior desenvolvimento da aprendizagem infantil.

Assim, o lúdico estará presente nas salas de aula, tornando-se o fio condutor para o método de ensino e de aprendizagem, ajudando aos professores a lidarem com as dificuldades com as quais se deparam constantemente nesse segmento.

Em suma, após a leitura deste artigo, pode-se acreditar que a verdadeira educação preocupada com a aprendizagem é aquela que contribui para que o indivíduo deixe de ser apenas um mero "objeto", tornando-se um verdadeiro "sujeito" de sua história e de toda a história de sua sociedade.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Janaina de Souza. Metodologia e Conteúdos Básicos de Comunicação e Artes. Indaial: Ed ASSELVI, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Desenvolvimento dos Estados de Consciência e Ludicidade. Cadernos de pesquisa, do núcleo de FACED/UFBA, vol2, n.21, p. 19- 30, 1988.

PIAGET, J. (1946). A Formação da Simbologia na Criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

PIRES, Gisele Brandelero Camargo. Lúdico e Musicalidade na Educação Infantil.

Indaial: Ed. ASSELVI, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo:

Martins Fontes, 1998.

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

EDUCAÇÃO INTEGRAL: REFLEXÕES SOBRE SEUS BENEFÍCIOS E PRÁTICAS NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO.

ALINE RENATA DE OLIVEIRA

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é buscar compreender melhor o que é uma educação integral, sua contribuição e necessidade para o desenvolvimento humano, como ela funciona na prática e a necessidade de preparar profissionais da educação para trabalhar em suas metodologias e os resultados e impactos que ela tem na vida dos educandos que por ela passam. Essa pesquisa ainda se baseou numa metodologia de pesquisa bibliográfica reflexiva e os resultados e conclusão se dão conforme esperávamos no início desta pesquisa: a educação integral contribui em muito para o desenvolvimento humano, deve se basear em ações que não se prendam a uma grade curricular engessada e faz muita diferença na vida dos educandos que por ela passa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação integral, diferencial da educação integral, prática na educação integral

ABSTRACT:

The objective of this research is to seek to better understand what comprehensive education is, its contribution and need for human development, how it works in practice and the need to prepare education professionals to work on its methodologies and the results and impacts that it has in the lives of the students who pass through it. This research was also based on a reflective bibliographic research methodology and the results and conclusion are as we expected at the beginning of this research: integral education contributes a lot to human development, it must be based on actions that are not tied to a rigid curriculum. and it makes a big difference in the lives of the students who go through it.

KEYWORDS: Integral education, differential of integral education, practice in integral education

1 INTRODUÇÃO

Após atuar na área da educação pública integral na prefeitura de São Paulo desde 2019, a pesquisadora que vos escreve pôde observar que a educação integral abrange a formação do sujeito em todas as suas totalidades e é um tema que vem sendo discutido com muito afinco nos últimos anos devida

necessidade de sua implantação em todo o sistema de ensino.

Ocorrendo já no ensino infantil em sua totalidade, a educação integral vem ganhando espaço no ensino fundamental e, no ensino médio pois se faz extremamente necessária para o desenvolvimento humano.

No entanto, um dos maiores problemas na implantação da educação integral é a falta de preparo e formação dos profissionais da educação em entender esse processo de educação integral cujo educando é direcionado a uma educação protagonista que permeia por todos os espaços da escola e do território da cidade que é por si só, educadora.

Para tanto, uma formação direcionada a estes profissionais sobre o conceito fundamental da educação integral bem como colocá-la em prática é o pontapé inicial para a implantação dela pois antes de se formar alunos integrais, deve-se formar educadores integrais.

Daí a relevância deste trabalho de pesquisa para a comunidade acadêmica e científica: contribuir para com a formação de educadores quanto a importância da educação integral na prática.

Para isso, este trabalho baseia-se numa pesquisa bibliográfica reflexiva no que diz respeito a educação integral e de campo analítica através de questionário no que diz respeito ao trabalho dos educadores no dia a dia com os educandos em sala de aula e na contribuição da escola de tempo integral bem como seu resultado na vida dos alunos que por ela passou.

Finalizando, esse trabalho de pesquisa divide-se em 3 capítulos sendo o primeiro uma explicação do que é educação integral, o segundo tratando da importância da educação integral na no desenvolvimento humano e o terceiro detalhando a educação integral na prática.

Dessa forma, desejo que seja apreciada a leitura.

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL: O QUE É?

"[...]uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais." (Centro de Referências em Educação Integral, 2022)

A epígrafe acima aponta como educação integral uma proposta de educação contemporânea que se baseia na formação de cidadãos críticos e protagonistas no viés da inclusão e da promoção de equidade por isso, vai além da aprendizagem dentro da sala de aula e busca desenvolver em seus educandos todas as suas dimensões nos aspectos sociais, culturais, físicos, emocionais, intelectuais através de um trabalho coletivo em que tanto o educando quanto a comunidade (isso inclui sua família) através de uma gestão democrática e participativa, faz parte da construção do processo de ensino-aprendizagem e o educando é visto como sujeito de direitos e protagonista promovendo assim equidade e inclusão diminuindo a desigualdade social uma vez que o educando é o centro da aprendizagem de múltiplas formas tendo respeitada sua singularidade, contexto social, interesses, necessidades de aprendizagens e perspectiva de futuro.

Para tanto, para a garantia de uma educação integral é necessária uma ambiência que fomente criatividade, construção, troca de conhecimento, participação, diálogo social, território, intersetorialidade, ampliação da jornada escolar de forma qualitativa e políticas públicas que possibilitem tanto a permanência do educando na escola de maneira flexível que atenda o contexto da unidade escolar quanto a formação de profissionais para uma educação integral.

Nesse aspecto, ainda de acordo com a epígrafe apresentada acima, pode-se dizer que a educação integral viabiliza a utilização de todos os espaços da unidade escolar bem como o território como espaços de aprendizagem e o tempo é definido de acordo com o processo educacional não seguindo exatamente grades fechadas e inflexíveis de horários e aulas além de compreender outras dimensões do desenvolvimento humano (dança, teatro, música, pintura, xadrez, artes plásticas, direitos humanos, vôlei, culinária, clubes de leitura, matemática, ciências, jogos e outros) como formas de aprendizagem

3 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A luz de Bronfenbrenner (1989, p. 191) podemos compreender o desenvolvimento humano como "[...] o conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida".

Piaget (1964) por sua vez, classifica o desenvolvimento humano em 4 estágios: sensório-motor (0 a 2 anos) o bebê, através da imitação, assimila o meio em que vive, pré-operatório (2 a 7 anos) em que a criança assimila as ações por imagem e possui uma inteligência simbólica além da prática do egocentrismo e a grande curiosidade esboçada através dos "porquês", operacional concreto (7 a 11/12 anos) em que a criança já é capaz de fazer análises lógicas e operacional formal (12 anos em diante) em que a criança não precisa mais de um referencial comple-

to para desenvolver conceitos, ideias e deduções e Vygotsky (1988), através da teoria sociointeracionista defende que o desenvolvimento intelectual e humano ocorre a partir das interações sociais e das condições de vida do ser humano enquanto criança para com o ambiente em que cresce sendo a cultura uma das principais influências e meios de conexão da criança em processo de ensino aprendizagem com o mundo.

Neste sentido, podemos considerar que a educação e o desenvolvimento humano não coexistem sós uma vez que, é a escola (senão, o primeiro) um dos primeiros ambientes em que a criança tem a possibilidade de vivenciar sua cultura local, se autoconhecer, socializar, se relacionar, interpretar, lidar com emoções, conhecer o outro, lidar com as diferenças, desenvolver senso crítico, e até mesmo obter satisfação pessoal além de aprender a identificar códigos e linguagens diversas sendo o professor, um mediador através de intervenções pedagógicas para que o processo de ensino-aprendizagem satisfatório aconteça.

Nessa perspectiva, a concepção de educação integral em período integral impacta diretamente no amplo desenvolvimento humano emancipando o sujeito e tornando-o livre para suas escolhas através da utilização dos conhecimentos prévios, do território e dos espaços que norteiam de forma significativa o processo de ensinoaprendizagem pois, como a seguir, diz Paulo Freire (1993):

[...]Um exercício crítico sempre exigido pela leitura e necessariamente pela escuta é o de como nos darmos facilmente à passagem da experiência sensorial que caracteriza a cotidianidade à generalização que se opera na linguagem escolar e, desta, ao concreto tangível. Uma das formas de realizarmos este exercício consiste na prática a que venho me referindo como "leitura da leitura anterior do mundo", entendendo-se aqui como "leitura do mundo" a "leitura" que precede a leitura da palavra e que, perseguindo igualmente a compreensão do objeto, se faz no domínio da cotidianidade.

Ou seja, é preciso ler o mundo para que se possa ler a palavra com plena competência e a educação integral em sua essência, desde 1959 na voz de Anísio Teixeira e na inauguração da “escola parque”[2] já buscava um olhar para a educação sob essa perspectiva:

Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (TEIXEIRA, 1959, s/p).

Através da ampliação do tempo na escola, a educação integral de certa forma promove a erradicação da fome, saúde e abandono através da rede de proteção criada para com o educando e todo e qualquer espaço pelo qual o educando passa torna-se local de aprendizado desde o caminho de casa para a escola com a observação das construções atuais, comércios, espaços culturais, ruas, pontes, observação do trânsito às aulas fora da sala de aula em museus, teatros, parques e bibliotecas promovidos pela escola e tudo isso contribui para o desenvolvimento humano diariamente pois, auxilia o educando em sua leitura de mundo gerando aprendizagens significativas no que diz respeito a sociologia, história e geografia local, artes que expressem e estimulem criatividade e protesto, educação no trânsito, políticas públicas, convivência social, esportes cotidianos entre muitos outros assuntos que ficam registrados na memória afetiva aos quais numa sala de aula apenas no modo formal o educando não vivenciaria e não lembraria por muito tempo do conteúdo pois conforme afirma Dewey (2001) costumamos ensinar os alunos a viverem em dois mundos diversos: o da experiência fora da escola e o do mundo dentro da escola com suas lições sem pensar no que vale para ele o que se aprende na escola.

Dessa forma, podemos dizer que os campos de aprendizagem formais promovem educação e desenvolvimento humano, mas, necessitam dos informais para a promoção de uma educação significativa de qualidade no aspecto de inclusão e equidade no processo educacional desde a pré-escola até o ensino-médio destacando a integralidade do sujeito nos campos intelectual, social, emocional, cultural, físico, lúdico relacionando-os a situações cotidianas promovendo aprendizado significativo seguindo os princípios da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) publicada em 1996 que defende que “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” (Art 1º) e garantindo um dos direitos da criança e do adolescente de acordo com o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) publicado em 1990 “o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (Art. 3º) priorizando portanto, a educação integral como peça primordial para o desenvolvimento humano.

4 EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PRÁTICA

"A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformálo. (FREIRE, 1987, p. 38).

Não há teoria sem prática e não há prática sem teoria e assim, na educação integral, também é: A teoria toda vista acima, de nada vale se não vivenciada na prática, que já está prevista pelas diretrizes curriculares da educação Básica: "desenvolvimento multidimensional do educando" e na prática isso quer dizer: utilizar-se de todos os espaços da escola como espaços educadores, seja uma leitura embaixo de uma árvore ou ao sol, uma aula de teatro música ou dança no pátio, ou na sala de aula, ou então, nos corredores da escola, uma brincadeira de roda ou cultural no centro do parque ou, a realização de uma atividade teórica nas mesas do pátio: todo espaço na educação integral é formador.

O tempo por sua vez, deve ser administrado conforme o objeto e objetivo de estudo, podendo ser modificado a cada aula, cuja prioridade seja concluir o ensino projetado para aquele dia, sendo ele em 45 ou 60 minutos no entanto, para que tudo isso aconteça na prática, faz-se necessária a quebra de resistência de alguns dos profissionais da educação uma vez que, uma educação integral vislumbra uma educação democrática em que toda a comunidade local: famílias, educandos e funcionários construam o processo de ensino aprendizagem que se utiliza de todos os espaços escolares como espaços de aprendizagem incluindo a cidade e o estado como território educador e na extensão dos tempos de permanência na escola baseado na valorização da diversidade cultural da comunidade e outros setores culturais em caráter intersetorial promovendo políticas socioeducativas que de fato façam sentido para os educandos colocando-os como protagonistas do processo de ensino aprendizagem oportunizando assim que construam seus processos aprendendo e ensinando.

Neste sentido, na prática a educação integral engloba uma escola diferenciada, sem as amarras estabelecidas pelos sinais marcando início e fim de cada aula, sem grades horárias que prendam as disciplinas a exímios 45 minutos, sem portões a cada corredor que simulem uma grande prisão e com espaços diversos para a realização das aulas diferenciadas e práticas dentro e fora da sala de aula como por exemplo: dança, música, teatro, pintura, escultura, experimentos científicos, jogos diversos como vôlei, handebol, futsal, xadrez, consciência básica de direitos e deveres, leitura, produções escritas, físicas e artísticas, brincadeiras e todas as experiências formativas que envolvem o conhecimento do corpo, emoções, códigos socioculturais, entre outros mas, ocorre que muitos profissionais não veem as possibilidades de sair da sala de aula e deixar o ensino tradicional de lado com facilidade o que inviabiliza a promoção de uma educação integral pois parte fundamental da educação integral são a realização de ações em todo os ambientes da escola.

Uma pesquisa realizada por mim, através de formulário online (entre 20 e 26/06/2022) com 15 professores da rede estadual de São Paulo a fim de pesquisar se tais professores conhecem o conceito de educação integral e, se aplicam em suas aulas dinâmicas diferenciadas aponta que, 60% dos entrevistados declaram não achar que ministram suas aulas voltado/as para a perspectiva de uma educação integral e não seguem seus padrões fundamentais: saem pouco do espaço da sala de aula, não se deixam desapegar da grade de horários e aulas pré-estabelecida e, fazem pouquíssimas aulas diferenciadas com conteúdos e assuntos fora do que estão estabelecidos num currículo quadrado de ações.

Portanto, antes do desenvolvimento de uma educação integral com os educandos, faz-se necessário o desenvolvimento de uma educação integral com os profissionais a fim de que os conceitos de que a educação se estenda para além da sala de aula sejam acolhidos, compreendidos e colocados em prática.

A essa formação, deve-se ter, portanto, muita atenção no que tange a continuidade da formação acadêmica especialista e/ou pedagógica buscando desenvolver competências que ampliem seu olhar sob a sala de aula e campo de trabalho engajando-os em pesquisas, projetos, reflexões e críticas com finalidade a torna-los não mero transmissores mas, facilitadores do conhecimento com consciência de seu papel social além da melhoria na qualidade dos conteúdos ministrados portanto, em tais formações cujo objetivo é quebrar a resistência dos profissionais da educação, ações como dinâmicas motivacionais com finalidade a diminuição de estresse e ansiedade, utilização das TIC's[3], modernização da sala de aula e mudanças na dinâmica das aulas de modo a considerá-lo como parte ativa e integrante da escola e do processo de implantação de uma educação integral podem auxiliar positivamente pois como já dizia FREIRE:

"Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio

fazer com os educandos (FREIRE, 1996, p. 64)."

Ou seja, é dever do educador respeitar a dignidade do educando bem como sua autonomia e identidade e nada disso pode ser feito sem pensar no viés da educação integral.

5 CONCLUSÃO

. A discussão quanto aos benefícios da educação integral bem como sua importância no desenvolvimento humano se faz cada vez mais presente nos meios educacionais.

No ensino infantil, a educação já é vista em sua totalidade integral, já no ensino fundamental, onde essa totalidade se quebra, observa-se a necessidade de dar continuidade ao ensino integral repensando o currículo, o trabalho pedagógico, o diálogo com os diversos contextos sociais, políticos, econômicos, territoriais trazidos a realidade da escola bem como a potencialidade destes territórios em sua completude.

Tal ponto precisa ser ainda mais aprimorado no ensino médio, fase em que o educando está sendo preparado não só para o mercado de trabalho, mas para ser e formar cidadãos de direitos e deveres.

Para tanto, apesar de todos os benefícios expostos, a partir da prática diária, percebo uma fragilidade no que diz respeito a formação específica para os profissionais – professores – que atuam diretamente na educação integral o que é extremamente necessário para que haja uma transformação nas formas de pensar e agir de todos os atores deste processo de ensino aprendizagem.

6 REFERÊNCIAS

BRONFENBRENNER, U. Ecological system theory.

Development, n. 6, p. 187-249, 1989. Annals of Child

CONCEITO: O que é educação integral? https://educacaointegral.org.br/conceito/. Acesso em: 20/06/2022

Disponível em:

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 26/06/2022

EDUCAÇÃO INTEGRAL – Política integradora – Disponível em:

https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wpcontent/uploads/2021/02/Educacao_Integr al.pdf. Acesso em: 20/06/2022

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____ Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água,1993.

_____ Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1996.

FREIRE, AMA. 2015. A leitura de mundo e a leitura de palavra em Paulo Freire.

Cad. Cedes, Campinas 35(96): 291-298.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases – Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26/06/2022

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho imagem e representação. 3º ed. Rio de Janeiro: LTC, 1964.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78 84. (Transcrição do discurso pronunciado em 1950 pelo Prof. Anísio Teixeira, quando da inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola Parque), na Bahia).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem, Ícone Editora, 11ª ed. 2010 – Disponível em: https://www.unifalmg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-

Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf - Acesso em:

27/06/2022.

A BRINQUEDOTECA E SUA IMPORTÂNCIA NA RECUPERAÇÃO DE CRIANÇAS HOSPITALIZADAS

ANA CLEIDE NERY DE SOUZA

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo dialogar sobre a importância da Brinquedoteca na recuperação de crianças hospitalizadas. Levando em consideração o papel da Brinquedoteca e sua lei. A metodologia do trabalho se faz por meio bibliográfico, em que foram utilizados artigos, revistas, livros, monografias, teses e dissertações que abordam a temática. Quando a doença se apresenta na criança de forma mais agressiva, a internação hospitalar acaba sendo inevitável. Desta maneira, o conforto, o lúdico, a interação são caminhos que ajudam e estimulam na recuperação, assim como, a forma lúdica de uma Brinquedoteca pode auxiliar na recuperação da criança hospitalizada, bem como, o envolvimento dos familiares durante a fase da hospitalização. Assim, a Brinquedoteca atua como um importante meio para o processo de cura a partir dos brinquedos e brincadeiras, tornando mais harmonioso a recuperação do paciente.

Palavras chave: Brinquedoteca; Criança; Lúdico; Recuperação.

INTRODUÇÃO

É sabido que nos momentos de fragilidade das crianças em caso de enfermidades as interações que possivelmente participariam no ambiente escolar são prejudicadas, assim como as relações com o outro.

A escola é um espaço em que as crianças vivenciam brincadeiras, afetividade, frustrações. Porém, às vezes a doença faz com que a criança afaste-se desse contato físico e interativo que a ajuda em seu desenvolvimento social e cognitivo.

Diante do exposto, a elaboração deste artigo justifica-se pela importante contribuição da Brinquedoteca para o desenvolvimento integral de crianças hospitalizadas. Levando em consideração aspectos da interação com o outro, da socialização, da linguagem, dos aspectos físicos, psíquicos e sociais, com a perspectiva de crescimento, acolhimento, reforçando o convívio e as variadas formas de divertir-se.

O acolhimento e parceria da família também é um fator predominante na recuperação da criança, assim como, a Brinquedoteca hospitalar que desempenha um papel essencial para o restabelecimento do paciente, por proporcionar à criança a participação dinâmica no processo de cura, à medida que ela possa aceitar a circunstância de sua internação, melhorando sua convivência com a equipe médica e, seguir o tratamento.

Nesse sentido, o lúdico é essencial para o desenvolvimento das crianças e para sua socialização, sendo a Brinquedoteca um espaço que favorece as diversas oportunidades para o desenvolvimento integral dos indivíduos.

O tema norteador desse artigo surgiu da necessidade em dialogar sobre a importância da Brinquedoteca na recuperação de crianças hospitalizadas.

O presente estudo foi enriquecido a partir de pesquisas bibliográficas, tendo como base alguns autores como: Santos (2008), Cunha (2008), Kishimoto (1995), dentre outros, com o intuito de realizar um levantamento das proposições dos autores quanto à temática em questão.

O PAPEL DA BRINQUEDOTECA NA RECUPERAÇÃO DE CRIANÇAS HOSPITALIZADAS

A Brinquedoteca desperta na criança o brincar, o prazer, a interação, desenvolvendo por meio do lúdico a socialização, a coordenação motora física e psíquica além de deixar o ambiente hospitalar acolhedor.

Para CUNHA (2005, p.14) a finalidade de uma Brinquedoteca deve oportunizar:

- Proporcionar um espaço onde a criança possa brincar sossegada, sem cobranças e sentir-se que esta atrapalhando ou perdendo tempo;
- Estimular o desenvolvimento de uma vida interior rica e da capacidade de concentração a atenção;
- Estimular a operatividade das crianças;
- Favorecer o equilíbrio emocional;
- Dar oportunidade a expansão de potencialidades;
- Desenvolver a inteligência, criatividade e sociabilidade;
- Proporcionar acesso a um número maior de brinquedos, de

experiências e de descobertas;

- Dar oportunidade para que aprenda a jogar e participar;
- Incentivar a valorização do brinquedo como atividade geradora de desenvolvimento intelectual, emocional e social;
- Enriquecer o relacionamento entre as crianças e suas famílias;

• Valorizar os sentimentos afetivos e cultivar a sensibilidade.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais/Saúde (1997):

Os principais riscos à saúde relacionados à vida associativa na faixa etária média do estudante de primeira a quarta séries são as doenças transmissíveis, os acidentes domésticos ou de trânsito (atropelamentos) e os decorrentes da violência social — maus-tratos, acidentes com armas de fogo, violência sexual ou agravos à saúde associados ao trabalho infantil.

A doença quando é agressiva faz com que esta criança fique por tempo indeterminado hospitalizado. E seu acolhimento ao hospital nem sempre faz com que ela se sinta confortada e segura para o tratamento.

Desta forma, é importante para a família do hospitalizado que ele esteja acolhido para enfrentar o processo de hospitalização. De modo que, se a criança estiver em um local prazeroso, a hospitalização será menos dolorida.

Para CUNHA (2005, p. 13) "Brinquedoteca é o espaço criado com o objetivo de propiciar estímulos para que a criança possa brincar livremente". Este espaço deve assegurar que a criança tenha autonomia para expressar-se livremente, que coloque seus sentimentos mais puros, que sinta prazer em brincar sem ser constrangida ou discriminada.

Durante a vida, a criança participa de sua construção e de seu aprendizado. E, neste caminho as enfermidades acabam cruzando-a. Quando a criança adoece e necessita de cuidados médicos a família recorre ao hospital. O diagnostico do médico quando a doença não é grave faz com que a criança e a família possam retornar a sua rotina diária e os cuidados ficam para serem feitos no lar. Todavia, quando isso não acontece há toda uma mudança na rotina da família, e os cuidados para a doença não se estendem ao lar, mas ficam restritos ao hospital.

Além das diferentes barreiras encontradas, como o preconceito, o sentimento de incompetência, a baixa autoestima, o distanciamento na interação estabelecida com os professores, uma parcela da população infanto-juvenil tem, muitas vezes, se defrontado ainda com outros obstáculos em seu percurso de vida. É o caso daqueles que, em função de diferentes circunstancias, acabam permanecendo internados em hospitais. (GOULART apud MORAIS, 2008, p. 121).

A preocupação com a saúde da criança fica tão aparente que os pais acabam descuidando da vida escolar da criança. Essa criança mesmo adoentada precisa estar em desenvolvimento de suas ações motoras propicia a sua idade. A escola como sendo o ambiente que estabelece elos sociais diversificados, que ajuda a desenvolver habilidades precisa amparar, visto que, fica difícil para a criança ficar privado dessas vivências.

A hospitalização da criança interrompe esse processo, promovendo um corte em sua experiência; pois o ambiente do hospital, ainda que pese as incipientes modificações que começam a ocorrer em nossa realidade hospitalar, não representa as condições essenciais para contemplar tal necessidade infantil. (MAIA apud DOMINGUES, 2008, p. 115).

O ambiente hospitalar não transmite conforto, nem segurança. A insegurança da cura, do abatimento com o passar dos dias emitem desespero, tristeza e angústias. Deste modo, o resgate da interação, da harmonia e o prazer em brincar, do convívio com novas possibilidades de crescimento e novas rotinas, desperta na criança e na família uma luz do fim do túnel.

O jogo possui características que merecem ser consideradas no trabalho com crianças, em especial, as hospitalizadas: reduz a gravidade da consequência dos erros; serve como meio de exploração e intervenção; permite que se conheça a criança através da exteriorização de seus sentimentos, além de ser fonte de diversão e prazer. (GOULART apud MORAIS, 2008, p. 119).

Diante das doenças provindas de enfermidades que necessitam uma mudança na vida das famílias, e um maior tempo em hospital foi criado a Brinquedoteca hospitalar. Com a finalidade de tornar o local mais acolhedor e um ambiente menos inseguro, a brinquedoteca favorece um local de divertimento, harmonioso propiciando uma alavanca para a recuperação do paciente.

Diante do exposto, Santos (2008) enfatiza:

Falar sobre brinquedoteca é, portanto, falar sobre os mais diferentes espaços que se destinam à ludicidade, ao prazer, às emoções, às vivencias corporais, ao desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da autoestima, do autoconceito, positivo, da resiliência, do desenvolvimento, da ação, da sensibilidade, da construção do conhecimento e das habilidades. (SANTOS, 2008, p. 58)

Quando direcionamos e firmamos nossa atenção e nossos olhos profundamente e não superficialmente, averiguando todos os pontos daquele paciente, podemos ver e ter uma visão de um todo e assim direcionar corretamente um tratamento mais humanizado. A criança hospitalizada necessita de elementos importantes para tentar ao menos um pouco se acostumar com esse novo ambiente. Um desses elementos é a brincadeira, uma vez que é por meio dela que a criança criara uma interação melhor com todos a sua volta e aprendera a lidar com suas emoções,

dificuldades e vivências com os outros a sua volta.

Nesse sentido, Santos (2008) declara:

A brinquedoteca busca resgatar a essência do ser humano pela via da emoção. Razão e emoção são as características principais do ser humano, pois é um ser racional e emocional na mesma medida. (SANTOS, 2008, p. 60)

A brincadeira no ambiente hospitalar para a criança tem suma importância, pois ajuda no processo de seu desenvolvimento em vários aspectos da saúde e, também desenvolve um processo de humanização entre o hospital, seus componentes, o paciente e família.

CUNHA (1994) ressalta o papel da brinquedoteca hospitalar, como estimulação para o desenvolvimento propiciando oportunidades a criança, favorecendo as relações familiares e preparar a volta para o lar.

Com a ajuda do brinquedo, a criança pode desenvolver a imaginação, a confiança, a auto-estima e a cooperação. O modo como a criança brinca revela seu mundo interior. O brinquedo contribui assim, para a unificação e a integração da personalidade e permite à criança entrar em contato com outras crianças. (ADAMUZ; BATISTA; ZAMBERLAN, apud: SANTOS, 2000, p. 159).

A hospitalização e a doença são fatores que causam situações não confortáveis na criança em que mexe profundamente com seu emocional, não se consegue saber antecipadamente sobre as reações o que afeta os pacientes e assim prever suas respostas diante desses fatores. Cada criança apresenta reações diferenciadas, pois cada um vive e sobrevive seu dia -a- dia de forma diferente. Essas variações acabam se apresentando de forma negativa, pois dificulta o processo de lidar com as situações.

Segundo CHIATTONE (1998), os fatores que devem ser considerados como influentes e nocivos na hospitalização de crianças são: a estrutura psicoafetiva da criança no momento do aparecimento da doença e da hospitalização e a qualidade do relacionamento prévio com a mãe ou substituta. Esse último determina mais ou menos, o sofrimento da criança no momento da internação e cria condições para o enfrentamento da situação.

Em situações estressantes, tais como verificadas nos hospitais, é possível observar a utilização do faz de conta pela criança, numa tentativa de superação das dificuldades encontradas.

(GOULART apud MORAIS, 2008, p. 127).

As diferenças individuais e as características próprias da criança, em termos de estrutura de sua personalidade, também são mencionadas como elementos que influenciam na atuação da equipe de saúde ao avaliar a capacidade de superação da criança durante o período de internação.

Para o autor, a capacidade da criança de enfrentar situações novas, desconhecidas e ameaçadoras é um complicador, no entanto, ela cria alternativas para conviver com a situação de doença e hospitalização. Esse fator está intimamente relacionado com a estrutura da sua personalidade e com o relacionamento prévio com a mãe e familiares, constituindo um importante elemento de segurança e proteção para enfrentar as situações difíceis advindas da internação.

A alegria é uma sensação muito saudável, pois o sentimento de felicidade provoca manifestação de potencialidades, desperta coragem para enfrentar desafios e motivação para criar. É, portanto, um fator imprescindível para a operatividade.

(CUNHA, 2008, p. 29)

Apesar disso, a concepção de infância passou por mudanças determinadas por transformações históricas, revelada na maneira como a criança foi e é tratada através dos tempos. No campo da hospitalização infantil há alterações decorrentes das mudanças ocorridas na visão de saúde e de doença, refletidas nas políticas e práticas hospitalares.

É através do brinquedo que a criança realiza desejos impossíveis de serem concretizados na pratica. Para resolver essa tensão a criança envolve-se num mundo ilusório e imaginário: o brinquedo. (GOULART apud MORAIS, 2008, p.127).

É preciso oferecer condições de desenvolvimento para as crianças, criando um espaço que ofereça as oportunidades de brincadeiras. As atividades lúdicas desenvolvidas numa Brinquedoteca auxiliam na recuperação e no desenvolvimento integral das crianças internas proporcionando condições favoráveis para que elas possam lidar com os diferentes sentimentos gerados no ambiente hospitalar.

De acordo com Goulart e Morais (2000), a utilização dos jogos pode contribuir para diminuir a angústia da criança reaproximando-a das atividades vivenciadas em seu cotidiano.

Segundo Lopes (1998) esses sentimentos podem modificar o estado clinico do paciente, podendo resultar em uma “conduta de doença”, que não condiz com a doença tratada em si.

A família e a criança precisa se sentir

segura tanto no ambiente, quanto das pessoas que estão no ambiente, para que emocionalmente a criança juntamente com a família encontre melhores condições para continuar o tratamento.

Aos poucos os acompanhantes passaram a participar das atividades. Ainda que houvesse a preocupação em possibilitarlhes momentos de repouso enquanto as crianças permaneciam em atividades, algumas mães optaram por permanecer na sala de recreação e observar as brincadeiras. (GOULART apud Morais, 2008, p. 126).

O processo de adoecer e a fase da hospitalização afetam tanto a criança quanto seus familiares. Diante disso, as atividades em que a criança se desenvolve e suas funções afetivas ficam debilitadas.

Sendo que, seja no ambiente familiar ou no ambiente escolar a criança desfruta de brincadeiras e brinquedos que ajudam em sua recuperação. No ambiente hospitalar não poderia ser diferente. O espaço Brinquedoteca permite que todo esse desconforto e insegurança causados pela doença sejam amenizados. O auxilio das brincadeiras e o uso do brinquedo é fundamental para a recuperação da criança.

A brincadeira, além de desenvolver uma serie de atividades lúdicas, assume uma fundamental importância no processo de atividade infantil, assume a função de promover o desenvolvimento da criança enquanto individuo e a construção do conhecimento. (KISCHIMOTO, 1995, p. 14).

A criança quando hospitalizada restringe-se de suas ações emocionais, pois acaba ficando afastadas de pessoas que fazem parte de seu convívio diário. E estar hospitalizado não é excluir, privar a criança de participar, exporse, criar, conviver, desenvolver-se, não é trancar a criança para que ela se cure.

A criança participa de seu desenvolvimento em todos os ambientes. Porém, há dois locais que permite que a criança possa participar de ações que irão permear sua alfabetização e letramento, e a interação com o outro.

Podem-se definir estes dois locais como: família e escola.

É na família que a criança encontra os primeiros “outros” e, por meio deles, aprende os modos humanos de existir- seu mundo adquire significado e ela começa a construir-se como sujeito. Isto se dá na e pela troca intersubjetiva carregada de emoções- o primeiro referencial para a construção da identidade pessoal.

(SZYMANSKI, 2010, p. 22)

A família tem por finalidade dar condições para que a criança cresça, integre-se na sociedade, participe de momentos de afetividade e se instrua de valores e regras.

Desde pequena, a criança aprende com a família a tomar decisões, a ter escolhas, interage e se expressa com as pessoas, com coisas que já sabe e que aprende no dia a dia. Uma dessas coisas é o brincar. O brincar faz com que a criança se expresse livremente, que aconteça em qualquer lugar, a qualquer hora, sem restrições, pois envolve, relaxa, desenvolve, sua linguagem e habilidades e desperta seu mundo imaginário.

A criança, ao nascer na família, já encontra um mundo organizado segundo parâmetros construídos pela sociedade como um todo e assimilados, idiossincraticamente, pela própria família que, por sua vez, também carrega uma cultura própria. A cultura familiar particular está impregnada de valores, hábitos, mitos, pressupostos, modos de sentir e de interpretar o mundo que definem modos específicos de trocar intersubjetivas e, consequentemente, tendências para a constituição do sujeito. (SZYMANSHY, 2010, p. 22/23).

O papel da família para com a criança é de assegurar que ela se sinta segura, acolhida e amada, dentro e fora de seu ambiente habitacional. É neste ambiente que a criança aprende a respeitar, cultivar valores e regras, amar e retribuir aquilo que desenvolveu durante seu aprendizado familiar.

O amor é uma tarefa do sujeito. É falso dizer que o amor não espera retribuições. O amor é uma intercomunicação intima de duas consciências que se respeitam. Cada um tem o outro, como sujeito do amor... (FREIRE, 1979, p. 29)

A IMPORTÂNCIA DA BRINQUEDOTECA E SUA LEI

O Decreto de Lei n. 1044/69 estabelece que a Constituição assegure a educação a todos, inclui também que quando a criança não pode frequentar a escola em caso de saúde, mas encontrando-se em processo de desenvolvimento, tem direito a exercício domiciliar. Entende-se que há a possibilidade de classe hospitalar, e havendo possibilidade para envolver o aluno nas questões de alfabetização e letramento também é necessário que aconteça o lúdico como parte de seu crescimento.

A Brinquedoteca hospitalar tem papel essencial para o restabelecimento do paciente, por ser parte da continuidade do processo de desenvolvimento da criança, visto que, ela poderá experimentar um ambiente que lhe parece familiar.

Além disso, a aproximação com o brinquedo e as atividades permitidas para a recu-

peração do paciente, proporcionam a criança a participação dinâmica no processo de cura, à medida que ela possa aceitar a circunstancia de sua internação, melhorando sua convivência com a equipe medica e, seguir o tratamento.

Todo este desenvolvimento indicado precisa ser envolvido quando a criança encontra-se hospitalizada. O brincar é tão importante para a criança, assim como a receita medica e a prescrição de remédios para a família. Para a criança ficar privado de suas escolhas e entender o que esta acontecendo a ela, é muito difícil. Esta fase hospitalar é diferente de tudo que já aconteceu com ela. Tanto para o adulto como para a criança o hospital mostra a sua fragilidade, o momento em que sua identidade, seu ser está sofrendo mudanças que não condiz com sua personalidade.

A brinquedoteca é, antes de mais nada, um espaço criado para que a criança possa brincar livremente. Com isso, propicia-se o verdadeiro brincar, aquele que possibilita a expressão das necessidades mais profundas do ser humano; aquelas que, embora desconhecida podem estar bloqueando a liberação de potencialidades ou impedindo o acesso à felicidade. (CUNHA, 2008, p. 31).

Há alguns exemplos de Brinquedotecas hospitalares no Estado de São Paulo, como: Hospital Beneficência Portuguesa / Unidade São Joaquim que comporta 40 crianças, tendo como objetivo minimizar o sofrimento da criança e da família; Hospital São Paulo que desde 1994 auxilia na recuperação do paciente causado pelo trauma psicológico da doença; Hospital Albert Einstein que usufrui de sua brinquedoteca para a recreação de crianças hospitalizadas na pediatria; Hospital Universitário da USP, GRAACC- Brinquedoteca do Seninha, APAE- Brinquedoteca terapêutica de Barueri; Brinquedoteca do Hospital e Maternidade Celso Pierro da PUC de Campinas; Brinquedoteca do Hospital regional de Ferraz de Vasconcelos, entre outras, com o objetivo de humanizar a saúde promovendo atividades lúdicas.

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, sendo uma forma de favorecer a reabilitação de crianças hospitalizadas.

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 e auxiliando no enfrentamento das dificuldades ocorridas pela hospitalização das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. ENSINO FUNDAMENTAL. Secretaria de Educação. Parâmetros curriculares Nacionais. Brasília: Cdu, 1997.

Chiattone, H. B. C. (1998). Unidade e Diversidade – a Significação da Psicologia no Contexto Hospitalar.

CUNHA, Nylse Helena Silva. Brinquedoteca: um mergulho no brincar. 2. ed. São Paulo: Maltese, 1994.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KISHIMOTO, TizukoMorchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1995.

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

SANTOS, S. M. P. dos. (Org.). Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

OS LIMITES DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANDREIA CRISTINA DA SILVA OLIVEIRA

Esse artigo pretende buscar reflexões a respeito dos limites da criança na educação infantil; Disciplina e limites devem ser ensinados à criança desde o berço. Nas descobertas do dia-a-dia deve ficar bem claro para as crianças que nem tudo é permitido, assim eles aprendem a lidar melhor com as frustrações da vida adulta. O grande problema é que a maioria das mães se sente culpada por dizer "não" aos filhos. As mães que foram criadas com certa rigidez acham que devem deixá-los fazer o que bem entendem. Quando trabalham fora de casa, querem compensar o tempo que passam longe das crianças e acabam perdendo o controle. Os educadores não têm o mesmo envolvimento que as mães e sabem que impor limites é educar e preparar as crianças para a vida. Os professores enxergam as dificuldades que os jovens encontram porque foram protegidos demais pelos pais. Isso são reflexos de uma educação na qual tudo é permitido. Além de ordens dadas com rigor, é válido orientar a criança através de conversas ou histórias que exemplificam situações do cotidiano. O que não funciona é usar o medo e fazer chantagens. Impor limites não gera traumas, pelo contrário, prepara a criança para que ela se torne um adulto equilibrado e independente.

Palavras-chave: Controle. Frustrações. Rigidez.

INTRODUÇÃO

A palavra criança é entendida como falta de idade, maturidade ou de adequada integração social. Portanto essa definição está longe de ser apenas o fator da idade, pois está associada a determinados papéis e desempenhos específicos e esses papéis dependem estreitamente da classe social que a criança é inserida.

Sua participação no processo produtivo, o tempo de escolarização, o processo de socialização no interior da família e da comunidade, as atividades cotidianas se diferenciam dependendo da posição da criança e de sua família na estrutura socioeconômica. Se essa inserção social é diferente, fica impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, ao invés de se perceber diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização.

Se adotarmos uma concepção abstrata da infância, está analisando a criança como "natureza infantil", distanciando de suas condições objetivas de vida e como se estas fossem desvinculadas das relações de produção existente na realidade. Entender a criança em relação ao contexto social e não como natureza infantil, constitui o princípio central desta definição. No sentido de fundamentar esse referencial, desenvolve-se aqui três linhas básicas de reflexão, segundo Sonia Kramer (1987, p.39):

- A primeira tem o objetivo de apontar como o sentimento e a valorização atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como atualmente são conhecidos e defendidos, tendo sido determinados a partir de modificações econômicas e política da estrutura social.
- A segunda trata especificamente da ideia de infância no pensamento pedagógico, mostrando o significado tanto da pedagogia "tradicional" quanto a "nova". O objetivo é mostrar como essas concepções estão presente uma concepção de infância baseada na natureza infantil.
- A terceira apresenta um estudo sobre a abordagem da privação cultural, base teórica da educação compensatória.

Sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças, correspondendo à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que a criança seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento.

É bom esclarecer que não é a família que é nova, mas o sentimento de família que surge no momento, inseparável do sentimento de infância. O reduto familiar, torna-se então cada vez mais privado e esta instituição vai assumindo funções antes destinadas para a comunidade.

A concepção atual de infância, segundo Sonia Kramer (1987) é que o sentimento de infância resulta numa dupla atitude com relação à criança: preservá-la da corrupção do meio, mantendo sua inocência e fortalecê-la, desenvolvendo seu caráter e sua razão. As noções de inocência e de razão não se opõem, elas são elementos básicos que fundamentam o conceito de criança como essência ou natureza.

A ideia de infância não existiu sempre e da mesma forma. Ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que muda a inserção e o papel social desempenhado pela criança na comunidade. Este conceito de infância é determinado pela modificação das formas de organização da sociedade.

Esta forma de organização instituiu diferentes classes sociais no interior das quais o papel da criança é diferente. A ideia de uma infância universal foi divulgada pelas classes dominantes baseada no seu modelo padrão de criança, a partir dos critérios de idade e de dependência do adulto, característicos de

um tipo específico de papel social por ela assumido no interior dessas classes.

O CONCEITO DE INFÂNCIA NA PEDAGOGIA

A Pedagogia elabora uma representação básica da infância a partir das noções pedagógicas de natureza e de cultura que assumem um caráter temporal. Como a infância precede a idade adulta, o fator tempo é introduzido no conceito de infância. Por um lado, o desenvolvimento fisiológico da criança provoca uma certa confusão entre natureza humana e natureza no sentido biológico, ao mesmo tempo o aspecto temporal confunde a infância como origem individual do homem, com a origem da humanidade: a infância corresponde ao estágio originário da humanidade como a mesma expressa os traços essenciais da natureza humana.

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.

Tomando a pedagogia como tema de análise, percebe-se que nas duas opções (tradicional e nova) encontra-se a dupla concepção de infância.

Para a pedagogia tradicional, a natureza da criança é corrompida, a tarefa da educação é disciplinã-la e colocar regras, através de intervenção direta do adulto e da constante transmissão de modelos.

Para a pedagogia nova ou moderna, concebe a natureza da criança como inocência original, a educação deve proteger o natural infantil, preservando a criança da corrupção da sociedade e salvando sua pureza. A educação não se baseia na autoridade do adulto, mas na liberdade da criança e na expressão de sua espontaneidade. A concepção de infância elaborada pela pedagogia nova torna possível o surgimento de uma psicologia científica da criança e de um método genético a partir do qual a criança deve ser compreendida em função de seu passado individual.

Ambas as perspectivas tratam a criança como um ser abstrato camuflando o significado social da infância, que se esconde de argumentos filosóficos e psicológicos.

A ORGANIZAÇÃO NA SALA DE AULA

O ambiente da sala de aula pode se transformar num espaço acolhedor e estimulante, com um pouco de imaginação e criatividade de todos. Numa oficina de trabalho, os instrumentos que podem auxiliar as atividades estão à mão de todos, numa disposição sugestiva e funcional. No arranjo da sala, paredes, janelas, portas e armários podem ser aproveitados. Varais com prendedores e móbiles são opções interessantes como também:

- um poema lido pelo professor e apreciado pelos alunos;
- roteiros de procedimentos para investigação de fenômenos;
- bons modelos de histórias escritas pelos alunos;
- palavras que apresentam dificuldades de ortografia.

Sempre que possível, é interessante que o professor planeje a organização e disposição dos materiais junto com os alunos, esta parceria tem muitas vantagens: - os alunos têm oportunidade de conhecer todo o material que poderão utilizar;

- podem ser estabelecidas regras para o uso e a guarda dos materiais, de modo que os alunos se sintam responsáveis por eles;
- em caso de necessidade, todos saberão onde encontrar os materiais, podendo utilizá-los de forma independente.

Propiciar um ambiente favorável às interações não significa, que os alunos devam estar reunidos em duplas ou em grupos todo o tempo. O importante é que eles se sintam livres para movimentar na sala, sentando ao lado de colegas para receber ou oferecer ajuda na realização das tarefas.

Os cantos da sala podem ser utilizados

para realizar trabalhos específicos nas diferentes áreas do currículo. Quando utilizados adequadamente, contribuem para desenvolver a autonomia dos alunos, constituindo-se em solução para o que fazer com aqueles que não estão sendo atendidos pelo professor.

Conforme o professor for adquirindo maior experiência e facilidade para aproveitar os recursos materiais e humanos da sala de aula e da escola, vão descobrir novas possibilidades de organizar o tempo, o espaço e os trabalhos com os alunos, de modo a favorecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Cada educador, de acordo com o projeto da escola em que está inserido, com as especificidades de seu grupo-classe, encontrará os caminhos possíveis e mais adequados para desenvolver um trabalho em que o objetivo seja o compromisso com todos os alunos, para que permaneçam na escola, aprendam e progridam em seu percurso de conhecer o mundo.

A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA

As duas instituições têm um significado em comum que é a preparação dos 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.

Essas instituições são os primeiros "espelhos" nos quais nos vemos e descobrimos como sendo bonitos ou feios, inteligente ou burros, bons para matemática ou bons para nada, simpáticos ou desengonçados, com futuro ou sem futuro. São elas, os primeiros "mundos" em que habitamos, podendo nos aparecer como acolhedores, com tais e tais regras, costumes e linguagens. Ensinam desde o que é homem e o que é mulher até como devemos expressar os sentimentos. Aprendemos o que é belo e o que é feio, o que tem graça e o que não tem.

Aprendemos posturas, jeitos de olhar entre outros.

A escola tem uma especificidade, a obrigação de ensinar conteúdos específicos de áreas do saber, escolhidos como sendo fundamentais para a instrução de novas gerações. Agora, professora nenhuma tem de dar "carinho maternal" para seus alunos. Amor, respeito, confiança sim, como professora e membro adulto da sociedade.

As famílias têm de dar acolhimento a seus filhos: um ambiente estável, provedor e amoroso. Muitas, infelizmente, não conseguem. Por questões econômicas, a miséria é cruel. Outras vezes por questões pessoais. Relacionamento com filhos e de casal não é coisa assim tão fácil para muitas pessoas.

Na possibilidade positiva, as escolas podem criar um ambiente que venha a constituir-se num "espelho" e num "mundo" para as crianças, ajudando-as a caminhar para fora de um ambiente familiar adverso e criando uma rede de relações, fora das famílias de origem, que lhes possibilite uma vida digna, com relações humanas estáveis e amorosas.

A autora Heloísa Szymansky (2001) mostra algumas sugestões e cuidados quando se trabalha com famílias:

- É desejável que aqueles que pretendem trabalhar com famílias façam uma reflexão crítica a respeito das próprias experiências com sua família e procure conhecer valores, crenças e mitos que foram se desenvolvendo a respeito do que é família;

- Procurar compreender a problemática apresentada e evitar julgamentos baseados em preconceitos científicos, moralistas ou pessoais;

- O saber acumulado na área de estudos da família é útil na compreensão da problemática apresentada e no campo de possibilidades de ação, mas as escolhas de condutas estão no âmbito da própria família;

- As pessoas da família e as que coordenam os trabalhos estão numa relação dialógica, em que todos têm a possibilidade de expor-se à mudança no processo de compreender o que está acontecendo;

- Para quem coordena os trabalhos: a atualização e a utilização de conhecimentos técnicos da área é tão importante quanto o estado de alerta para a própria forma de atuação na família;

- Para o grupo participante, o conhecimento de seu desenvolvimento no decorrer dos trabalhos possibilita uma visão do processo, um plano de ação, uma perspectiva futura e a percepção da sua própria responsabilidade na escolha das alternativas.

Portanto, aquelas pessoas que trabalham com famílias, tem de criar uma condição de diálogo e participação, essenciais para a proposição de mudanças. A família precisa ter atitudes para criar um clima de respeito, que deverá começar nos encontros com os orientadores, onde ideias serão consideradas e respeitadas.

Existem muitos fatores a serem levados em consideração da relação família/escola. A principal é que a ação educativa dos pais difere da escola, nos seus objetivos, conteúdos, métodos, no padrão de sentimentos e emoções que estão em jogo, na natureza dos laços pessoais entre os protagonistas e nas circunstâncias em que ocorrem.

Outro fator a ser considerado refere-se as estratégias de socialização familiar: se forem complementares ou não às da escola, e isto depende muito da classe social a que

a família pertence. As famílias podem desenvolver práticas que venham a facilitar a aprendizagem escolar e desenvolver hábitos coerentes com os exigidos pela escola.

Além de estratégias de socialização, as famílias diferem uma das outras quanto a modelos educativos. O contato com a escola é fundamental para a criação de um universo comum para a especificação de responsabilidades da família e da escola e para a capacitação de ambas para um bom desenvolvimento do projeto educativo para as crianças.

É notável uma confusão quanto a quem cabe a educação das crianças e quais aspectos são específicos de cada instituição. Algumas professoras queixamse de que as famílias delegam a elas toda a educação dos filhos e as mesmas sentem-se sobrecarregadas e mesmo incapazes de realizar tal tarefa. Algumas vezes, as famílias sentem-se desautorizadas pela professora, que toma para si tarefas que são da competência da família.

Logo, uma condição importante nas relações entre família e escola é a criação de um clima de respeito mútuo, favorecendo sentimentos de confiança e competência, tendo claramente delimitados os âmbitos de atuação de cada uma. Acredito que equipes multidisciplinares possam colaborar para a construção de um conhecimento. A intermediação da comunidade, com a participação de seus representantes, também abre perspectivas de uma parceria, na qual a troca de saberes substitua a imposição e o respeito mútuo possa fazer emergir novos modelos educativos, abertos à continua mudança.

COMO LIDAR COM OS LIMITES

Pais e educadores vivem uma grande dúvida para entenderem como impedir as crianças de realizarem todas as vontades. Para conseguirmos cegar a algum resultado é preciso refletir!

É necessário dizer que limites e regras devem ser respeitados e elas existem porque não existimos sem o outro, não estamos sozinhos no mundo o que, portanto, nos impossibilita de agir em busca apenas da satisfação do nosso próprio prazer, de nossas vontades e desejos. A criança nasce num contexto social: a família. E para se viver bem, os limites são imprescindíveis (Içami Tiba, 1995).

A maioria das crianças, ainda no século passado, foram educados pelos seus pais e pela escola num contexto onde as crianças pouco falavam e obedeciam aos adultos que eram detentores do saber e de todas as regras da moralidade. Caso desobedecessem a uma ordem eram punidos com castigos e algumas vezes, com agressão física.

Os pais querem ver seus filhos contentes e muitas vezes dizer não é um sofrimento. É fundamental ter clareza que dizer não, na verdade, é um ato de amor. Educar com amor não é fazer todas as vontades dos filhos, mas prepará-lo para viver em sociedade. Se os pais não disserem não, a sociedade dirá, e os filhos diante desta negativa talvez se surpreendam e não saibam como lidar com as contrariedades e frustrações que ocorrem. Desta forma, não trabalhar limites é muito mais prova de descompromisso em relação à educação dos filhos do que prova de amor.

De acordo com Tania Zagury (1998), parece haver um receio dos educadores e dos professores em trabalhar os limites. Isto talvez ocorra pelo fato dos adultos não desejarem agir de forma autoritária sem antes levar em consideração o ponto de vista da criança.

Os educadores com influência da escola nova e a preocupação em compreender as formas que o indivíduo aprende, bem como a valorização da infância, passaram a respeitar os alunos naquilo que eles dizem, pensam e fazem o que trouxe um ganho significativo no desenvolvimento de pessoas mais críticas, reflexivas e criativas. Porém é fundamental estarmos atentos para que a criança não se torne a autoritária na relação professor-aluno.

Uma estratégia observada na relação pais e filhos e professores e alunos para trabalhar os limites é que muitas vezes os adultos demonstram e dizem que estão tristes frente ao não cumprimento das regras. Por um lado, isto é bom, afinal mostra para a criança que não cumprir regras pode causar dor ao outro. Porém, o apelo sentimental perante a não observância das regras pode se transformar em chantagem emocional que ocasiona culpa à criança e consequências ruins para o equilíbrio afetivo.

Quando pais e professores dizem não a uma criança este deve ser firme ou então será traduzido pela criança como um sim disfarçado, um convite para a criança continuar a agir de forma errada. Porém o adulto só terá firmeza em negar algo se tiver certeza do porque está agindo assim.

Se a criança pequena, em contato com o adulto, acredita que todas suas vontades podem ser satisfeitas, ela não conseguirá viver em grupo, ajudar e ser ajudada. Será levada a acreditar que todos, sem restrição, são responsáveis por realizar seus desejos. Se todas as crianças forem educadas assim nossa sociedade se transformará numa concorrência de egoísmos.

Princípios éticos são fundamentais para reger a vida na esfera coletiva. Os princípios estão ligados muito mais às ações do que aos sentimentos. É impossível que todos se amem da mesma forma, ou na mesma intensidade e isto também se refere à amizade. Sentimos afeição diferente em relação a diversas pessoas. Afinal, somos seres huma-

nos.

Mas nós adultos temos mais facilidade em vestir máscaras para encobrir os sentimentos que afloram. O limite aos sentimentos é uma escolha que as crianças ainda não administram bem, afinal elas são sinceras na maioria das vezes. Mas devemos mascarar os sentimentos para viver bem com o outro? Na verdade, esconder os sentimentos ruins como a inveja ou o ciúme produz boas relações sociais, porém trabalhar os sentimentos e colocar limites neles é bom para o equilíbrio emocional.

Atualmente, por exemplo, os meios de comunicação valorizam que tudo seja mostrado e dito sobre a vida pessoal de artistas e também não famosos num verdadeiro ato de exibicionismo. Muitas crianças sentem-se encorajadas a fazer o mesmo.

O limite entre o que é público e privado é importante para preservar a vida pessoal de cada um. Antigamente as pessoas vestiam máscaras sociais, tinham condutas de acordo com o que a sociedade esperava, eram esculpidos comportamentos e personalidades para a aceitação pessoal. Hoje, através da mídia as pessoas fazem questão de que suas vidas pessoais sejam expostas. As biografias que antes apresentavam riqueza do contexto social e histórico no qual a pessoa tinha vivido, hoje traduzem na mais absoluta dissecação da vida privada sobre a intimidade da infância, da adolescência, os amores, casamentos, sentimentos etc.

Proteger a intimidade significa voltar-se para si, não é um ato de egoísmo, mas sim uma necessidade inerente ao ser humano para conhecer a si próprio, para se proteger e para respeitar-se. Neste sentido, o segredo da educação infantil constitui-se essencial para o seu desenvolvimento psicológico saudável.

Por que seria tão necessário a criança proteger a sua intimidade? A visão da intimidade se constrói à medida que a criança tem a consciência de si e a partir disso é percebida por outras pessoas. Isto implica em algumas observações: se a criança sabe que é notada ela passa a ter a opção de mostrar habilidades ou características que não devem ser forçadas pelo adulto a todo o momento e, o mais importante, sendo notada ela passa a ter o sentimento de vergonha.

A intimidade preserva o valor do próprio eu. Portanto, revelar a intimidade, expor a privacidade significa estar sempre submetido ao julgamento alheio o que pode comprometer a confiança em si próprio, o valor pessoal e a auto -estima.

Logo, os limites são imprescindíveis para o viver bem consigo mesmo e com os outros na esfera social.

A educação é o maior e o mais difícil problema que pode ser atribuído ao homem, pois o juízo depende da educação e a educação do juízo, ou seja a capacidade do homem de julgar, comparar, criticar, ser sensato, se desenvolver através da educação. E, a educação, só se transforma, se aprimora para o próprio aperfeiçoamento do homem através do juízo.

A educação é fundamental para o homem à medida que o ser humano é o único ser que é educado (condição humana, sem isto não existiríamos de geração em geração) e que precisa ser educado para desenvolver a sua humanidade e a criticidade. Ser homem é ser crítico, é ter certeza acerca dos conflitos que enfrenta ou que vai enfrentar no decorrer da vida. O homem é aquilo que a educação faz dele. O ser humano não nasce pronto, ele se constitui, se humaniza, se aperfeiçoa.

O homem tem necessidade de cuidados e de formação (disciplina e instrução) e ele não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. A educação deve desenvolver no homem as suas disposições naturais, capacidades e qualidades.

A disciplina doma a selvageria do homem, e deve ser aplicada à criança desde pequena para que não prejudique a formação do caráter. A criança deve ter noções de limite e não é interessante que ela seja superprotegida, pois mais tarde terá de enfrentar sozinha os obstáculos que surgirão no decorrer de sua vida.

O homem culto é aquele que possui a habilidade de acumular conhecimentos. Mas o principal é que o homem tenha valores morais, que conduza a sua vida pensando no bem de todos.

O desejável para a espécie humana é o desenvolvimento das disposições do homem para o bem, enfim o aperfeiçoamento humano – tornando-se melhor do que se é, superando-se são questões que devem se constituir como objetivo da educação, como uma meta necessária que deve ser alcançada: "o melhor pelo melhor em função do melhor", ou seja, a melhor educação (em relação à disciplina, moral e melhor produção intelectual da humanidade) pelos melhores educadores, que estão mais aptos em propiciar que o homem alcance o seu destino, para que aqueles seres sensíveis que terão suas disposições naturais e virtudes desenvolvidas.

Nós educadores não devemos idealizar que sempre seremos capazes de suscitar o interesse de todos os alunos. Afinal o interesse é algo subjetivo. Algumas crianças gostam mais de matemática, outras de ciências e outras estudam só porque querem agradar aos pais ou quando o conteúdo tem relação com o seu cotidiano. Deste último exemplo devemos observar que, na maioria das vezes, o prazer é futuro diante de um esforço empreendido no presente, o que vai contra

aquilo que estamos acostumadas a ser em nossa sociedade de consumo: prazer imediato de comer, comprar etc.

Segundo De La Taille (1998) práticas que levam em consideração apenas às hipóteses dos alunos reforçam o egocentrismo, impossibilitam a compreensão profunda de conhecimentos científicos e conceitos e levam o indivíduo a acreditar que é o centro do mundo, o que na nossa opinião impede o sentimento de pertencer ao coletivo, considerar-se na posição do outro ou apenas ouvir um ponto de vista alheio fundamental para relações de respeito.

Considerando ainda a ideia de De La Taille (1998) sobre a necessidade de transpor limites, é importante chamar a atenção para a superação de limites no âmbito individual. A maioria das pessoas, ainda que tenha chegado na maturidade, na fase adulta, pode superar-se em muitos aspectos, afinal sempre nos aperfeiçoamos. Ser humilde permite ao ser humano reconhecer que não é perfeito e isto está relacionado à auto - estima, ao valor que fazemos de nós mesmos, algo construído desde a infância. Desta forma, se uma criança só recebe elogios, pois tudo que realiza é perfeito, ela poderá sofrer problemas mais tarde. Algumas conseqüências ocorrerão: a sociedade funciona como espelho confirmando ou não certas hipóteses que temos a nosso respeito. Diante disso o indivíduo que se julga perfeito será frustrado e sua auto - estima de "cristal" partirá. Além disso, sendo perfeito não terá nada a aperfeiçoar em relação às suas capacidades, habilidades entre outras.

La Taille (1998) acredita que a educação tradicional tem o objetivo de levar a criança a vencer desafios e obstáculos, mas considera que a educação significativa deve levar em consideração o respeito da criança que é capaz de refletir tendo nos adultos seus pares para auxílio nas reflexões sobre a moral. Por isso acredita que os limites vãos além da proibição, o limite deve ser transposto.

Por isso após muitas análises feitas acredito sim que o limite deve ser imposto a criança de uma forma natural e que a criança pode e deve entender o motivo do limite e sempre que isso se torne frustrante para a criança, devemos tentar mostrar o porquê do limite e se isso não for entendido por ela, deixar que a mesma extravase da maneira mais adequada que seus pais permitirem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar de limites é extremamente um assunto delicado, pois envolve não só a história da criança, mas a história de seus pais, ou melhor dizendo da sua família.

Com este trabalho tentou-se abordar os temas mais pertinentes e que possam esclarecer algumas dúvidas que permeiam a educação de crianças pequenas para que assim alguns pais possam encontrar subsídios ou alternativas para que a educação das crianças ocorra da forma mais natural possível.

Por fim, educar é sim uma tarefa muito difícil mas se você souber lidar com os problemas do dia-a-dia, essa construção vai ocorrer da forma mais natural possível, e os limites tão temidos no começo vão ser apenas detalhes da vida da criança e de seus pais também. Afinal limites toda as crianças precisam ter, o que devemos aprender é a forma e o jeito que isto deverá ser passado a elas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GESELL, Arnold. A criança dos 0 aos 5 anos. São Paulo, 1997.

GUHL, Beverly; FONTENELLE, Don H. Pais perfeitos. Blumenau: Editora Eko, 1997.

KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil – a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Editora Dois Pontos, 1987.

SZYMANSKI, Heloísa. A relação família/ escola – Desafios e perspectivas.

Brasília: Editora Plano, 2001.

TIBA, Içami. Anjos caídos. São Paulo: Editora Gente, 2002.

_____. Quem ama educa! São Paulo: Editora Gente, 2002.

WADSWORTH, Barry J. Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget.

São Paulo: Editora Pioneira, 2001.

ZAGURY, Tania. Como ensinar: um desafio. Editora Raízes e Asas.

_____. Ensinar e aprender. Editora Raízes e Asas.

_____. Limites sem trauma construindo cidadãos. Rio de Janeiro:

Editora Record, 2003.

_____. A organização na sala de aula. Editora Raízes e Asas.

A LUDICIDADE COMO ALIADA AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O BRINCAR E JOGAR COMO FERRAMENTAS EDUCATIVAS

ANGÉLICA APARECIDA ROCHA DE AGUIAR

RESUMO

O presente artigo elaborado para fins educacionais com o intuito de propagar informações a respeito da importância da Ludicidade em sala de aula, onde a mesma por sua vez ao se tratar do brincar e jogar como ferramentas significativas ao docente durante o processo de ensino-aprendizagem, auxilia de maneira qualitativa este processo, proporcionado aos discentes a obtenção de conhecimentos de maneira prazerosa, assim como o desenvolvimento global dos mesmos, que envolve o aspecto cognitivo, físico e afetivo. Mediante as contribuições de diferentes autores acerca do tema deste artigo, é notório que as diferentes práticas desenvolvidas pelos docentes em sala de aula, permeadas pela ludicidade (que envolvem o brincar e jogar), contribuem significativamente com o êxito no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras Chave: brincar; jogar; ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This article prepared for educational purposes with the aim of spreading information about the importance of Playfulness in the classroom, where it in turn when it comes to playing and playing as significant tools to the teacher during the teaching-learning process, it qualitatively assists this process, providing students with pleasurable knowledge acquisition, as well as their global development, which involves the cognitive, physical and affective aspects. Through the contributions of different authors on the theme of this article, it is clear that the different practices developed by teachers in the classroom, permeated by playfulness (which involve playing and playing), contribute significantly to the success in the teaching-learning process.

Keywords: play; to play; teaching-learning.

1.INTRODUÇÃO

A construção deste artigo, foi com base em teóricos que com suas contribuições permitiram que fosse dado um enfoque na importância da Ludicidade em sala de aula, o quão se faz necessário que tais conceitos sejam propagados para que os docentes ampliem ainda mais sua visão acerca do brincar e jogar como aliados ao processo de ensino-aprendizagem e não como oposição aos conteúdos programáticos que direcionam o trabalho em sala de aula. O que motivou a construção deste trabalho foi por meio de leituras em diferentes suportes textuais acerca do tema, ficou evidente que tais autores acreditam na importância do lúdico, não apenas para entretenimento, mas também como ferramenta para auxiliar no desenvolvimento humano, o que me proporcionou um olhar ainda mais centrado acerca da Ludicidade em sala de aula, no quanto a mesma é necessária e significativa, além de oferecer um processo de ensino-aprendizagem qualitativo e prazeroso, mediante um planejamento metodológico pertinente, oportuniza aos discentes um desenvolvimento global.

Espera-se que este trabalho, ao descrever a teoria e as contribuições da referida temática, fomente nos discentes uma ampliação em suas práticas pedagógicas, introduzindo e consolidando os conteúdos programáticos com base numa prática ainda mais lúdica.

2. CONCEITUANDO O LÚDICO

No tocante ao termo: Lúdico oriundo do latim “ludus”, cabe aqui destacar que Almeida (2006, p.4) apud Lacerda traz a conceitualização do lúdico como:

O termo ludicidade, segundo Almeida: A palavra ludicidade tem sua origem na palavra latina "ludus" que quer dizer "jogo". Se achasse confinada a sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogo, ao brincar, ao movimento espontâneo, mas passou a ser reconhecido como traço essencialmente psicofisiológico, ou seja, uma necessidade básica da personalidade do corpo e da mente no comportamento humano, as implicações das necessidades lúdicas extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo de modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. O lúdico faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana, trabalhando com a cultura corporal, movimento e expressão.

Partindo deste pressuposto, o lúdico envolve uma ação que proporciona prazer aos discentes, tal conceito também se confirma segundo Lima, Júnior, Feitosa, Silva, Reis e Ferreira (2019, p.7):

[...] Friedmann (1998) e Araújo Lima (2014), não fazem diferenciação entre a palavra lúdico, utilizam a mesma palavra para os termos e sentidos supracitados. Desse modo, uma atividade lúdica é algo que quando realizado causa prazer, diversão a pessoa que participa da ação, caracterizando uma sensação de bem-estar físico e psicológico.

Neste sentido, percebe-se que os autores logo acima citados, enfatizam o quão significativo ao discente, engloba o trabalho pedagógico permeado de ludicidade. Cabe aqui enfatizar que a brincadeira no processo de ensino aprendizagem é de um passado remoto, isso se confirma nas palavras da Wajskop (2012, p.26):

Desde os primórdios da educação greco-romana, com base nas ideias de Platão e Aristóteles, utilizava-se o brinquedo na educação. Associando a ideia de estudo ao prazer, Platão sugeria ser, o primeiro, ele mesmo, uma forma de brincar.

Dentro desta perspectiva, as primeiras relações da criança com o estudo são permeadas do " brincar". Assim sendo, nestes primórdios é notório a presença da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem. É sabido que com o passar do tempo, houve uma nova visão da infância onde se confirma com as palavras de Chamboredon apud Wajskop (2012, p.28):

Tanto no Brasil como em outros países, a história dos sistemas pedagógicos pré-escolares revela o aparecimento da infância enquanto categoria social diferenciada do adulto em função de sua brincadeira ou daquilo que Chamboredon (1986) denominou "ofício de criança".

Sendo assim, já que é sabido que o processo educacional para o público infantil é diferenciado do público adulto, implica mudanças de conceitos e planejamento metodológico, para abordar os conteúdos, numa perspectiva que permita aos discentes interagirem e consequentemente se apropriarem dos conceitos pedagógicos. Para Wajskop (2012, p.31), "a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos adultos". Sendo assim, urge que educadores e todos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem interiorizem tais conhecimentos acerca da importância da brincadeira aliada processo de ensino-aprendizagem, o que tal dinâmica engloba no desenvolvimento das crianças.

Numa práxis pedagógica inserida de ludicidade, tornar-se- a, para Vygotsky apud Wajskop (2012, p. 41):

[...] cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando os seus desejos a um "eu" fictício, ao seu papel na brincadeira e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. (1984, p. 114).

Cabe a partir desta citação, enfatizar que o lúdico não se trata de uma ação neutra, mas sim que a mesma é permeada de intencionalidade. Neste aspecto, é interessante ao educador englobar em seus planos de aulas, as devidas metodologias tendo a ludicidade como aliada neste trabalho docente, assim como inseri-la de maneira eficiente nesta práxis pedagógica, para que a mesma seja qualitativa, o educador por sua vez precisa ter uma base teórica filosófica acerca da conceitualização da Ludicidade, para que a introdução e consolidação desta prática lúdica em seu ofício com as crianças, seja significativa, pois segundo Marreiro (2016, p.26):

[...] a introdução de jogos e atividades lúdicas no cotidiano escolar é muito importante, devido à influência que os mesmos exercem frente aos alunos, pois quando eles estão envolvidos emocionalmente na ação, torna-se mais fácil e dinâmico o processo de ensino e aprendizagem.

3. REFLEXÕES TEMÁTICAS PARA A PROFISSIONALIDADE

Compreende -se que a atividades lúdicas são ferramentas significativas não tão somente para o desenvolvimento cognitivo da criança, mas em seu desenvolvimento social e afetivo, refletindo a capacidade de aprender nesta dinâmica que envolve a interação, para Azevedo (2014, p. 259):

Ora, os próprios documentos oficiais consideram o envolvimento com atividades lúdicas (jogos e brincadeiras) e com o movimento uma necessidade da criança, fundamental para seu processo de desenvolvimento global. Do mesmo modo, inúmeros autores na filosofia, na psicologia ou na sociologia, embora com diferentes matizes, apontam a importância do jogo e da brincadeira para o processo de humanização e desenvolvimento afetivo, social e cognitivo das crianças. Todavia, diante da pressão social em favor da priorização da alfabetização e do letramento, há o risco de o lúdico e o movimento serem pouco valorizados na formação educacional das crianças e serem percebidos por oposição às atividades escolares "sérias" (ler, escrever, contar), como passatempo, como uma espécie de compensação com que se premiam as crianças. Inúmeros estudos evidenciaram esse processo, como se pode ver em Moro (2009) e Mota (2010), entre outros [...].

Perante esta citação acima, é possível refletir acerca da importância do lúdico para o desenvolvimento global das crianças e a necessidade da compreensão e a valorização dessa ferramenta no processo educativo.

Exerce uma forte influência no desenvolvimento infantil uma vez que é utilizada pela criança, de um lado pela necessidade de ação e por outra para satisfazer suas impossibilidades de executar determinadas ações. No entanto a brincadeira não é apenas uma atividade simbólica, uma vez que mesmo envolvendo situações imaginárias, ela baseia-se

em regras de comportamento condizentes com aquilo que está sendo representado o que fará com que a criança internalize regras de conduta, valores, modo de agir e de pensar de seu grupo social, que passará a orientar o seu comportamento e desenvolvimento cognitivo.

Urge ressaltar que a brincadeira não é "neutra", ela por sua vez, é repleta de significados, onde as crianças por sua vez, fazem uma associação do imaginário ao real, movimento este necessário para ampliar o cognitivo da criança. De acordo com SILVA e HAETINGER (2013, p. 96):

O educador infantil não deve abrir mão dos jogos musicais, das rodas cantadas, da exploração e produção de ritmos – enfim, da presença da música nas ações pedagógicas diárias. A música tem sido amplamente utilizada na escola como um objeto lúdico e expressivo e também por representar um meio de estabelecermos vínculos interpessoais e fomentar a socialização. Ao cantar em grupo, por exemplo, as crianças compartilham sua energia, sua expressão, sua espontaneidade e sua alegria. O ato de cantar ou produzir sons com instrumentos, coletivamente, potencializa a integração do ritmo às habilidades psicomotoras individuais, assim como promove a sociabilidade.

Desta maneira, fica evidente que há diferentes maneiras de englobar o lúdico em sala de aula, esta diversidade requer do educador um planejamento, (antes de inseri-las em sala de aula assim como após a realização das mesmas), pois neste percurso o educador terá um norte a respeito do desenvolvimento das crianças, para que consiga traçar ações para auxiliar nas diferentes dificuldades que podem terem sido notadas.

A autora Pinheiro (2017, p. 94) também aborda sobre a amplitude de canções para crianças, que um simples recorte expressivo desse tipo de discurso é o suficiente para que compreendamos a configuração do seu caráter lúdico, tais práticas relacionadas a canções destinadas às crianças, são muito qualitativas ao tocante das crianças compreenderem os conteúdos programáticos por meio de músicas infantis, permitindo que as mesmas assimilem tais conteúdos de maneira prazerosa.

No que diz respeito a uma educação qualitativa voltada ao aspecto da Ludicidade, segundo Lacerda (p.05):

[...] percebe-se que atualmente, ainda, existem educadores que se deparam com alguns problemas no processo de ensino-aprendizagem, [...] O educador lúdico é conhecido como aquele que consciente e sensibilizado com a sua missão, faz acontecer à ação lúdica associando teoria e prática. Portanto é indiscutível a certeza que reflete no contexto discutido, para que os educadores tenham ampla apropriação de técnicas educacionais valorizando assim, o lúdico e venha a propiciando jogos, danças, brincadeiras e desenhos capazes de instruir no sentido de dar condições de o educando desenvolver noções de regras, espaço e tempo, além do fato de divertir e instigar a imaginação e a criatividade, aumentando as possibilidades de interação com o outro e com o mundo. Porém faz- se necessário aos profissionais que sonha com esta educação de qualidade, possam ter uma postura vigilante sobre algumas metodologias em suas práticas pedagógicas, que possibilite as aulas ficarem mais prazerosas e assim, conseguir atender os objetivos desejados a assimilação dos conteúdos, atendendo as necessidades intelectuais dos indivíduos, preparando-os para o exercício da cidadania.

Assim sendo, cabe a nós do corpo discente em meio aos nossos planejamentos, englobarmos ainda mais os jogos e brincadeiras na consolidação dos conteúdos programáticos. Quando se traz à tona a questão da importância do brincar é importante enfatizar que:

O brincar não é apenas necessidade, é direito das crianças. A escola precisa organizar seus ambientes de acordo com as características das crianças e valorizar o brincar em seus espaços e tempos. O valor do lúdico para as crianças na escola dependerá muito de como elas serão encaradas, nesse contexto, pelos adultos que a frequentam. As diferentes mediações educativas realizadas pelo educador, a organização dos espaços e tempos da escola e dos jogos, brincadeiras, brinquedos e materiais lúdicos que se encontram ao alcance das crianças durante o ato lúdico, são atitudes que podem fazer a diferença no brincar da escola e na ampliação do repertório lúdico delas. SCHLINDWEIN, LATERMAN e PETERS (2017, p.40).

Mediante a citação acima, é possível afirmar que o brincar não se trata de achismo e/ou modismo é enfatizado como direito das crianças, pois tal aspecto encontra-se na DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS (Princípio VII): "A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito".

Para finalizar percebe que já houve muitos avanços sobre ludicidade tanto na teoria quanto na prática, mas há muito ainda para ser feito em prol de uma educação que promova a formação do sujeito intelectualmente, emocionalmente e socialmente através de um trabalho com os jogos e brincadeiras dentro do ambiente escolar. LACERDA (2016).

Assim sendo, referente à ampliação das práticas lúdicas em sala de aula, a partir da citação acima, percebe-se que

houve uma evolução nesta dinâmica, mas que necessita e há meios de consolidá-las de maneira mais efetiva e significativa.

4.CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste trabalho me proporcionou maiores esclarecimentos acerca dos conceitos sobre a fundamentação teórica referente à temática proposta, demonstrando por sua vez, a partir dos teóricos aqui mencionados, a dinâmica da ludicidade em sala de aula como fator qualitativo, permeado de significados e que urge a mesma para assim proporcionar um desenvolvimento global nas crianças.

Compreendi que cabe ao docente auxiliar a promoção do desenvolvimento e aprendizagem do seu aluno por meio de mediações, intervenções intencionais também relacionadas à ludicidade, o que requer o comprometimento de elaborar atividades dentro desta perspectiva e as inserindo em sala de aula e fomentar a participação dos discentes nesta interação.

Enfim, este trabalho proporcionou-me refletir ainda mais sobre o processo lúdico inserido em sala de aula, para que possa ser uma docente comprometida, que busca conhecimentos para auxiliar e aprimorar meu trabalho pedagógico.

5.REFERÊNCIAS

AZEVEDO, N. C.S.; BETTI, M. Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental. Brasília, maio/agos. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217666812014000200002&lang=pt Acesso em: 19 mar. 2021;

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. Fundamentos da Metodologia Científica. São Paulo: Prentice Hall, 2007;

Concepção do Brincar e Aprender na Visão de Piaget e Vygotsky, por colunista Portal Educação.Disponívelem:https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/concepcao-do-brincar-e-aprender-na-visao-de-piaget-e-vygotsky/32223;

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS - UNICEF 20 de Novembro de 1959. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 22 mar. 2021;

LACERDA, J.H.V. Ludicidade: jogos e brincadeiras na educação infantil, 2011. 17 p.;

LIMA, A. J. A.; JÚNIOR, R.S.; FEITOSA, A. A.; SILVA, W.C. da A.; REIS, N.C.G. dos; FERREIRA, L.A.; Educação no Século XXI - Volume 29 – Ludicidade/ Organização: Belo Horizonte - MG: Editora Poisson, 2019. 141 p.;

MARREIRO, A.A. R. A importância do brincar no desenvolvimento infantil / - 2016. 27p.;

PINHEIRO, G.N.F. Ludicidade e infância na constituição do discurso literomusical brasileiro para crianças. Fortaleza - Ceará 2017. 216 p.;

SCHLINDWEIN, M. L., LATERMAN, I., PETERS, L. (Organizadoras). A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola / - Florianópolis, SC, 2017. 236 p.;

SILVA, D.V. da; HAETINGER, M.G. Ludicidade e psicomotricidade / 1.ed. Curitiba, PR, 2013. 130 p.;

TOMASI, Carolina; MEDEIROS, João Bosco. Comunicação científica: normas técnicas para redação científica. São Paulo: Atlas, 2008;

WAJSKOP, G. Brincar na pré-escola. 9. Ed. São Paulo, SP: Cortez— (Coleção questões da nossa época; vol. 34), 2011. 129 p.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA INCLUSÃO DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BRUNA SORAYA CUSTÓDIO SILVA

RESUMO

O presente estudo diz respeito à inclusão de alunos surdos no ensino regular e questiona a preparação dos professores para atuar junto a estes alunos. Para tanto, objetiva analisar como tem sido realizada a inclusão de alunos surdos em âmbito escolar, uma vez que esta é uma questão de urgente e importante discussão na educação brasileira. Partindo desse pressuposto, foram analisados inúmeros trabalhos científicos acerca do tema, que contribuíram, grandemente, para a conclusão deste estudo. Listamos as diversas metodologias utilizadas na educação de surdos, durante a história e identificamos a metodologia mais adequada para tal educação, respeitando seus aspectos culturais e sociais. Por fim, apresentamos como vem sendo feita a formação do professor da educação de surdos e como deveria ser tal formação, visando atender às necessidades destes alunos, valorizar suas potencialidades e habilidades e, sobretudo, reconhecer a importância de sua identidade e cultura surda, realizando uma inclusão, verdadeiramente, educacional, social e humana.

Palavras-chave: Aprendizado; Libras; Inclusão.

ABSTRACT

The present study concerns the inclusion of deaf students in regular education and questions the preparation of teachers to work with these students. Therefore, it aims to analyze how the inclusion of deaf students in the school environment has been carried out, since this is a matter of urgent and important discussion in Brazilian education. Based on this assumption, numerous scientific works on the subject were analyzed, which contributed greatly to the conclusion of this study. We list the different methodologies used in the education of the deaf throughout history and identify the most appropriate methodology for such education, respecting its cultural and social aspects. Finally, we present how the training of the teacher of education for the deaf has been carried out and how such training should be, aiming to meet the needs of these students, valuing their potential and abilities and, above all, recognizing the importance of their deaf identity and culture, performing a truly educational, social and human inclusion.

Keywords: Learning; pounds; Inclusion.

INTRODUÇÃO

O processo de consolidação da Educação Inclusiva foi permeado por dois termos: integração e inclusão. O primeiro, segundo Sassaki (1997), consiste na inserção da criança com deficiência na escola, desde que ela esteja capacitada a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais existentes na instituição, bem como no "esforço unilateral da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade) abracem a causa da inserção social" em adequar-se aos padrões da sociedade vigente. Em contrapartida, a inclusão prevê a eliminação de tais barreiras, visando a equidade de oportunidades, pois não atinge apenas os alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem, mas, sim, todos os demais presentes no âmbito escolar, para que obtenham sucesso na caminhada educativa.

Na perspectiva inclusiva, não é o aluno quem deve adequar-se à escola e/ou à sociedade, mas sim, estas adequar-se ao aluno com deficiência e ter um olhar de igualdade sobre ele.

A inclusão não consiste somente na inserção das pessoas com deficiência nos espaços escolares. A inclusão diz respeito à inserção de "todos em todos os espaços sociais" (WERNECK, 1999). A integração se difere pelo fato de a pessoa com deficiência estar inserida no espaço escolar, mas, ao mesmo tempo, segregada, pois é vista como o ser diferente, que tem potencialidades minimizadas e limitadas e, consequentemente, oportunidades negadas e desiguais, frente às demais, ditas normais.

A inclusão ultrapassa o âmbito escolar, pois a partir da conscientização e transformação do pensamento da comunidade escolar, o olhar de igualdade estende-se à toda sociedade. Sendo assim, incluir significa possibilitar ao aluno exercer sua cidadania, tornando-se um sujeito ativo, político e que tenha acesso aos diferentes saberes.

A perspectiva da inclusão nos sistemas de ensino visa abolir a segregação implícita na integração, em que os programas de reforço escolar, as salas de aceleração e as classes especiais evidenciam as diferenças e a separação. A meta da inclusão é oferecer uma educação de qualidade a todos, sem deixar ninguém de fora do sistema escolar e adaptar-se às peculiaridades de todos os alunos, contribuindo para seu desenvolvimento em conjunto e integral (cognitivo, afetivo, social e físico).

Incluir significa criar condições para que o aluno exerça sua cidadania e tenha acesso a diversos conhecimentos. Significa dar assistência a toda comunidade escolar, e não, somente aos alunos que apresentam dificuldades na escola. Significa, ainda, adequar seu currículo e seu Projeto Político Pe-

dagógico para atender, efetivamente, as reais necessidades de cada indivíduo presente nessa escola.

CONCEITO, CONSIDERAÇÕES E COMENTÁRIOS

Segundo Costa (2007), os ideais de Educação Inclusiva foram evidenciados a partir da realização de conferências e congressos: a Convenção de Direitos da Criança em 1988, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jontiem, Tailândia, em 1990 e a Conferência Mundial sobre Educação Especial, acesso e qualidade, em Salamanca, Espanha, em 1994, com o apoio de órgãos internacionais, como a UNESCO e a UNICEF.

Costa (2007) afirma que, no Brasil, as discussões sobre inclusão começaram a eclodir, apenas na década de 1980, quando se criou, em 1986, a Coordenadoria Nacional para Integração de Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), que diz respeito a um órgão federal, com o objetivo de coordenar ações das secretarias e instituições relacionadas às pessoas com deficiência e que busca sintonizar programas, potencializar recursos e elevar resultados.

De acordo com Costa (2007), muitos avanços aconteceram, nas últimas décadas, nos aspectos político, social e educacional e na área da ciência e tecnologia, que ocasionou na mudança do olhar da sociedade em relação aos alunos com deficiência, fazendo-a repensar a importância dos mesmos como sujeitos pertencentes a essa sociedade. Congressos internacionais contribuíram para a fundamentação de uma política educacional mundial mais inclusiva e menos excludente, lançando os seguintes documentos: Convenção dos Direitos da Criança (1988), Declaração sobre Educação para Todos (1990) e Declaração de Salamanca (1994). Tais documentos desencadearam uma preocupação mundial com a educação dos alunos com deficiência, gerando assim, uma revolução educacional, pois enfatizam a inclusão social como a forma mais efetiva da implantação da Educação Inclusiva.

Costa (2007) aponta que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, (Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996), define em seu capítulo V, a educação especial como "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" (art. 58), sendo sua oferta um dever constitucional do Estado. A LDB prevê, ainda, "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos" para o atendimento adequado de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (art. 59, I) e "...professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns"

(art. 59, III).

As pessoas surdas foram consideradas, por muitos anos, incapazes de aprender e não frequentavam instituições escolares. Os surdos, principalmente os que não falavam, eram excluídos da sociedade, sendo proibidos de se casarem, de possuir ou herdar quaisquer tipos de bens e viver como as demais pessoas da sociedade. Sendo assim, eram privados de seus direitos básicos e possuíam sua sobrevivência social comprometida.

Até o final do século XV, não havia escolas especializadas para surdos, haja vista a existência evidente de preconceitos, cujo estereótipo mais chocante era o de loucos. Pessoas ouvintes tentavam ensinar aos surdos, como o italiano Gerolamo Cardamo, que utilizava sinais e a linguagem escrita, bem como o monge beneditino espanhol, Pedro Ponce de Leon, que utilizava treinamento de voz e leitura labial, além de sinais. O primeiro acreditava que a surdez não prejudicava a aprendizagem, pois os surdos poderiam aprender a ler, a escrever e a expressar os seus sentimentos.

Entre as décadas de 1970 e 1980, estudos realizados nos EUA e em outros países do mundo, a fim de verificar a eficácia da Comunicação Total, apontaram que, em relação ao Oralismo, houve melhoras no processo escolar dos surdos, pois estes adquiriram melhor compreensão e comunicação, porém apresentaram dificuldades para expressar seus sentimentos e ideias, bem como na comunicação fora do contexto escolar e na produção de linguagem (LACERDA, 1998). Entretanto, a Comunicação Total apresentava uma grande dificuldade: a abrangência. Pelo falto de todas as modalidades de linguagem puderem ser utilizadas, as confusões de interpretações eram constantes. Embora, ainda, seja muito utilizada na iniciação ao ensino da Língua de Sinais, a Comunicação Total foi logo abandonada, quando se percebeu o não aprofundamento da comunicação, devido ao número diferenciado de interpretações, bem como ao limite de vocábulos.

Um aspecto relevante em relação à aplicação da prática da Comunicação Total é o favorecimento ao contato com os sinais, o que era proibido pelo Oralismo, proporcionando aos surdos a aprendizagem da Língua de Sinais, sendo esta um apoio para a língua oral, no trabalho escolar (LACERDA, 1998). Sendo assim, evidencia-se a importância da Língua de Sinais na aprendizagem dos alunos surdos.

Existem muitas pessoas surdas, no mundo, que estão inseridas em "Culturas Surdas" e possuem suas próprias línguas, existindo, portanto, muitas línguas de sinais diferentes, como: Língua de Sinais Francesa, Chilena, Portuguesa, Americana, Brasileira, Argentina, Venezuelana, Peruana, Inglesa, Urubus-Kaapor (Índios), etc.

Embora cada língua de sinais tenha sua própria estrutura gramatical, surdos de países com línguas de sinais diferentes comunicam-se com facilidade entre si, o que não acontece entre falantes de línguas orais, que precisam de um tempo consideravelmente grande para um entendimento. Tal fato acontece devido à capacidade que as pessoas surdas têm em desenvolver e aproveitar gestos para a comunicação e estarem atentas às expressões faciais e corporais das pessoas. A comunicação é facilitada, também, devido ao fato dessas línguas terem muitos sinais que se assemelham às coisas representadas.

A Lei nº 10.436/02, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05, que torna a Língua Brasileira de Sinais a segunda língua oficial da comunidade surda – sendo a primeira, a Língua Portuguesa – embora tenha sido instituída, há mais de 10 anos, ainda é pouco difundida no Brasil.

A Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS – define a LIBRAS como a língua materna dos surdos brasileiros e, como tal, poderá ser aprendida por qualquer pessoa interessada em comunicar-se com essa comunidade.

Muitas pessoas acreditam que a LIBRAS é a Língua Portuguesa feita com as mãos, que os sinais substituem as palavras desta língua, bem como que a LIBRAS é limitada e expressa, exclusivamente, informações concretas, e que não é capaz de transmitir ideias abstratas. Tais pensamentos são mitos, visto que a LIBRAS, como toda língua de sinais, é uma língua de modalidade visual-gestual que é utilizada como canal ou meio de comunicação, que utiliza movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos pela visão. Diferencia-se, portanto, da Língua Portuguesa, uma vez que esta possui modalidade oralauditiva, que utiliza, como canal ou meio de comunicação, sons articulados, que são percebidos pelos ouvidos.

Assemelhando-se às demais línguas, a LIBRAS possui todos os níveis linguísticos: o fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico. Portanto, ao atribuir às línguas de sinais o status de língua é devido ao fato de, embora sendo de modalidades diferentes, possuem, também, certas características devidas às diferenças regionais, socioculturais etc. O que é denominado palavra ou item lexical nas línguas orais auditivas, são denominados sinais nas línguas de sinais.

Os sinais são formados a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato, em um determinado lugar, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo. Estas articulações das mãos, que podem ser comparadas aos fonemas e, às vezes, aos morfemas, são chamadas de parâmetros.

Nas línguas de sinais, podem ser encontrados os seguintes parâmetros: Configuração das Mãos; Ponto de Articulação; Movimento; Orientação; Expressão facial e/ou Corporal. O sinal nasce da combinação destes 05 (cinco) parâmetros. Logo, falar com as mãos é combinar estes elementos que formam as palavras e frases em um contexto.

A partir da década de 1990, surge uma nova prática educacional, voltada aos surdos, em que estes aprendem a língua de sinais em sua forma genuína.

O Bilinguismo é a prática educacional cujo princípio é o uso de duas línguas e, no caso das pessoas surdas, a primeira delas seria a Língua de Sinais como a de instrução, por ser a língua materna dos mesmos e, a segunda, a Língua Portuguesa, por ser a língua oficial do país. Quanto mais cedo as crianças surdas forem apresentadas às línguas de sinais, mais cedo a aprenderão, visto que, uma vez aprendida, elas serão capazes de aprender qualquer outra língua. Tal prática resgata o direito de a pessoa surda ser ensinada na Língua de Sinais, respeitando-se seus aspectos culturais e sociais.

A metodologia, segundo o diagnóstico de Dias (2006, p. 42), "não privilegia uma língua, mas quer dar direito e condições ao indivíduo surdo de poder utilizar duas línguas". Portanto, não se trata de negação, mas de respeito. O indivíduo escolherá a língua que irá utilizar em cada situação linguística em que se encontrar", pois ela valoriza as características e pensamentos dos próprios surdos, conforme seu processo educacional.

A Língua Portuguesa é a língua oficial e majoritária no Brasil, porém é considerada abstrata à pessoa surda, o que torna seu aprendizado difícil, devendo ser ensinada com a metodologia de segunda língua e, para isso, o surdo tem de dominar a primeira língua – a LIBRAS –, tendo assim, elementos linguísticos necessários e suficientes à aquisição de uma outra língua.

Aceitar e reconhecer a condição bilíngue do surdo é, apenas, o início de um longo trajeto de desafios e descobertas.

Conforme a mesma autora, caso a forma com que o mundo interage com o surdo for transformada, entende-se que, da mesma maneira, o surdo transformará a sua relação com o mundo, tanto nas apropriações, quanto sobre o olhar de sua realidade.

O bilinguismo é apontado, por muitos pesquisadores da área, como Capovilla (2011), Fernandes (2010), Lopes (2011), Sá (2006; 2011) como a melhor proposta educacional para os surdos, por respeitar as especificidades culturais, sociais e linguísticas dos Surdos.

A formação dos professores que atuam junto aos alunos surdos tem sido discutida com frequência, nos últimos anos, vis-

to que tais profissionais são, em sua maioria, ouvintes e necessitam reconhecer e, sobretudo, ser membro da comunidade surda para que, assim, respeitem a diferença linguística e cultural dos mesmos e não estigmatizem a surdez como patologia.

Atender um aluno com deficiência é um dos grandes desafios enfrentados pelos professores, nos dias atuais. A inquietação que fomenta a discussão acerca da formação profissional é, justamente, a respeito da falta de qualidade no processo de inclusão desses alunos. Como está sendo formado o professor? Como deveria ser essa formação?

É evidente que não é possível realizar a inclusão sem levar em conta as características, as peculiaridades e as diferenças dos alunos, sendo eles deficientes ou não. O Brasil tem diversas legislações que regulamentam a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Contudo, ainda existem lacunas na formação dos professores que atuam no processo de inclusão, pois esta formação não chega, efetivamente, às escolas, embora exista ampla legislação garantindo esse direito ao professor.

Mesmo sem um investimento apropriado, seja na formação inicial ou continuada, são cobradas dos docentes práticas flexíveis e novas competências. Exige-se do professor a compreensão da diversidade cultural que permeia a escola, mesmo que ele nunca tenha aprendido a respeito, na sala de aula da graduação. A docência é um ofício complexo e de grande dedicação, embora para muitos pareça ser fácil, que o professor deve, apenas, "passar" o conhecimento, configurando uma educação bancária, conforme critica Freire (1997, p.27) ao afirmar que "ensinar não é transmitir conhecimento" e os professores não são meros transmissores de "conteúdos". Ensinar exige muito mais do que aprender conteúdos para depois transmiti-los; ensinar exige sensibilidade, durante o processo educativo, pois como afirma Nóvoa (1992, p.26) "aqui não se formam apenas profissionais; aqui se produz uma profissão".

Freire (1997, p.22) diz que "na formação docente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando, criticamente, sobre a prática de hoje, ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática". A reflexão acerca da prática docente deve ser pensada, criticamente, a fim de transformar o conhecimento a ser ensinado aos alunos. Tal reflexão deve começar a ser trabalhada, primordialmente, na formação inicial dos futuros professores. Com isso, retoma-se à questão inicial: Como está sendo formado o professor?

A partir da Constituição de 1988, ao determinar que a educação seja um direito de todos, inclusive dos alunos com deficiência, sendo estes atendidos, preferencialmente, na rede regular de ensino, formalizando a escola na perspectiva inclusiva, tornou-se necessária a formação dos professores de classe comum, uma vez que qualquer formação na área da Educação Especial era voltada, exclusivamente, ao professor especializado. Logo, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB, nº 9.394/96), em seu artigo 59, inciso III, o Poder Público, assegura aos alunos com necessidades educacionais especiais "professores com especialização adequada, em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular para a integração desses educandos nas classes comuns".

Para Saviani (2009), embora a LDB tenha contemplado a educação especial, ela deixa em aberto a questão relacionada à formação docente, uma vez que não explicita quem seriam esses professores.

Outra questão a ressaltar diz respeito à diferença entre especialização e capacitação. Especialização é a formação mais profunda, a nível de pósgraduação, com no mínimo, 360h, enquanto capacitação refere-se a cursos, encontros e oficinas, geralmente, com carga horária reduzida, configurando-se mais como um treinamento, muitas vezes, aligeirado e fragmentado, cujo aprendizado não assegura novas e necessárias práticas inclusivas.

Percebe-se, segundo Saviani (2009), a maneira superficial com que é colocada a formação docente para a Educação Inclusiva e, ainda, faz um alerta, ao afirmar que "será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores dessa modalidade de ensino". Sem isso, continua Saviani, essa área continuará em declínio, como sempre foi, e de nada adiantará a "modernidade" da lei sem a garantia da formação adequada dos professores.

O resultado disto são professores despreparados e inseguros para

"enfrentar" a escola, incapazes de executar o seu verdadeiro papel com dignidade.

Vamos à outra questão inicial: Como deveria ser essa formação?

Feldmann (2009, p. 71) afirma que o professor, nos dias de hoje, "é o sujeito que professar saberes, valores, atitudes, que compartilha relações e, junto com o outro, elabora a interpretação e a reinterpretação do mundo". A formação do professor não é individual, pois é no coletivo que se constrói o alicerce de sua formação. É na troca com os demais envolvidos, que o professor desenvolve sua prática. É no âmbito escolar que ele valoriza as diferenças culturais, convivendo e aprendendo com elas. Compreender esta multiculturalidade e reconhecer sua legitimidade, no espaço escolar, é essencial à formação do professor, principalmente, daquele que atua junto a alunos surdos.

O Brasil passou por uma mudança na educação, quando incluiu a disciplina de Libras na grade curricular, conforme determina o Decreto n°5626/05:

Art. 3o A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. § 1o Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.§ 2o A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

A inserção da Libras caracteriza um passo de fundamental importância na formação do professor, haja vista a necessidade de o mesmo utilizar a língua de sinais para comunicar-se com seu aluno e fomentar o processo de ensinoaprendizagem, bem como fazê-lo sentir-se incluído no ambiente escolar.

Tais mudanças legais reafirmam que a proposta de ensinoaprendizagem precisa ser na modalidade bilíngue, conforme afirma a Lei n° 10.436, que reconhece a Libras como primeira língua da comunidade surda e a segunda língua, a língua oficial do país, na modalidade escrita. Dessa maneira, as atividades devem priorizar a produção em Libras. Caso seja necessária a produção escrita, que tenha uma visão reflexiva sobre a escrita, levando em consideração as peculiaridades do surdo.

A educação, voltada aos alunos surdos, deve compreender que a Libras é um artefato cultural (objetos, tradições, valores, normas, produtos confeccionados) do povo surdo, cuja valorização é de suma importância à disseminação de sua cultura. De acordo com Strobel (2008), são 08 (oito) os Artefatos Culturais: experiência visual, linguística, familiar, literatura surda, vida social e esportiva, artes visuais, políticas e materiais. Portanto, o sujeito produz seu próprio modo de ser, ver, viver, entender e transformar o que lhe cerca.

Partindo do princípio de que o currículo é algo em constante construção e adaptação, devemos compreender um currículo surdo, conforme Lopes (2007, p.86): “um currículo surdo exige que nós pensemos na nossa capacidade de olhar para os surdos, colocando-os em outras tramas, que não aquelas atreladas às pedagogias corretivas”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lutar por uma escola inclusiva significa repensar a situação sociolinguística, bem como a acessibilidade para os surdos, de modo a perceber que a mesma não se garante apenas, com a presença de um intérprete em sala de aula e que a língua de sinais necessita estar articulada com os conteúdos trabalhados no currículo escolar, fazendo uso de projetos que perpassem as paredes da sala e envolvam toda a comunidade escolar. A ação inclusiva se caracteriza.

Cabe ao docente reconhecer a identidade e a cultura surdas, para, assim, exercer práticas pedagógicas determinantes no processo de ensinoaprendizagem, com metodologias e adaptações curriculares, que proporcionem aos alunos surdos fazerem o uso habitual de sua língua, nos mais diversos contextos, bem como refletirem sobre o mundo que os cerca e seu poder de transformação.

Contudo, a formação oferecida a este profissional não é suficiente para compreender e atender o alunado surdo em sua totalidade, uma vez que o educador não consegue aprender a Libras na graduação e necessita da presença diária do intérprete em sala de aula. Logo, se o docente não possui o conhecimento básico para a troca de experiências e saberes com seu educando surdo, este não poderá reconhecer a importância da valorização da identidade e da cultura surdas, bem como pautar sua prática pedagógica em prol das mesmas. Com isso, concluímos que os professores não estão preparados para atuar junto a alunos surdos, no ensino regular.

Por isso, Brito e Sá (2011), afirmam que a escola regular, na perspectiva inclusiva, atualmente no Brasil, preferencia o domínio da língua majoritária – ouvinte – em detrimento da língua minoritária – Libras, uma vez que subjuga sua capacidade e potencialidade.

Entretanto, não podemos transferir apenas para o professor a responsabilidade por sua formação, visto que, compete ao Estado oferecer formação continuada aos que exercem função na escola, como também materiais didáticos, recursos financeiros para a adequação do espaço, visto que a inclusão é uma ação política e social, cuja função é promover uma acessibilidade responsável. Tal oferecimento deve acontecer, a fim de que o profissional se capacite e se especialize para atender com qualidade e equidade os alunos surdos na rede regular de ensino, incluindo-os de fato, bem como transformando sua realidade, potencializando seu conhecimento e valorizando sua cultura.

Embora a legislação nacional determine uma educação bilíngue para os surdos nas escolas regulares, esta ainda não está concretizada no Brasil, pois a realidade educacional se mantém centrada na estrutura

ouvinte, sem as condições de contemplação da cultura surda e de uma educação significativa às suas diferenças.

A situação que a educação de surdos atravessa no Brasil requer um novo olhar sobre a educação como um todo e, mais ainda: um novo olhar sobre o mundo, sobre o outro, sobre a nós mesmos. Defendemos a luta por uma educação que, verdadeiramente, ensine, inclua e reconheça os surdos em suas peculiaridades, diferenças, cultura e potencialidades. Trata-se de uma conquista multicultural a ser alcançada, bem como de avanços sonhados por muitos educadores e surdos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, 9394/96.

BRITO, Jane Lindoso; SÁ, Nídia Regina Limeira de. Estudantes surdos na escola regular: questionando o paradigma da inclusão. In: SÁ, Nídia Regina Limeira de (Org.). Surdos: qual escola? Manaus: Valer e Edua, 2011. Cap. 5, p. 195 - 224.

CAPOVILLA, Fernando C. Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população especial surda. In: SÁ, Nídia Regina Limeira de. Surdos: qual escola? Manaus: Valer e Edua, 2011. Cap. 3. p. 77-100.

COSTA, Maria Cristina Sanches da. Sentimentos dos professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental. Pontífica Universidade Católica. São Paulo, 2007.

COSTA, M. P. R. Orientações para ensinar o deficiente auditivo a se comunicar. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v.1, n.2, p.53-62, 1994.

DIAS, V. L. L. Rompendo a barreira do silêncio: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental. 2006. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2006.

FERNANDES, Sueli. MOREIRA, Laura C. Desdobramentos politicopedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. Revista Educação Especial. v. 22, n. 34, p. 225-236, maio/ago. Santa Maria , 2009.

FERNANDES, Eulália (Org). Surdez e bilinguismo. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FERREIRA, MEC. Reflexões críticas acerca de alguns conceitos relacionados à

GOLDFELD, M. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

LOPES, Maura Circini. (Im) possibilidade de pensar a inclusão. In: 30ª Reunião anual

LOPES, Maura C. Surdez e Educação. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LORENZINI, N.M.P.. Aquisição de um conceito científico por alunos surdos de classes regulares do Ensino Fundamental. 2004. Dissertação (mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

MANTOAN, M. T. E. Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1998.

MANTOAN, M. T. Eglér. Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MOURA, Maria Cecília de. O surdo: Caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2000.

O PARQUE COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO

CARLA TATIANE BOMFIM DE ALBUQUERQUE

RESUMO

As unidades de educação infantil são entendidas como ambientes acolhedores que fazem parte da primeira infância. A aprendizagem acontece através da brincadeira Os educadores fornecem espaço para as experiências das crianças. O parque é muito importante na educação infantil, pois é um ambiente aberto que promove a sensação de liberdade. A variedade de brinquedos do parquinho, grandes e outros dispostos pela professora cooperaram para o desenvolvimento da coordenação motora, resistência e autoconfiança, além de proporcionar socialização e autonomia. Assim, por meio da lei 9.394/96, que estabelece a educação como dever do Estado e da família. Os membros da família e a equipe educacional devem envolver o estado para fornecer os recursos e ajustes necessários para a educação inclusiva. O objetivo geral do trabalho é mostrar como o parque escolar afeta a aprendizagem e o desenvolvimento integrado da criança na educação infantil. O objetivo específico é ampliar a reflexão sobre como o parque pode ser inclusivo para todas as crianças principalmente as crianças com deficiência. O método é baseado em estudos bibliográficos e utiliza o depoimento de professoras especializadas em educação infantil e educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação Infantil, Inclusão, Parque.

ABSTRACT

Early Childhood Education Units are understood as welcoming environments that are part of early childhood. Learning takes place through playing, educators organize the spaces for children's experiences. The park is very important in Kindergarten, as it is an outdoor environment that promotes a sense of freedom. The park's varied toys, large and others inserted by the teachers, contribute to the development of motor coordination, overcoming difficulties and self-confidence, in addition to promoting socialization and autonomy. Thus, through Law No. 9394/96, which provides for education as a duty of the State and the family. Family members and education professionals must demand from the State the resources and adaptations necessary for inclusive education. The General Objective of the work is to show how the school park influences the learning and integral development of children in Early Childhood Education. The Specific Objective is to broaden the reflection on how the park can be inclusive for all children, specifically for children with disabilities. The Methodology is based on bibliographical research and counted on the testimony of a teacher specialized in Early Childhood Education and Inclusive Education.

Keywords: Early Childhood Education, Inclusion, Park.

1. INTRODUÇÃO

O parque é muito importante para o desenvolvimento integral das crianças. Espionam que o tempo no horto é relaxamento, felicidade e negociação. que é um fator que promove o aprendizado. Ao brincar no parque, as crianças são incentivadas a aprender de uma forma divertida e significativa. Não há parques em instituições educacionais pré-escolares.

Entretanto Percebemos a frustração e a tristeza vivenciadas pelas crianças com deficiência.

Este trabalho tem como objetivo destacar a importância do parque inclusivo, da diversão e da brincadeira na educação infantil, e como a aprendizagem ocorre por meio da brincadeira e como a brincadeira intensifica os momentos de aprendizagem. O parquinho deve ser inclusivo para que todas as crianças possam brincar aprender e socializar. O parquinho deve ser adequado para todos.

Os professores de educação infantil muitas vezes sofrem com a falta de recursos fundamentais para a inclusão, as crianças precisam de locais adequados, com infraestrutura adequada para viver momentos de recreação, estes locais podem ser criados de acordo com o que exige o Ministério da saúde no caso de crianças que são o público-alvo da educação especial.

O TRABALHO NO PARQUE INCLUSIVO

Constantemente os projetos, os jogos e os brinquedos devem ser adequadamente adaptados para que todos possam participar. Entretanto as brincadeiras no parque carecem de maior atenção, pois as adaptações dos brinquedos do parque precisam de maiores elaborações que talvez estejam fora do alcance dos educadores, por isso este trabalho de pesquisa é propositivo.

Sendo assim, os educadores podem criar espaços que atendam melhor todas as necessidades, com brinquedos e objetos adaptados. Por que para todos e não para pessoas deficientes? Pois para acabar com o preconceito é preciso que as pessoas convivam. Entretanto, tudo que é novo ou diferente tende a ser rejeitado, então a partir do momento em que as crianças passam a conviver elas começam a perceber semelhanças e não

as diferenças. E por esse motivo a iniciativa de um projeto com mobílias e materiais ao alcance de crianças com deficiência é tão importante.

Para proporcionar momentos de lazer para as crianças Público - Alvo da Educação Especial, são necessários jardins sensoriais que apesar de serem inclusivos são focados na experiência dos sentidos: olfato, tato, visão, audição e paladar. Também podemos oferecer um espaço de recreação infantil, com brinquedos adaptados e que esta adaptação esteja ao alcance da criança e de acordo com sua necessidade. Os brinquedos devem atender aos interesses da criança e reforçar a ideia de ela assumir alguns desafios, com segurança. A criança precisa de desafios para sentir-se estimulada.

Na medida em que a criança cresce, deve ser exposta às novas experiências, brinquedos e brincadeiras naturais da idade. O que vale é que a criança se sinta valorizada pela sua conquista, principalmente, as crianças com deficiência.

No parque, as crianças em geral e as crianças com deficiência devem ter acesso aos brinquedos do parque, outros brinquedos inseridos pelos professores nos espaços (como nos tanques de areia e outros cantos) para que todas as crianças vivam plenamente a sua infância e vivenciem a atividade essencial da infância: o brincar.

POSSIBILIDADES DE TRABALHO INCLUSIVO NO PARQUE, NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É notório que nas escolas de Educação Infantil, a hora do parque é um dos momentos mais aguardados pelas crianças. O parquinho proporciona momentos de descontração, liberdade e prazer, contribuindo para a aprendizagem e socialização das crianças.

Observa-se que na educação infantil as crianças aprendem brincando, e cada brinquedo do parque favorece a aprendizagem. Concordando com a pesquisa de Salla (2011) sobre o educador Henry Wallon, as interações com o meio estimulam a aprendizagem e a afetividade. Wallon mostra que a afetividade é expressa de três maneiras: por meio da emoção, do sentimento e da paixão. Essas manifestações surgem durante toda a vida do indivíduo, mas, assim como o pensamento infantil, apresentam uma evolução, que caminha do sincrético para o diferencial.

De acordo com Elisângela (2020), em seus atendimentos educacionais especializados, no momento do parque, ela tirava fotos, para no dia seguinte mostrar essas fotos para as crianças, pois, segundo esta professora, é bem significativo este momento. E cita que falar para a criança o que vai acontecer antes de acontecer é muito importante para que fiquem tranquilas. De acordo com Elizangela(2020), não é importante ter LIBRAS apenas em sala de aula, e sim em um contexto geral, e toda a escola aprender LIBRAS, porque no momento que a criança precisar ir ao banheiro a comunicação vai acabar, uma vez que deveria haver comunicação por meio da Língua Brasileira de Sinais.

Observa-se que existem profissionais que auxiliam a criança a brincar no parque, mas essas boas atitudes não são suficientes, é necessário que a infraestrutura dos parques seja adaptada, sendo por textura, sons, cores e luzes, que favoreçam a percepção do objeto. Existem intervenções que deverão ser feitas pelas ações governamentais, porém a escola pode realizar mudanças e adaptações planejadas e possíveis.

Existem brinquedos e brincadeiras que podem ser realizadas no Parque:

a música, o canto e as representações de histórias são indicados para qualquer criança, em diferentes espaços.

Vale abusar de máscaras, fantasias, bonecos e super-heróis. A escolha deve ser feita com base no desenvolvimento da criança e não apenas na sua faixa etária. É possível seguir algumas orientações que facilitam a melhor escolha. De acordo com Elizangela (2020), no parque das escolas da Prefeitura de São Paulo, são usadas as concepções que estão presentes nas escolas da cidade de Reggio Emília, pois é levado em consideração que as crianças precisam interagir nos espaços com crianças da mesma idade, de outras idades e com adultos. Ela cita que na EMEI em que leciona tem parque sonoro e brinquedos com madeira, com 4 espaços, e nesta EMEI, foi feita uma assembleia com as crianças e as crianças puderam votar em qual espaço usariam cada dia, e cada professora ficava num espaço, não com sua turma, mas com diversas crianças, para assim acontecer o convívio e a socialização.

Para Elizangela (2020), sempre existe uma possibilidade de aprendizagem em inclusão para as crianças. Elas precisam percorrer os espaços disponibilizados nos parques, desenvolvendo jogos simbólicos e podem ter um professor de referência. A criança surda, por exemplo, ela precisa ser criança, e o próprio brinquedo faz esta intermediação, o brinquedo auxilia o professor, a criança se expressa vendo outras crianças. Visto que o parque é compreendido como um ambiente de estímulos para a aprendizagem e autonomia, ele precisa ser inclusivo, para a garantia do aprendizado eficaz.

O direito de brincar da criança favorece a descoberta, estimula a curiosidade, ajuda na concentração e desenvolve os músculos das crianças. De acordo com Oliveira (2000), para Vygotsky, a brincadeira deve ser sempre entendida como uma relação imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis. A realização

destes desejos não se trata de algo pontual e específico. Trata-se do desenvolvimento das potencialidades humanas.

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA INCLUSÃO

As crianças possuem um mundo imaginário, cujo significado é estabelecido pelas brincadeiras e não pelo objeto real presente. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. O lúdico e o parque inclusivo influenciam no processo de aprendizagem.

De acordo com Vygotsky (OLIVEIRA, 2000), a brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento infantil, pois ela colabora com a interação social e cognitiva contribuindo também para a construção da personalidade.

Cada brinquedo do parque proporciona um estímulo para a aprendizagem. Os educadores precisam intervir nas atividades assim como as famílias e responsáveis também devem oportunizar momentos de brincadeiras. Estruturas grandes que permitem a movimentação no tempo da criança são as melhores. É preciso considerar o acesso aos recursos do brinquedo para garantir que a criança conseguirá utilizar todos os objetos de maneira integral.

Para Elizangela (2020), as crianças com deficiências conseguem chamar a professora para serem atendidas e é fundamental o professor ter considerado os desejos e interesses das crianças, não só por meio da LIBRAS, mas por um olhar atento. Com relação aos cadeirantes no parque, exigem uma acessibilidade arquitetônica do prédio e o apoio de mais pessoas da escola para a locomoção dessas crianças. E a criança cega consegue se locomover porque o professor deve primeiramente levar a ter o tato, depois percorrer o local, colocar uma determinada textura para a criança entender seus limites e onde está pisando, assim a criança vai se apropriando dos espaços. Depois de eliminar as barreiras, segundo Elizangela (2020), o parque é a melhor maneira da criança socializar- se na escola e o professor tem a responsabilidade de ampliar esta aprendizagem.

O processo de inclusão social é uma luta constante das minorias em prol da efetivação do princípio da equidade que garante a todos os cidadãos os mesmos direitos e as mesmas oportunidades, respeitando as diferenças e levando em consideração a diversidade humana e as suas especificidades.

O educador pode contribuir com o bom desenvolvimento infantil, permitindo a criança conhecer e transformar o mundo ao seu redor. Precisa estimular o convívio social, a inclusão, e considerar o desejo que a criança sente por brincar.

O lúdico e o parque inclusivo, junto com as brincadeiras inseridas de forma planejada ao ar livre, são de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança e também para o processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, julga-se ser direito da pessoa com deficiência o livre acesso a todos os espaços assim como qualquer outro cidadão, organizando e oferecendo momentos de total relevância para o desenvolvimento social, intelectual e motor das crianças, colaborando para uma socialização adequada, por meio de atividades em grupos. Quando a escola adequadamente inclui os alunos com deficiências, estimula aos demais alunos o conhecimento por direitos e deveres, essas crianças poderão transformar a sociedade em uma sociedade mais empática, que reconhece a necessidade alheia, buscando melhorias para sua vida e a vida dos outros.

A escola é o lugar privilegiado para a construção e o exercício da parceria e companheirismo oportunizados pelo conhecimento, a aprendizagem ocorre através do meio em que a criança é inserida, sendo assim as escolas de Educação Infantil devem propiciar o aprendizado por meio das brincadeiras e do parque.

De acordo com Rau (2011) é muito importante propiciar às crianças situações de jogos, brincadeiras e brinquedos no parque, para que as crianças se apropriem de maneira lúdica da aprendizagem. Compreendemos que é na Educação Infantil que a criança recebe estímulos para se desenvolverem em diferentes aspectos, como: afetivo, motor, cognitivo, entre outros. Nesta perspectiva podemos destacar a importância da Educação Infantil, como umas das etapas mais importantes para possibilitar que a criança viva plenamente a sua infância.

LÚDICO E POSSIBILIDADES

Para Duprat (2015), às múltiplas possibilidades do autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limitações. Também se conclui que o lúdico, o parque e as brincadeiras não são apenas um passatempo, mas uma atividade que possibilita e facilita a aprendizagem, que muito mais que importante, brincar é essencial na vida das crianças.

A ludicidade dentro do parque caracteriza-se por sua organização e pela utilização de brinquedos e brincadeiras, com atividades que podem ser tanto coletivas quanto individuais, nas quais a existência de regras não limita a ação lúdica, a criança pode modificá-las, quando desejar, incluir novos membros, retirar e modificar as próprias regras, ou seja, existe liberdade por parte da criança agir so-

bre ela. Para ajudar a criança com deficiência a brincar, é necessário construir estratégias que atenuem as barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais que possam estar dificultando o seu livre acesso ao ambiente de lazer.

Para Rau (2011), deve-se considerar as características específicas que contribuem para a educação das crianças. As diferentes abordagens pedagógicas baseadas no brincar bem como os estudos de psicologia infantil direcionados ao lúdico e o parque permitiram a construção da criança como um ser brincante e as brincadeiras deveriam ser utilizadas como atividades essenciais e significativas para a Educação Infantil. Portanto, o brincar no parque deve ser valorizado, sendo visto como um meio na Educação Infantil para desenvolver a criatividade e o raciocínio crítico, que ocorre através das negociações que são feitas pelas crianças nos momentos das brincadeiras. Entendemos que o brincar estimula os fatores físicos, morais e cognitivos, dentre outros e consideramos também que, é importante a orientação do adulto como mediador para que ocorra o desenvolvimento da criança. Neste sentido, é notório que as escolas adotem planejamentos, organizando o brincar como atividades orientadas e 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, que são brinquedos não estruturados.

A criança deve ser compreendida como um ser em pleno desenvolvimento, é importante que as escolas e os educadores, tomem medidas inclusivas, pois as crianças com deficiências já sofrem por viverem em uma sociedade muitas vezes preconceituosa e desigual. Frequentemente essas crianças não exercem o seu direito de ir e vir, pela falta de adaptações necessárias na sociedade. As escolas precisam ser referenciais de inclusão, sendo necessário reconhecer o parque como um lugar prazeroso e provedor da aprendizagem. O Projeto Político Pedagógico deve propor intervenções para que os objetivos gerais e específicos, que se alcança com as brincadeiras no parque, seja uma realidade para a inclusão das crianças.

Trabalhar com o lúdico e o parque inclusivo é fazer com que a criança aprenda de maneira prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno sente-se feliz e motivado, e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de maneira prazerosa, consigo mesmo e com o mundo. Dessa mesma maneira, ocorre a brincadeira, pois a experiência criativa começa a partir do momento em que se pratica essa criatividade e isso aparece em primeira instância por meio da brincadeira. Contudo, é essencial que o adulto não interfira demasiadamente durante estes momentos, pois as descobertas que ocorrem levam ao amadurecimento, que será importantíssimo para o início de suas atividades cultural e social. É notório que as crianças estejam sempre dispostas a auxiliarem os amigos com deficiência nas brincadeiras. O professor deve provocar situações para a socialização das crianças, porém é importante não interferir muito, permitindo que as crianças façam negociações entre eles, para que os educandos conquistem autonomia.

Para Rau (2011), a escola é reconhecida como ambiente de transformação na vida dos que a frequentam, portanto as escolas devem promover a inclusão, para que as crianças com deficiência, desde a primeira infância, percebam que são cidadãos de direitos e deveres, ou seja, o mesmo direito que toda criança têm de aprender brincando no parque escolar, a criança com deficiência também têm, e a escola deve fazer valer a lei.

Para Duprat (2015), a brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diversas crianças com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papeis a serem representados nas brincadeiras, 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, principalmente as crianças com deficiências.

De acordo com Elisângela (2020), o trabalho educacional inclui intervenções para que os alunos aprendam a respeitar diferenças, a estabelecer vínculos de confiança e uma prática cooperativa e solidária, e as escolas, os pais e responsáveis, precisam cobrar dos órgãos governamentais parques inclusivos. Pois, se é garantido o direito da criança com deficiência ser matriculada na rede regular de ensino, também se deve garantir à criança ser incluída em todos os ambientes da escola. Na Educação Infantil, a criança aprende brincando e considerando o parque como um lugar de aprendizagem, a criança com deficiência precisa participar de todas as brincadeiras, pois, se tiver seu processo de educação limitado, sua infância será prejudicada, e suas memórias afetivas serão de exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pudemos compreender que o lúdico e o parque inclusivo na Educação Infantil e na educação como um todo, deve nortear as ações pedagógicas, pois as pessoas com deficiência vêm lutando por seus direitos como cidadãos há vários anos, obtendo muitas conquistas no que diz respeito ao processo de inclusão social e isso pode ser comprovado acompanhando

os diferentes momentos desse segmento da sociedade vivenciados ao longo da história. Com o lúdico e o parque inclusivo, o educando cria e recria os métodos de abordagem para a apropriação da cultura, que podem possibilitar a aprendizagem. Diante do que foi apresentado, é possível perceber que o aprendizado ocorre de forma progressiva, respeitando as necessidades da criança em seu desenvolvimento inicial, mas para isso acontecer de maneira geral é preciso ser respeitado o documento de Salamanca (1994), que assegura a educação para todos. Falar em Educação significa falar em ser humano.

Todo e qualquer processo educativo precisa considerar o sujeito em sua individualidade, como cidadão histórico-cultural que possui direitos e deveres. O lazer e a recreação são necessidades inerentes ao ser humano, que busca satisfazê-las indo a bares, cinemas, praça, parques, e isso deve ser garantido dentro das nossas escolas. A partir dos resultados demonstrados na pesquisa é possível ressaltar que as ações pedagógicas, rotinas e situações de aprendizagem que envolvem o lúdico e o parque inclusivo terão grande êxito nas escolas, se forem respeitados todos os direitos, disponibilizando recursos para que todos possam ser inclusos dentro do ambiente escolar.

Para que o desenvolvimento integral das crianças em geral e das crianças com deficiência ocorra com sucesso, o parque precisa ser inclusivo. Para o parque incluir todas as crianças com deficiência, devemos identificar os obstáculos nos ambientes, que possam dificultar a locomoção, analisar a estrutura geral das escolas, afim de verificar normas, leis de inclusão e a acessibilidade, tais como inclinação de rampas, corrimãos, piso tátil, destacando as irregularidades quanto à acessibilidade dispostas no programa e proporcionar soluções cabíveis de acordo com leis vigentes e as normas de saúde. A inclusão social tem o papel bastante importante para garantir o que chamamos diretos de todos, mas é visível que o papel da exclusão atinge inúmeras pessoas que possuem alguma deficiência ao se tratar de mobilidade urbana, acessibilidade, acesso educação e até mesmo na discrição e preconceito. Muita gente acha que a limitação está na criança, mas ela está no espaço que não é adaptado para recebê-las, sendo que o brincar é fundamental na vida dos pequenos, pois desenvolve a imaginação, diverte, atiça a curiosidade, entre outros benefícios. Brincar ao ar livre traz ainda mais vantagens, como o contato com a luz solar e a possibilidade de realização de atividades físicas e não é diferente para as crianças com mobilidade reduzida ou outras deficiências, daí a importância dos parques acessíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.Brasília: MEC/CNE, 1996.

CERTEAU, M de A invenção do cotidiano (1) artes de fazer.3.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes,1998.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca-Espanha, 1994.

DUPRAT, Maria Carolina (org.). Ludicidade na educação infantil. São Paulo: Pearson, 2015.

MÁRCIO, Ferrari 2008, Maria Montessori a médica que valorizou o aluno, nova escola.org. BR.

OLIVEIRA, Marta Kohl, Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento São Paulo: Ed.Scipione, 2000.

RAU, Maria C. T. D. A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica. Curitiba: IBPEX, 2011.

SABINE, Maria Aparecida.; LUCENA, Regina F(NOME COMPLETO). de. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Campinas: Papirus, 2009.

SALLA, (2011) Henry Wallon A importância da afetividade para a aprendizagem significativa (Brasilescola.uol.com.br).

SIAULYS, M.O.C. Atividade de Vida Autônoma: essência da vida em Sociedade. Laramara: São Paulo, 2014.

Encontro com profissional especialista em Educação Infantil e Educação Inclusiva.

AMERICANO, Elisângela Ferreira Costa. Depoimento por vídeo – aula, no

Google Meet, em 09 de setembro de 2020

ATIVIDADES E JOGOS COMO FORMA DE ENSINO DA MATEMÁTICA NO ENSINO

CLEUZA EFIGÊNIA FLAUSINO

RESUMO

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

Palavras-chave: Ensino; Aprendizagem; Leitura e alfabetização matemática; Educação Infantil; Matemática.

1 INTRODUÇÃO

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

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

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

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

O HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO SÉCULO XVII AO XX

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

De acordo com Oliveira (1994),houve

um questionamento impulsionado pelo Movimento da Escola Nova de como essa criança deveria se desenvolver, foi então no século XX que surgiram grandes teóricos como Comenius, Pestalozzi, Froebel, Maria Montessori e Rousseau, Piaget e Vygotsky com ideias inovadoras que contribuíram para que essa criança tivesse um bom desenvolvimento nos anos iniciais, sabendo que é no início da vida que construímos grandes homens, e dessa maneira ele poderá ser inserindo na sociedade sabendo dos seus direitos e deveres. Com a contribuição de Comenius, Pestalozzi, Froebel, Maria Montessori, Rousseau, Piaget e Vygotsky ideias foram adiante, e até hoje essas ideias estão inseridas na Educação Infantil com propósito de ajudar no desenvolvimento da criança.

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

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

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

Comenius (apud MORUGGI, 2002) foi quem elaborou o plano da escola maternal no ano de 1637, ele trazia a ideia de educar as crianças menores de 5 anos, pois sua proposta era de algum modo auxiliar as crianças para futuramente levá-las a fazerem aprendizagens abstratas e para isso, suas recomendações eram que, as crianças deveriam desfrutar de materiais e atividades que sejam diversificadas, materiais pedagógicos ricos em um ambiente que fossem favoráveis para educação das crianças ,Comenius responsabilizou os pais pela educação antes dos 7 anos de idade, pois afirmava que dentro dos lares que inicia o ensino. No ano de 1657 usou a palavra Jardim da Infância para nomear o local de aprendizagem das crianças.

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

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

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

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

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

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

Aranha (2006) afirma que o objetivo central da educação de Comenius era formar

o bom cristão, um homem moral, devendo ser sábio nos pensamentos, dotado de verdadeira fé em Deus e capaz de praticar ações virtuosas, estendendose a todos: os pobres, os portadores de deficiências, os ricos e às mulheres.

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

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

"paparicação" dos adultos; enquanto a outra a considerava imperfeita e incompleta e é traduzida pela necessidade do adulto moralizar a criança.

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

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

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

Pestalozzi 1746-1827, (Nova Escola 2008), traz seu pensamento como proposta na crença da bondade do ser humano, e na caridade praticada em torno das classes menos favoráveis, ele entusiasma empresários a construir creches para os filhos dos operários, pregou que a principais funções para o desenvolvimento das crianças são suas habilidades naturais e inatas, dizia que a criança tem que ser educada em um ambiente o mais natural possível colocando para fora o que tem dentro de si, sendo assim favorável para construção do desenvolvimento do caráter infantil. Discípulo de Pestalozzi, Froebel (1782-1852) foi considerado o primeiro educador a apostar nos brinquedos, ele mostra a importância dos desenhos e das atividades que requeremos movimentos corporais. Em 1837, na Alemanha, Froebel cria o jardim da infância tendo como base as ideias de Pestalozzi. Froebel era influenciado por um ideal político de liberdade, quando ele traz esse espaço relacionado ao desenvolvimento da criança ele propõe condições que favoreçam esse desenvolvimento, e assim as crianças se tornavam livres para compreender a si própria, através de ambientes diversificados com recursos pedagógicos, elas poderiam se expressar de diferentes maneiras com atividades ricas para construção do desenvolvimento, segundo Froebel o conhecimento chega através de manuseios de objetos, e participação em diversas atividades de livre expressão. Maria Montessori 1870-1952, (Nova Escola 2008), é um dos grandes nomes, que aparece como construtores de ideias na educação infantil, Montessori defendia que uma das funções da educação era de certa forma favorecer o progresso infantil de acordo com as necessidades de cada criança. Sua marca foi trazer materiais de uso pedagógico que beneficiava o desenvolvimento da criança, foi ela a própria responsável pela diminuição do tamanho da mobília usada pelas crianças na préescola, desenvolveu jogos e materiais essências para uso educativo, com materiais apropriados para estimular e desenvolver, colocando a criança diante de situações que poderiam colaborar para evolução de diversas funções psicológicas.

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

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

Com seu pensamento Rousseau teve um papel importante na educação moderna, ele era a favor de ensinar a criança a viver

para então trazer a ela uma aprendizagem que poderia levá-la ao exercer sua liberdade. Como observa, o contexto socioeconômico influenciou o início da Educação Infantil, que não possuía uma proposta concreta voltada para a instrução, ligava-se a tradição da educação informal familiar.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A transferência de valores e dos conhecimentos, e de modo mais amplo, a socialização da criança, não era, portanto de nenhuma forma assegurada nem direcionada pela família. Esta criança se distanciava rapidamente de seus pais, e podemos dizer

que durante muitos séculos a educação e a aprendizagem foram garantidas graça a convivência da criança ou do jovem com outros adultos. Neste sentido a criança era inserida em meio aos adultos para aprender as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las.

Neste sentido na visão do autor, no momento que a criança possuía pouca dependência, em média pelos aos cinco ou sete anos, mostrava-se que já estava preparada para entrar na vida adulta em todos seus aspectos. A criança era considerada um adulto em miniatura, pois eram designadas tarefas iguais as das pessoas mais velhas e todos os tipos de assuntos eram conversados na sua frente.

A partir deste momento a criança era enviada para viver com outras famílias para desta forma aprender os trabalhos domésticos e os valores. Porém, com essa separação o sentimento ficava dissolvido.

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

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

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

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

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

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

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

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

Pardal (2005) ressalta a diferença que existia entre os filhos de escravos e as crianças brancas. A criança escrava crescia executando determinadas funções e atividades que lhe eram destinadas e aos doze anos

eram colocados como adulto, referindo-se ao trabalho e a sexualidade e em todos os sentidos da vida adulta. Porém as crianças brancas, principalmente as mais abastadas, eram entregues às amas de leite logo após o nascimento, sendo que após os seis anos de idade, no caso dos meninos, iniciavam os estudos no aprendizado do latim e de boas maneiras nos colégios religiosos, que fazia parte de uma preparação para entrar no mundo dos adultos, sem nenhuma preocupação com o sentimento da criança, que tinham até então uma infância bem curta.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

história.

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

ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA E LETRAMENTO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O que as pesquisas que vêm sendo realizadas sobre o desenvolvimento humano têm apontado é que a criança é que a criança é um sujeito competente, ativo e agente de seu desenvolvimento. A matemática que procuramos na educação infantil corresponde a esta segunda reflexão, a matemática é vista como fator maior que fórmulas e conceitos já estabelecidos, na primeira fase da educação básica ela é e deve ser avançada, pois é

nessa fase que conceitos começam a ser enraizados. Nas interações com outros em seu meio, em atividades socioculturais concretas, as crianças mobilizam saberes e ao mesmo tempo em que os modificam.

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

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

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

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

A REAL FUNÇÃO DA LEITURA E ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA NA APRENDIZAGEM

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Durante muitos anos ocorreram críticas ao trabalho com a leitura e alfabetização matemática e a escrita, pois as instituições educacionais centralizavam-se nas práticas de decodificação do escrito, deixando de lado o reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem, Vygotsky já afirmava:

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

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

‘esperando que amadureça’(...)” (Ferreiro, 1985).

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

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

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

Em uma sala de aula, principalmente, na educação infantil, o nível de conhecimento é muito diferenciado, cada criança possui seu ritmo. Com os processos mentais matemáticos não é diferente, ele acontece individualmente conforme o ritmo da criança, nós adultos, nem sempre temos consciência

dos comportamentos leitores que desenvolvemos ao longo de nossa formação, quando lemos e damos sentido e entusiasmo, o comportamento leitor saltam aos olhos das crianças em especial nas rodas de leitura e alfabetização matemática.

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

(Orientações Curriculares SME, 2007).

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

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

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

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

Ler é um ato de estar conectado com o mundo do outro, e poder receber e enviar mensagens, compreender e adentrar em mundos imaginários. Leitura e alfabetização matemática esta palavra deriva do latim "lectura", originariamente com o significado de "eleição, escolha", e a forma como se interpreta um conjunto de informações.

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

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

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

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

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

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

Alguns artigos para bebê recomendam iniciar com contação de histórias aos seis meses de idade, cativando a atenção e o gosto pela leitura e alfabetização matemática, o ouvir e imaginar. A escolha dos livros e de suma importância para adequar a fase imaginativa da criança. Na educação infantil a leitura e alfabetização matemática deve ser entendida e sentida pela criança como for-

ma de prazer, dando asas a imaginação, para que sempre queiram outra vez.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

construção coletiva de sentidos para o texto.

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

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

-promover indicações de leitura e alfabetização matemáticas;

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

-incentivar troca de livros;

-incentivar o empréstimo de livros para casa.

Alguns objetivos devem ser alcançados pela criança como:

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

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

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

-escolher os livros para ler e apreciar.

- Conteúdos relacionados ao falar e escutar

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

A educação em parceria com a leitura e alfabetização matemática abrange os processos formativos que se desenvolvem na

vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A PSICOMOTRICIDADE NA PSICOPEDAGOGIA

CONCEIÇÃO APARECIDA GONÇALVES CARIBA DIAS

RESUMO:

O presente trabalho tem como intuito rever conceitos por intermédio de pesquisa bibliográfica sobre o estudo e a prática da Psicomotricidade na educação de crianças de 03 a 12 anos. A importância maior da educação por meio do movimento é mostrar sua contribuição para o desenvolvimento do aluno, o qual influencia também a construção de sua personalidade e seu sucesso na vida escolar. A psicomotricidade auxilia em casos de dificuldades no desenvolvimento psicomotor mal constituído. Atividades lúdicas desenvolvem aptidões com perceptivas como meio de ajustamento. A formação do psicopedagogo se dá por meio de teoria, prática e continuo processo crítico sobre prática educativa. A escola deve estar estruturada para atingir o objetivo de mediadora no processo de inserção da criança na cultura.

Palavras–chave: Psicomotricidade. Psicopedagogia. Educação.

1 INTRODUÇÃO

O estudo do movimento procura mostrar que em casos de dificuldades de aprendizagem de crianças em idades escolar muitas vezes não se trata de um motivo específico, mas de vários fatores que interferem de forma global no desenvolvimento da criança. Fatores esses que podem ser biológicos, psicológicos e sociais e com grande frequência são interpretados de maneira equivocadas, aumentando ainda mais o sofrimento da criança, do educador e dos pais.

O objetivo da pesquisa é contribuir para o esclarecimento das causas da dificuldade de aprendizagem, mostrar que a psicomotricidade é um dos recursos para o ajustamento dos que têm dificuldades de aprendizagem, a importância do professor, da escola e da família nesse processo e como a contribuição de profissionais com especialidade em psicometria e psicopedagogia é fundamental na busca de soluções para a identificação das causas e superação das dificuldades da criança. Complementamos aqui as dificuldades encontradas por alunos que estão em cursos técnicos e que apresentaram dificuldades relacionadas ao tema enquadrando-se no mesmo contexto.

O professor como facilitador da aprendizagem desenvolverá seu trabalho no respeito mútuo, na confiança e no afeto estabelecendo com seus alunos uma relação de ajuda principalmente com aqueles que têm mais dificuldades.

Assim, a psicomotridade colabora com a interação da criança de maneira individual e em grupo no meio social. Trata as crianças com aprendizagem lenta de maneira específica, auxiliando de acordo com seus potenciais sem discriminação e valorizando assim o educando.

A pesquisa bibliográfica foi feita por meio de estudo de livros, pesquisas científicas, monografias, teses e publicações divulgadas pela internet (LAKATOS e MARCONI, 1987, p. 66). As citações utilizadas visam firmar que a pesquisa tem por base os estudos de vários estudiosos na abordagem temática, nas técnicas e nas sugestões de como melhorar o atendimento as crianças em estágio inicial de aprendizado com dificuldades no aprendizado e também aos jovens que de por algum motivo não apresentaram desenvolvimento ideal e dessa forma contribuindo para a qualidade do ensino em nosso País e incentivar a continuidade na formação do professor de educação infantil, fundamental e técnico.

2 O PROFESSOR E A PSICOMOTRICIDADE

Educação é o “processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social” (on-line), assim cabe ao professor por meios de estímulos desenvolverem o psicomotor tanto de crianças normais como de crianças portadoras de necessidades especiais. Mostrando como isto pode ser feito Coste (2000) comenta que

O professor pode contribuir muito, em todos os níveis, na estimulação do desenvolvimento cognitivo, de aptidões e habilidade, na formação de atitudes através de uma relação afetiva saudável e estável (que crie uma atmosfera de segurança e bem-estar para a criança) e, sobretudo, respeitando e aceitando a crianças como ela é (COSTE, 2000, p. 351).

A reeducação psicomotora destina-se a crianças que apresentam dificuldade em seu funcionamento motor e a reeducação tem por finalidade ensinar a criança a reaprender como se executa determinadas funções. A reeducação psicomotora é de ajuda nos casos de comportamentos inadequados, afetivos ou de personalidade (NEGRINE, 2002). O professor por meio de observação pode buscar orientação específica do profissional habilitado para intervir de forma adequada no momento oportuno, com técnicas apropriadas. Na área da educação, a psicomotricidade abrange um campo preventivo é o que Fonseca (2004) observa

A educação psicomotora pode ser vista como preventiva, na medida em que dá condições à criança desenvolver melhor em seu ambiente. É vista também como reeducativa quando trata de indivíduos que apresentam desde o mais leye retrato motor até problemas mais sérios. É um meio de imprevisíveis recursos para combater a inadaptação escolar (FONSECA, 2004, p. 10).

Na época da alfabetização a coordenação motora é essencial para que a criança possa usar a mão para escrever e os olhos para ler. Embora se use as mãos para escrever todo o corpo deve estar articulado para essa função. O corpo é formado por várias partes que precisam estar em sintonia para o bom funcionamento. Le Boulch mostra que

O objetivo central da educação pelo movimento é contribuir para o desenvolvimento psicomotor da criança, da qual depende, ao mesmo temo, a evolução de sua personalidade e o sucesso escolar. (LE BOULCH, 1984, p. 24)

A educação psicomotora na idade escolar é uma preparação para ações educativas que serão desenvolvidas por meio de ajustes necessários para executar as novas funções que lhes serão impostas, ou seja, o desenvolvimento global da criança (LE BOULCH, 1984, p. 24).

De acordo com o autor podemos perceber que alunos em situações mais avançadas em sua vida escolar, podem perfeitamente serem paralelamente trabalhados por profissionais especializados a fim de desenvolverem melhor suas habilidades motoras e intelectuais tendo condições de evoluírem na sua vida escolar e atingir seus objetivos.

2.1 Psicomotricidade, leitura e escrita

O fracasso escolar em nosso País tem provocado grande preocupação a todos os envolvidos na educação e a conclusão que se chega é que os fatores que contribuem para esse fracasso são vários, mas um deles está relacionado com o início da alfabetização e é identificado por Fonseca (1995) como "anomalia da organização psicomotora que provoca dificuldade em toda aprendizagem humana". (FONSECA, 1995, p. 285 – 286).

Devemos ter cuidado com a escrita. Esta não pode ser vista como um ato mecânico, ela é um processo amplo e complexo que envolve todo o corpo e o cognitivo de uma pessoa. Le Boulch (1987) comenta que:

A escrita é, antes de mais nada, um meio de comunicação e expressão pessoal. Este modo de expressão apoia-se em um código gráfico a partir do qual devem ser encontrados os sons portadores de sentido. Ele exige, portanto, o desempenho de dois sistemas simbólicos concordes: um sonoro; outro gráfico (LE BOULCH, 1987, p. 31).

Para Gesell (1996)

É essencial que o aluno tenha nas séries iniciais a disposição da motricidade espontânea, rítmica, liberada e controlada, sobre o qual o educador poderá apoiar-se. O ritmo do traçado e sua orientação da esquerda para a direita serão melhorados com exercícios gráficos baseados nas formas pré-escritas, como as diferentes hélices e guirlandas. O controle da velocidade e a manutenção de sua constância serão obtidas por exercícios em séries crescente e decrescente. O trabalho que chamamos de controle tônico assume igualmente uma enorme importância (GESELL, 1996, p. 45)

Segundo Le Boulch a lateralidade está relacionada ao conhecimento e domínio do corpo (mão, olho e pé) em relação a esquerda e direita, é a tradução de uma assimetria funcional.

Os espaços motores que correspondem ao lado direito e o lado esquerdo do corpo não são homogêneos. Esta desigualdade vai particularizar se no decorrer do desenvolvimento e consolidar-se quando dos ajustamentos práticos de natureza intencional. No maior número dos casos, esta laterização é homogênea e sem desigualdade. Noutros, ao contrário, e particularmente no caso dos canhotos, podemos observar discordâncias (Le BOULCH, 1987, p. 33).

Fazer exercícios utilizando ao lado do corpo desenvolverá a eficiência dos movimentos. Aos sete anos a criança é capaz de perceber direita e esquerda (ALVES, 2008, p. 64).

2.2 A psicomotricidade na psicopedagogia: educação psicomotora

Segundo a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (SBP), a psicomotricidade

[...] é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto (SBP, 2007).

Jean-Claude Coste (1981) define "a psicomotricidade como uma ciência encruzilhada que utiliza as aquisições de numerosas ciências" e dentre elas está a psicologia. Apoiando este autor Rocha (2007) comenta que

A psicologia é uma ciência que tem como objeto de estudo o comportamento humano. Tal comportamento poderá ser determinado por sua emoção, desencadeando assim um ato motor voluntário. Assim podemos perceber a importância da interferência do psicológico nos movimentos motores, que poderão ser considerados adequados ou

inadequados aos olhos da Psicomotricidade (ROCHA, 2007, p.52).

De acordo com a visão dos dois autores a psicologia e psicomotricidade são fatores muito importantes e de grande valor na formação do homem. Podemos assim concluir que a psicologia tem como foco e procura identificar a causa das dificuldades motora e a psicomotricidade contribui para o ajustamento motor.

Piaget (1987), o desenvolvimento mental "é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para o equilíbrio superior".

Ainda diz que o equilíbrio é "uma compensação, uma atividade, uma resposta ao sujeito, frente às perturbações exteriores ou interiores" (PIAGET, 1987 apud OLIVEIRA, 1997, P. 51).

O equilíbrio faz parte do esquema corporal que o corpo precisa para controlar seus movimentos. É por meio do equilíbrio que se "pode manter uma atividade ou gesto, ficar imóvel ou lançar seu corpo no espaço" (COSTE apud VALADARES, 1999, p. 11). O mesmo autor destaca

O equilíbrio é fundamental para uma coordenação motora geral. Um mau equilíbrio afeta a construção do esquema corporal. Quanto mais defeituoso é o equilíbrio, mais energia se gasta, resultando consequências psicológicas tais como ansiedade e insegurança. Existem duas formas de equilíbrio com relação ao próprio corpo da criança: o estático e o dinâmico. O equilíbrio estático é aquele que se realiza na ausência de movimento e o dinâmico, com a presença de movimento (AJURIAGUERRA apud VALADARES, 1999, p. 11).

"A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola primária, [..] permite prevenir inadaptações difíceis de corrigir quando já estruturadas" (LE BOULCH, 1984, p. 36).

Fica claro que a educação psicomotora quando iniciada nos primeiros anos (0 – 3) da criança tem efeito de preparação para a vida, ainda outro papel atribuído à educação psicomotora é a de prevenção (FONSECA, 2004).

É pela Psicomotricidade e pela visão que a criança descobre o mundo dos objetos, e é manipulando-os que ela redescobre o mundo: porém esta descoberta a partir dos objetos só será verdadeiramente frutífera quando a criança for capaz de segurar e de largar, quando ela tiver adquirido a noção de distância entre ela e o objeto que ela manipula, quando o objeto não fizer mais parte de sua simples atividade corporal indiferenciada (OLIVEIRA, 1997, p.34).

Podemos conhecer o desenvolvimento da criança de zero a três anos por meio de seus movimentos como segurar, largar, jogar e como ela manipula os objetos. Os movimentos são expressões de sentimento.

Psicomotricidade é, portanto, a relação entre pensamento e ação estimulados pelas emoções. Considerando a educação psicomotora uma modalidade educativa global e necessária a toda criança, vê-se a importância das atividades físicas. Através delas se busca educar o movimento, ao mesmo tempo em que se desenvolvem as funções da inteligência.

A educação psicomotora segundo os estudos de alguns autores como Le Boulch (1988), Velasco (1996), Wallon (2008) e outros mencionados na pesquisa mostram que é um recurso importante para resolver os problemas relacionados à aprendizagem, comportamento da criança e de forma global.

Fica muito claro para que os alunos que chegam ao curso técnico e apresentam dificuldades nas aulas práticas se questionados e pesquisados sobre seu desenvolvimento, apresentarão “falhas” devidos a estímulos necessários não trabalhados no devido período de seu desenvolvimento psicomotor.

O desenvolvimento psicomotor se processa de acordo com a maturação do sistema nervoso central, assim a ação do brincar não deve ser considerada vazia e abstrata, pois é dessa forma que a criança capacita o organismo a responder aos estímulos oferecidos pelo ato de brincar; manipular a situação será uma maneira eficiente de a criança ordenar os pensamentos e elaborar atos motores adequados à requisição (VELASCO, 1996, p. 27).

Vygotsky (2007) diz que "brincar é satisfazer necessidades, com a realização de desejos que não poderiam ser imediatamente satisfeitos. O brinquedo seria um mundo ilusório, em que o desejo pode ser realizado" (apud NAVARRO, 2009, p. 2.125). "Quando brinca, a criança prepara-se para a vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas" (ZANLUCHI 2005, p. 89).

Os jogos como atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento global da criança confirma Negrine (1994).

Em todas as dimensões vinculadas a inteligência, a afetividade, a motricidade Sustenta que as contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global das crianças e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz das crianças (NEGRINE, 1994, p. 19).

Os jogos firmam valores pessoal e social e colaboram no conhecimento da identidade cultural como diz Florestan Fernandes,

[...] aprende agir como ser social, a cooperar e a competir com seus iguais, a se submeter e a valorizar as regras sociais existentes na herança cultural, a importância da liderança e da identificação com centros de interesses supra pessoais. De outro lado, introjeta em sua pessoa técnicas, conhecimentos e valores que se acham objetivas culturalmente (MELO, apud FERNANDES, 1989, p.125).

Sendo assim o brincar precisa assumir o lúdico e o educativo (KISHIMOTO, 2000, p. 37), cabe ao professor utilizar brinquedos, jogos e brincadeiras visando a prática pedagógica. O professor deve ter em mente que o fazer, o brincar e o jogar fazem parte da construção do conhecimento da criança, e o modo como forem desenvolvidos contribuirá ou não na formação do desenvolvimento global da criança (NEGRINE, 1994, p. 19).

Transferindo isso para uma situação de desenvolvimento com falhas, deve-se imaginar e propor atividades, mesmo que fora do contexto técnico das aulas, para tentar suprir essas deficiências paralelamente ao desenvolvimento técnico.

2.3 A formação e o trabalho do psicopedagogo

O documento Parâmetros Curriculares Nacionais afirma que

[...] além de uma formação consistente é preciso um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino (BRASIL, 1998, p. 23).

Tendo em vista a qualificação do profissional de educação e melhor qualidade de ensino como consequência priorizando o atendimento a criança com dificuldades de aprendizagem surgiu a Psicopedagogia (SISTO, 1996, p. 127). A formação segundo a orientação da Sociedade Brasileira de Psicopedagogia no Capítulo II Artigo 5º diz

A formação do psicopedagogo se dá em curso de graduação e/ou em curso de pós-graduação-especialização "lato sensu" em Psicopedagogia-,ministrados em estabelecimentos de ensino devidamente reconhecidos e autorizados por órgão competentes, de acordo com a legislação em vigor (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA, 2011/2013).

O psicopedagogo pode atuar na área de Educação e Saúde (ABPp- 2011/2013). Se tratando da educação que é o tema principal desta pesquisa, o atendimento do psicopedagogo tem por alvo o processo relacionado às causas de dificuldades de aprendizagem de crianças em idade escolar.

[...] a Psicopedagogia constitui-se em um campo de conhecimento que se ocupa das questões de aprendizagem e, por conseguinte, da não aprendizagem. Sendo um campo conceitual interdisciplinar, a Psicopedagogia utiliza-se da articulação de vários campos do conhecimento como a Pedagogia, a Psicologia, a Neurologia, a Linguística, a Psicomotricidade, entre outros (ESCOTT, 2004, p. 23).

Na instituição escolar a psicopedagogia tem como um de seus objetivos "compreender os problemas de aprendizagem, refletindo sobre as questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo, implícitas nas situações de aprendizagem" (FAGALI, 2008, p. 9). Como parte relacionada à aprendizagem o psicopedagogo assessoria os professores, orientando e auxiliando as relações entre professor/aluno e toda a equipe de trabalho, considerando o contexto institucional (CAVICCHIA, 1996, p. 204).

A Psicopedagogia implica também, uma metodologia específica de trabalho. Essa metodologia precisa levar em conta, necessariamente o contexto em que se encontra a ação pedagógica: família, escola, comunidade. No caso da instituição de educação infantil, é preciso levar em conta não apenas as características dos educadores e da própria instituição (SISTO, 1996, p. 209).

Percebemos assim que em seu desempenho no campo educacional na instituição escolar o psicopedagogo precisa levar em contas todos os envolvidos na aprendizagem de maneira direta e indireta para melhorar e até mesmo solucionar os problemas e dificuldades de aprendizagem daqueles que muitas vezes são menosprezados, tratados como rebeldes ou até mesmo excluídos por não acompanhar a maioria no comportamento e no aprendizado.

No caso das escolas técnicas, poderia se pensar na inclusão do psicopedagogo dentro das unidades para trabalhar com esses alunos que com o decorrer dos anos escolares não desenvolverão adequadamente suas habilidades. Ou se tratando de um diferente sistema escolar, até pensarmos em capacitar os coordenadores de área (curso), através de uma pós-graduação para que atuem nessa função elaborando projetos que desenvolvam atividades extra curriculares com o intuito de sanar essas ausências.

O trabalho do psicopedagogo em instituições de ensino abrange um aspecto preventivo por considerar na formação do professor novas modalidades para tornar essa formação mais eficiente e uma "relação madura e saudável com seus alunos, pais e

autoridades escolares" (BOSSA, 1994, p. 71).

3 CONCLUSÃO

A Psicomotricidade faz parte da existência do ser humano e de seu desenvolvimento. A ideia deste levantamento bibliográfico foi apresentar a importância de compreender a evolução psicomotora e eventuais dificuldades das crianças em relação ao desenvolvimento de suas habilidades trabalhadas ou não na família e na escola.

Sem dúvida uma criança que não conhece a si mesma e que não descobriu o mundo que a cerca não conseguirá também relacionar a sua educação escolar com a realidade cotidiana e, uma vez desvinculados esses fatores, desvinculada será sua concentração e capacidade de cognição em relação ao aprendizado.

O trabalho concluiu o movimento como algo voluntário, como atividade totalizadora, expressiva por meio da personalidade de cada criança com a qual trabalhamos e sua relação com as pessoas e o meio que a cerca. A Psicomotricidade permite a criança aceitar seus movimentos e seu ambiente. É um modo de permitir que o aluno progrida e supere suas dificuldades, auxiliando sua alfabetização e domínio de movimento.

A Psicomotricidade é um elemento fundamental para ser trabalhado desde os primeiros anos de vida da criança. Porém, o professor deve sempre lembrar que é necessário utilizar os elementos lúdicos em suas aulas, para que os pequeninos sintam prazer em participar das mesmas.

Vimos com isso que precisamos criar alternativas para que os alunos dos cursos técnicos que por algum motivo tiveram interrompido esse desenvolvimento durante o período de sua infância, sejam trabalhados paralelamente essa questão.

Cabe de alguma forma a coordenação procurar soluções se não para sanar o problema, pelo menos ameniza-los a níveis mais baixos e dessa forma estimular os alunos para que esses não desistam no meio do caminho e percam a chance de se tornarem profissionais competentes no futuro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. A emoção na sala de aula. Campinas, SP: Papirus, 1999.

ALVES, Fátima (org.). Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Walk, 2009.

_____. Psicomotricidade: Corpo, ação e emoção. 4. ed. Rio de Janeiro: War, 2008.

_____. Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Walk, 2007.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. Código de Ética e o Projeto de Lei de Regulamentação da Profissão de Psicopedagogo. Disponível em: <www.abpp.com.br>.

ASSUNÇÃO, E. e COELHO, José Maia Tereza., Problemas de aprendizagem. São Paulo: Ática, 1997.

BOSSA, N. A. A psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. Psicopedagogia no Brasil: Contribuições à educação infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

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

CABRAL, Suzana. Psicomotricidade relacional: prática clínica e escolar. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

CAPON, de J. J. Desenvolvimento de percepção motora. São Paulo: Manoele, 1987.

CAVICCHIA, D de C. et al. Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar. Petrópolis: Vozes, 1996.

COSTE, J. C. A psicomotricidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

_____. A psicomotricidade. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ESCOTT, Clarice Monteiro. Interfaces entre a psicopedagogia clínica e institucional: um olhar e uma escuta na ação preventiva das dificuldades de aprendizagem. Novo Hamburgo: Feevale, 2004.

FAGALI, E. Q. Psicopedagogia institucional aplicada: aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula. 9. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2008.

FERNANDES, Florestan. O folclore em questão. São Paulo: Hucitec, 1989.

FERREIRA, A. B. H. Novo Aurélio XXI: o dicionário da Língua Portuguesa. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA NETO, Carlos Alberto. Motricidade e jogo na infância. 3 ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2001.

FONSECA, Victor da. Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

_____. Introdução às dificuldades de aprendizagem. 2. ed. Porto alegre: Artes Médicas, 1995a.

_____. Manual de observação psicomotora. Porto Alegre: Artmed, 1995b.

_____. Psicomotricidade. São Paulo: Martins Fontes; 1983.

GALVÃO, Isabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

GESELL, Arnold Martins. Criança dos cinco aos dez anos, a psicomotricidade e psicanálise. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

GONÇALVES, Maria Augusta S. Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação. Campinas: Papirus, 1990

KISHIMOTO, Tizuko Morchida, Jogo, brinquedo e educação. 4.ed. São Paulo: Cortez,2000

LACAN. J. O estádio do espelho como formador da função do eu, tal como nos é revelada na experiência psicanalítica. In V. Ribeiro (Trad.), Escritos (pp. 96-103). Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

LAGRANGE, G. Manual de psicomotricidade. Lisboa: (s. e.), 1977.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Maria de Andrade. Metodologia do Trabalho

Científico. São Paulo: Atlas, 1987.

LE BOULCH, J. Educação psicomotora: psiconética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

_____. A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

_____. A educação pelo movimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

_____. O desenvolvimento psicomotor: síntese dos enfoques e dos métodos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982

LEDOUX, Michel. Introdução à obra de Françoise Dolto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

LEVIN, Esteban. A clínica psicomotora. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

MASINI, E. F. S. (org.). Psicopedagogia na escola: buscando condições para a aprendizagem significativa. São Paulo: Unimarco, 1993.

MELO, Veríssimo de. Folclore infantil. Belo Horizonte: Itatiaia, 1985.

NAVARRO, M. S. Reflexões acerca do brincar na educação infantil. 2009. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Porto Alegre, RS: Propil, 1994.

OLIVEIRA, Gisele de Campos. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

PIAGET, J. O nascimento da inteligência na criança. Suíça: Editora Guanabara. 1987.

ROCHA, Dina Lúcia Chaves. A base da emoção e da afetividade – psicologia e psicomotricidade. In: ALVES, Fátima (org.). Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Walk, 2007.

ROSAMILHA, Nelson. Psicopedagogia do jogo e aprendizagem infantil. São Paulo: Pioneira, 1996.

SCHILDER, Paul. A imagem do Corpo – As energias construídas da psique. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

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

SMITH, C. e STRICK, L. Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores. Trad. Deyse Batista. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VALADARES, Solange e ARAÚJO, Rogéria. Educação física no cotidiano escolar. Belo Horizonte. MG. Ed. FAPI. 1999.

VAYER, Pierre. A criança diante do mundo na idade da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____. O diálogo corporal. São Paulo: Editora Manole Ltda, 1984.

VELASCO, Cassilda Gonçalves. Brincar: o despertar psicomotor. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

VYGOTSKY, L. S. A Formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____; LEONTIEV; LÚRIA. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Rio de Janeiro: Scipione, 1988.

WALLON, Henry. Do ato ao pensamento. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. As origens do caráter na criança. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

_____. Psicologia da Educação e da Infância. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1975.

_____. As Origens do Caráter na Criança. São Paulo: Difusão Europeia do Livro,

1971.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e educação. Londrina: O autor, 2005.

A ARTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CRISTIANE DA SILVA LOPES

RESUMO

Se faz necessário que as crianças tenham compreensão da arte como um produto do ser humano para que possam refletir sobre sua própria realidade. Portanto, as escolas devem proporcionar aos alunos oportunidades de aprendizagem significativas que lhes permitam ser expostos a obras de arte e conhecimento de obras de diferentes origens, culturas e expressões, e que os professores desenvolvam métodos e práticas que permita ao aluno compreender o mundo em que vive, que se torne uma ferramenta de reflexão sobre a realidade para compreender e reconhecer o ambiente onde está situado, em diferentes contextos socioculturais.

Contudo, a expressão artística proporciona a ação entre o cognitivo e o afetivo e quando as crianças pequenas tem o contato com arte, elas apresentam uma espontaneidade maior, possuem facilidade em se expressarem, pois, a brincadeira está presente o tempo todo e assim, através do contato com a variedade de possibilidades que as rodeiam, elas se comunicam facilmente através das linguagens artísticas. Sendo assim, o presente artigo busca trazer uma reflexão sobre as contribuições que a arte traz e faz no desenvolvimento e aprendizado das crianças, sabendo-se que uma vez que o sujeito aprende com a interação com o outro e com meio.

Palavras Chave: Educação Infantil; Arte; Desenvolvimento.

ART AND ITS CONTRIBUTIONS IN CHILDHOOD EDUCATION DEVELOPMENT

ABSTRACT

It is necessary that children have an understanding of art as a product of human beings so that they can reflect on their own reality. Therefore, schools must provide students with meaningful learning opportunities that allow them to be exposed to works of art and knowledge of works from different origins, cultures and expressions, and that teachers develop methods and practices that allow students to understand the world in which they live. lives, which becomes a tool for reflection on reality to understand and recognize the environment where it is located, in different socio-cultural contexts.

However, artistic expression provides the action between the cognitive and the affective and when young children have contact with art, they present a greater spontaneity, they find it easy to express themselves, because the game is present all the time

and thus, through the contact with the variety of possibilities that surround them, they communicate easily through artistic languages. Therefore, this article seeks to bring a reflection on the contributions that art brings and makes in the development and learning of children, knowing that once the subject learns with the interaction with the other and with the environment.

Keywords: Childhood Education; Art; Development.

1 INTRODUÇÃO

Mediante as pesquisas bibliográficas, pode-se constatar que há um longo caminho a ser percorrido para que o ensino da arte seja verdadeiramente significativo, satisfatório e que promova a construção do conhecimento artístico. Há necessidade de rever as práticas e seus métodos de ensino, pois é importante desenvolver os processos e os meios usados para criar desenhos e explorar elementos do conhecimento e da arte das crianças.

O ensino de arte deve facilitar as condições para se tornar ferramentas de reflexão sobre a realidade, onde o conhecimento crítico é construir por meio de fazer as coisas. No período da sua infância, as crianças podem e devem ser expostas à construção do conhecimento artístico, cabendo ao professor mediar e valorizar seus processos e experiências. Com tanto que se torne imprescindível explorar, pensar a obra de arte e refletir sobre essa produção, representação e objeto de arte.

2 BASE NOS DOCUMENTOS

Ao examinarmos a legislação educacional brasileira, veremos que de uma forma ou de outra a arte sempre esteve presente nas escolas. No entanto, autores como Silva e Araújo (2007) consideram que o ensino de arte passou por diversas fases, destacando três grandes tendências: a pré-modernista, a modernista e a pósmodernista.

A pré-modernista tinha como objetivo, inicialmente através dos jesuítas, catequizar os povos e um dos seus instrumentos era o ensino de técnicas artísticas. Nesse ensino predominava a produção de figuras, do desenho do modelo vivo, do retrato, da cópia de estamparias, obedecendo a um conjunto de regras rígidas (SILVA e ARAUJO, 2007).

A partir de 1914 o desenho infantil passou a ser visto como livre expressão da criança, merecido de investigação e interpretação. Mesmo com essa nova perspectiva sobre o desenho infantil os valores estéticos só passaram a ser valorizados por meio das correntes artísticas expressionistas, futuristas e dadaístas na cultura brasileira.

A valorização da expressão e da espontaneidade da criança foram um dos novos métodos, que através dos modernistas Mário de Andrade e Anita Malfatti introduziram a ideia de livre expressão do ensino de arte (SILVA e ARAUJO, 2007).

Na pós-modernista foi defendido um princípio que está relacionado a aprendizagem dos conhecimentos artísticos. Na década de 1970 surgiram alguns pensadores que recomendavam resgatar alguns conteúdos para aulas de artes, com isso Ana Mae e suas colaboradoras, na década de 1980, sistematizaram a partir das atividades educativas desenvolvidas no Museu de Arte Contemporânea, da USP, a abordagem pós-colonialista no ensino de arte, que foi chamada de proposta triangular de ensino de arte, que diz:

A Proposta Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar aos componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutinação de três outras abordagens epistemológicas: as Escuelas al Aire Libre mexicanas, o Critical Studies inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (Discipline Based Art Education) americano (BARBOSA, 1998, p. 35).

Dentro dessa concepção, a arte como conhecimento busca a valorização tanto do produto artístico como o processo desenvolvido no ensino de arte, ao contrário da técnica que valoriza o produto artístico em detrimento do processo, e do ensino de arte como expressão que valoriza o processo e não dá valor ao produto estético (SILVA e ARAUJO, 2007)

Como a pesquisa se baseia nos documentos, vamos verificar sua importância e contribuições para a arte na educação infantil; a Leis de Diretrizes e Bases (LDB) que regulariza todo o sistema educacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Arte (PCN-Arte) e o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI).

LDB

Em 2 de maio de 2016 teve alteração no artigo 26 da Lei n° 9.394 por meio da Lei 13.278 presume que as artes visuais, a dança, a música e o teatro são linguagens que passarão a fazer parte do currículo na educação básica de forma não exclusiva. Essa modificação foi um grande passo para a educação, pois o ensino de artes não deve ser visto com uma aula sem importância e que pode ser realizada apenas em um curto tempo de aula, onde o professor tem que dar conta de várias habilidades ao mesmo tempo.

Com essa alteração espera-se que haja a formação adequada para os professores que irão atuar nessas modalidades e que seja evitada a polivalência, onde apenas um professor tenha que dar conta das quatro linguagens. O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos. (BRASIL, 2016, Art. 2º)

PCN ARTES

O PCN deixa claro que a arte tem tanta importância como as outras disciplinas, ela está associada com as demais áreas e tem suas especificidades. Por meio da arte o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, isso ocorre quando realiza formas, aprecia sua obra ou a dos seus colegas.

Essa área também contribui para que o aluno possa se relacionar com outras disciplinas do currículo, "Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático." (PCN- Arte, 1997, pag.19).

Os fenômenos da natureza, o ciclo das estações, os astros no céu entre outras foram organizados e classificados pelo ser humano, para que se pudesse ter uma compreensão do seu lugar no universo, seguindo essa linha de raciocínio, a arte e a ciência são respostas dessas necessidades mediantes a construção de objetos de conhecimento, de acordo com o PCN: "Tanto a ciência quanto a arte, respondem a essa necessidade mediante a construção de objetos de conhecimento que, juntamente com as relações sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos e éticos, formam o conjunto de manifestações simbólicas de uma determinada cultura. Ciência e arte são, assim, produtos que expressam as representações imaginárias das distintas culturas, que se renovam através dos tempos, construindo o percurso da história humana" (PCN- Arte, 1997, pag.26).

O PCN em arte tem como objetivo e finalidade deixar claro algumas seleções e ordenações de conteúdos, que auxiliam na formação de temas em artes visuais, dança, teatro e música, que possam auxiliar na produção artística e estética dos alunos e iniciantes na temática. Segue abaixo alguns critérios para seleção dos conteúdos gerais para artes visuais, dança, teatro e música:

- conteúdos compatíveis com as possibilidades de aprendizagem do aluno;
- valorização do ensino de conteúdos básicos de arte necessários à formação do cidadão, considerando, ao longo dos ciclos de escolaridade, manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas, incluindo a contemporaneidade;
- especificidades do conhecimento e da ação artística. 12 E os conteúdos gerais são:
- a arte como expressão e comunicação dos indivíduos;
- elementos básicos das formas artísticas, modos de articulação formal, técnicas, materiais e procedimentos na criação em arte;
- produtores em arte: vidas, épocas e produtos em conexões;
- diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções, reproduções e suas histórias;
- a arte na sociedade, considerando os produtores em arte, as produções e suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos. Mas as vezes nos deparamos com algumas dificuldades entre a teoria e prática de artes em escolas, por falta de acesso de professores a materiais, cursos, etc.

Devido à falta de formação na área e de materiais adequados, temos em algumas escolas professores que ainda utilizam desenhos prontos impressos para que as crianças possam apenas colorir, com isso não expressam realmente sua arte, seus pensamentos, a sua realidade.

De acordo com o PCN:

Em muitas escolas ainda se utiliza, por exemplo, o desenho mimeografado com formas estereotipadas para as crianças colorirem, ou se apresentam

"musiquinhas" indicando ações para a rotina escolar (hora do lanche, hora da saída). Em outras, trabalha-se apenas com a auto-expressão; ou, ainda os professores estão ávidos por ensinar história da arte e levar os alunos a museus, teatros e apresentações musicais ou de dança. Há outras tantas possibilidades em que o professor polivalente inventa maneiras originais de trabalhar, munido apenas de sua própria iniciativa e pesquisa autodidata (PCN, 1997, p. 26).

Devido à falta de recursos, muitas dessas práticas não são realizadas, algumas escolas não tem um suporte necessário e nem materiais didáticos.

RCNEI

O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil é um documento direcionado para as escolas de educação infantil, como as creches e pré-escolas.

Segundo o documento, quando se é trabalhado a artes visuais na educação infantil deve-se tomar cuidados no que diz respeito a especificidade e estrutura de conhecimentos próprios que cada faixa etária possui. Isso significa que: "o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição da criança devem ser trabalhados de forma integrada, visando a favorecer o desenvolvimento das capacidades criativas das crianças" (RCNEI, 1998, p.91).

Sendo assim, pode-se dizer que é no fazer artístico da criança que se destaca seu desenvolvimento no desenho e na construção de outras linguagens, como linguagens visuais que são a pintura, a modelagem e a colagem. Para a criança, o seu desenho serve para exprimir o que ela sabe sobre o mundo e ao que acontece ao seu redor, e isso está relacionado a alguns aspectos como:

A análise da experiência junto a objetos naturais (ação física e interiorizada); o trabalho realizado sobre seus próprios desenhos e os desenhos de outras crianças e adultos; a observação de diferentes objetos simbólicos do universo circundante; as imagens que cria (RCNEI, 1998, p.93).

Nas vivências em artes plásticas pode-se utilizar diversos tipos de materiais, onde podem propiciar às crianças várias possibilidades de reutilização, transformação e construção de novos elementos, texturas, formas. Por meio de uma exploração sensorial com o uso dos diversos materiais e através de diversas brincadeiras.

Quando propiciamos que as crianças tenham contato com as obras de arte, de uma alguma forma elas conseguem transparecer as representações bidimensionais e a construção de objetos tridimensionais. A seguir veremos os objetivos para cada faixa etária de acordo com o referencial:

Objetivos

Crianças de 0 a 3 anos - garantir que as crianças sejam capazes de:

- ampliar o conhecimento de mundo que possuem, manipulando diferentes objetos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio e entrando em contato com formas diversas de expressão artística;
- utilizar diversos materiais gráficos e plásticos sobre diferentes superfícies para ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação.

Crianças de 4 a 6 anos - os objetivos da faixa etária de 0 a 3 anos devem ser aprofundados e ampliados, e garantindo que as crianças sejam capazes de:

- interessar-se pelas próprias produções, pelas de outras crianças e pelas diversas obras artísticas (regionais, nacionais ou internacionais) com as quais entrem em contato, ampliando seu conhecimento do mundo e da cultura;
- produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação.

De acordo com o referencial curricular nacional para educação infantil:

A presença das Artes Visuais na educação infantil, ao longo da história, tem demonstrado um descompasso entre os caminhos apontados pela produção teórica e a prática pedagógica existente. Em muitas propostas as práticas de Artes Visuais são entendidas apenas como meros passatempos em que atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha são destituídas de significados (RCNEI, 1998, p. 87).

Ainda nos deparamos com essas propostas pedagógicas, que muitas vezes são entendidas assim por falta de conhecimento por parte do educador, pois para ele a criança está meramente pintando e desenhando, como se fosse um passatempo.

Quando um professor passa a agir assim, está desvalorizando a criatividade e o fazer artístico da criança. Já que temos o entendimento que as crianças ao longo da sua trajetória educacional adquirem várias experiências, elas exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas vivências e com isso criam significados sobre como se faz, o que é, para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da arte.

Sendo assim, a arte deve ser compreendida como uma linguagem que tem estrutura e características próprias, e onde a aprendizagem e o desenvolvimento ocorre dentro dos seguintes aspectos, como mostra o RCNEI (1998, p.89):

- fazer artístico — centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal;
- apreciação — percepção do sentido que o objeto propõe, articulando-o tanto aos elementos da linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e da fruição, a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores;
- reflexão — considerado 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.

Essa organização do trabalho nos três eixos – fazer artístico, apreciação e reflexão – partiu da proposta de Ana Mae Barbosa, citada acima, e sua abordagem triangular. Essa abordagem orienta a organização dos conteúdos proposta pelo RCNEI como iremos observar e estudar a seguir:

O fazer artístico

Crianças de 0 a 3 anos

• Exploração e manipulação de materiais, como lápis e pincéis de diferentes texturas e espessuras, brochas, carvão, carimbo etc.; de meios, como tintas, água, areia, terra, argila etc.; e de variados suportes gráficos, como jornal, papel, papelão, parede, chão, caixas, madeiras etc.

• Exploração e reconhecimento de diferentes movimentos gestuais, visando a produção de marcas gráficas.

• Cuidado com o próprio corpo e dos colegas no contato com os suportes e materiais de artes.

• Cuidado com os materiais e com os trabalhos e objetos produzidos individualmente ou em grupo.

Crianças de 4 a 6 anos

• Criação de desenhos, pinturas, colagens, modelagens a partir de seu próprio repertório e da utilização dos elementos da linguagem das Artes Visuais: ponto, linha, forma, cor, volume, espaço, textura etc.

• Exploração e utilização de alguns procedimentos necessários para desenhar, pintar, modelar etc.

• Exploração e aprofundamento das possibilidades oferecidas pelos diversos materiais, instrumentos e suportes necessários para o fazer artístico.

• Exploração dos espaços bidimensionais e tridimensionais na realização de seus projetos artísticos.

• Organização e cuidado com os materiais no espaço físico da sala.

• Respeito e cuidado com os objetos produzidos individualmente e em grupo.

• Valorização de suas próprias produções, das de outras crianças e da produção de arte em geral.

Apreciação em Artes Visuais

Crianças de 0 a 3 anos

• Observação e identificação de imagens diversas.

Crianças de 4 a 6 anos

• Conhecimento da diversidade de produções artísticas, como desenhos, pinturas, esculturas, construções, fotografias, colagens, ilustrações, cinema etc.

• Apreciação das suas produções e das dos outros, por meio da observação e leitura de alguns dos elementos da linguagem plástica.

• Observação dos elementos constituintes da linguagem visual: ponto, linha, forma, cor, volume, contrastes, luz, texturas.

• Leitura de obras de arte a partir da observação, narração, descrição e interpretação de imagens e objetos.

• Apreciação das Artes Visuais e estabelecimento de correlação com as experiências pessoais.

2.1 A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança, desde seu nascimento, acaba se deparando com um repertório de símbolos e significados construídos pelas gerações que a precederam e, participando das práticas culturais do seu grupo, reconstrói os significados do mundo físico, psicológico, social, estético e cultural. Esse mundo simbólico será trilhado e ressignificado a partir do convívio e acesso a forma de pensar e fazer aos códigos, entre eles e os códigos da arte.

[...] é na cotidianidade que os conceitos sociais e culturais são construídos pela criança, por exemplo, os de gostar, desgostar, de beleza, feiúra, entre outros. Esta elaboração se faz de maneira ativa, a criança interagindo vivamente com pessoas e sua ambiência (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 42).

Ao se pensar na organização de sentidos para esse mundo simbólico, à disposição das crianças, acaba sendo um ato criador ao mesmo tempo individual e coletivo. Ao ressignificar os sentidos das vivências para si, a criança destaca as experiências externas às suas perspectivas de percepção e sua leitura de mundo.

Nesse contexto, não apenas assemelha o que percebe, mas cria outros sentidos, usa a imaginação para completar os vazios que faz da sua leitura de mundo, exprimindo significados próprios para o que observa e percebe ao seu redor. Se envolve com manifestações artísticas, estéticas e comunicativas do ambiente e, nessa interação, entra em contato com o contexto social e cultural que permeia a estruturação do senso estético.

Queiramos ou não, é evidente que a criança já vivencia a Arte produzida pelos adultos, presente em seu cotidiano. É óbvio que essa Arte exerce vivas influências estéticas na criança. É óbvio, também, que a criança com ela interage de diversas maneiras

(FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 43).

É natural as crianças entrarem em contato com o mundo sensível, agindo sobre ele com afeto, cognição, motricidade; e construindo para si um repertório perceptivo de formas, cores, texturas, sabores, gestos e sons, atribuindo a este mundo, sentidos e organizações diferentes. O professor tem que ter sensibilidade para conseguir considerar essas significações já construídas e colocar o desafio de construir outras.

A expressividade infantil provoca e colabora na construção de formas de linguagem e comunicação exercidas no processo de socialização. Quando a criança é estimulada a se expressar aprende e vivência formas de ser e de estar no mundo e da sua realidade.

O progresso dessa expressão infantil acontece junto com seu desenvolvimento afetivo, perceptivo e intelectual e resulta na prática do conhecimento de mundo, no momento que passa a construir noções a partir das suas experiências sensoriais e/ou corporais.

Por meio do contato com outras crianças, elas conseguem ampliar e aprimorar suas vivências e experiencias sobre o mundo simbólico. Através do trabalho com o aprimoramento das potencialidades perceptivas, o professor pode enriquecer as experiências das crianças de conhecimento artístico e estético e isto pode ocorrer quando elas são orientadas para observar, ver, tocar, e perceber as coisas, a natureza e os objetos à sua volta.

Quando os alunos são oportunizados ao contato com as diferentes formas de artes são propiciados a exploração, o conhecimento, a brincadeira, assim, desenvolvendo uma visão transformadora estabelecendo um vínculo com a realidade, favorecendo a analise para a compreensão do aluno e do mundo e a sua ligação entre a fantasia e a realidade.

Ao realizar atividades direcionadas a arte a criança desenvolve sentimentos, autoestima, capacidade de representar o simbólico, analisando, avaliando e fazendo interpretações, desenvolvendo habilidades específicas da área artística.

Quando a criança está na educação infantil ela se encontra na fase do concreto, onde explora bastante os sentidos, fazendo com que suas experiências e vivências sejam enriquecidas. É nesse período que suas habilidades devem ser estimuladas, facilitando o processo de ensino-aprendizagem, pois são desenvolvidas a percepção e a imaginação, onde facilita a compreensão e percepção das diferentes áreas do conhecimento.

Sendo assim, o aproveitamento do ensino das artes na educação infantil está ligado aos interesses de quem aprende, pois eles que serão autores de suas próprias histórias, transformando e fazendo com que a arte faça parte de suas vidas, dando um sentido e outro direcionamento para algo visto como incompreensível, tornando essa prática como um instrumento pedagógico que vai colaborar na construção do sujeito.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte tem um papel fundamental e importante como tema gerador a ser trabalhado diariamente nas escolas de educação infantil, mas cabe ao professor planejar e incluir esse conceito, e não se esquecendo de respeitar a diversidade, o tempo e a particularidade com que cada criança se envolve e se expressa com a arte no processo de construção do conhecimento, priorizando a liberdade de manifestação das crianças.

Quando a criança pequena for estimulada por meio da arte, realizando e vivenciando experiencias que desenvolva o seu processo de aprendizagem onde tenha a oportunidade de trabalhar seus sentimentos e auto estima, ela consegue se expressar de forma mais clara e interagir com outras crianças e com o mundo ao seu redor.

O professor deve corroborar que a arte pode ir além de uma atividade prática e precisa ser compreendida como um processo que envolve sentimentos e emoções, que deve ser trabalhada de uma forma lúdica para fácil e melhor compreensão para essa faixa etária, para que assim, seja capaz de produzir aprendizagem significativas e não apenas a reprodução de algo já pronto.

REFERÊNCIAS

FERRAZ, Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resende; Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993.

BARBIERI, Stela. Interações: Onde está a Arte na Infância. São Paulo: Blucher, 2012.

MÖDINGER, Carlos Roberto (et al.). Artes visuais, dança, música e teatro: práticas pedagógicas e colaborações docentes. Erechim: Edelbra, 2012.

AZEVEDO, F. A. G. de. Arte: linguagem que articula conhecimentos na construção de competências. 5f. Recife, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, n. 9.394 de 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.vol.3 Brasília: MEC/SEF, 1998. 269p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. 103p.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

CRISTIANE DE OLIVEIRA BENIS

Resumo:

Este artigo busca fazer uma análise da gestão democrática e suas implicações nos resultados de aprendizagem, buscando compreender sua importância na condução da gestão da escola e o direcionamento da construção da proposta político pedagógica e aplicação da mesma. O presente trabalho está respaldado nas ideias de diferentes autores da área como: Boff (2000), Luckesi (1996), Hoffman (1992), Tiba (2006), Atta (2000), entre outros. Os estudiosos citados partem da premissa de que através da realização de um trabalho participativo, autônomo e democrático, envolvendo todos os segmentos sociais que compõem a escola, pode-se contribuir para o rompimento do autoritarismo que ainda permanece no interior das escolas e proporcionar uma reflexão quanto ao papel do gestor na busca de uma escola pública de qualidade.

Palavras-Chave: Educação; Gestão democrática; Processo ensino-aprendizagem; Diálogo.

INTRODUÇÃO

A construção da democracia na escola está diretamente relacionada com a construção da qualidade da educação, na prática, a gestão democrática é uma construção coletiva, que pressupõe mudanças na forma de compreender os objetivos e fins da educação, as relações que se estabelecem no contexto escolar e a função da escola enquanto instituição social

A construção da democracia na prática da escola não é uma tarefa fácil, necessita a aplicação dos mecanismos que a viabilizam, com a consciência de que eles por si só não serão capazes de implementá-la, faz-se necessário uma mudança de pensamento na maneira de compreender e distribuir o poder na escola.

A escolha do tema justifica-se pela amplitude da sua abrangência em relação ao contexto existencial da escola na sua plenitude, nas suas relações com o alcance dos objetivos e metas a que se propõe alcançar com o fim de conseguir o sucesso do ensino-aprendizagem dos alunos.

O objetivo geral deste trabalho será analisar uma Proposta Político Pedagógico (PPP) de uma unidade escolar pública, já os objetivos específicos são: identificar os valores e princípios da escola, compreender a

caracterização da gestão democrática da unidade escolar e por fim analisar como a escola pode ser um espaço de acolhimento e diálogo com os alunos.

Dessa reflexão surgirão os caminhos a serem trilhados na ação educacional, materializados na forma de proposta pedagógica incluindo dados e informações das normas do trabalho de gestão escolar.

1 ANALISANDO A PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA DA ESCOLA X

A escola ao qual denominarei de Escola X em seu papel social tem cedido as quadras de esporte para a comunidade, o relacionamento com as escolas vizinhas é amigável e sempre há troca de favores e informação.

Dentro deste relacionamento social temos o espaço cedido pela escola para a Terapia Comunitária, onde é um espaço de promoção de encontros interpessoais e intercomunitários, e tem como objetivo a valorização das histórias de vida dos participantes, o resgate da identidade, a restauração da autoestima e da confiança em si, assim como ampliação da percepção de problemas e possibilidades de resolução a partir das competências locais. Tem como base de sustentação o estímulo para a construção de vínculos solidários e promoção de vida.

Este dispositivo de cuidado e promoção de saúde é aberto à comunidade local, o sistema de parceria firmado entre a Unidade Escolar e o grupo Terapia Comunitária é um procedimento terapêutico, com a finalidade de promover a saúde e a atenção primária da saúde mental, funciona como fomentadora de cidadania, de redes sociais solidárias e identidade cultural das comunidades. Por ser um trabalho em grupo atinge um grande número de pessoas, abrangendo diversos contextos familiares, institucionais e sociais.

A escola só conseguirá atingir esses objetivos através do trabalho em equipe, conscientização e reuniões onde manter-se-á em contato direto e transparente com a comunidade, baseando-se num relacionamento harmonioso com os pais.

A escola deseja que todos tenham a consciência da necessidade de aprender a aprender, buscando sempre o comprometimento e participação dos pais na educação dos filhos, integrando a comunidade com a equipe escolar.

1.1 A FILOSOFIA DA ESCOLA

A filosofia da Escola é educar partindo do princípio: prática-teoria-prática, em busca de construção de uma sociedade justa, igualitária, vivenciadora de valores e conhecimentos socialmente úteis, almejando o desenvolvimento integral do ser humano, sujeitos do contexto social e capazes de transformar o ambiente em que vivem.

A missão da escola é assegurar o ensino de qualidade como princípio norteador de trabalho visando o sucesso do aluno. A visão de futuro da mesma é tornar uma escola onde todos aprendam num ambiente harmonioso, saudável, onde haja diálogo e que a comunidade a reconheça como sua e da qual todos se orgulhem.

Os valores da escola são: qualidade, eficiência, participação, transparência, ética, cidadania, solidariedade e trabalho coletivo.

2 MARCO CONCEITUAL DA ESCOLA

2.1 CONCEPÇÃO DE ALUNO

Promover ao aluno acesso ao conhecimento sistematizado e, a partir deste, a produção de novos conhecimentos. Preocupar-se com a formação de um cidadão consciente e participativo na sociedade em que está inserido.

2.2 CONCEPÇÃO DO PROFESSOR

Cursos de formação e qualificação para todos os profissionais da educação devem fazer parte do cenário das políticas públicas de educação, não mais preocupados em sanar apenas as dificuldades da formação, mas buscando atualizar os educadores para novas conquistas científicas e tecnológicas, tendo como base a preocupação com a aprendizagem do aluno.

2.3 CONCEPÇÃO DE PROCESSSO ENSINO/EDUCAÇÃO

A educação é imprescindível para a humanização e a socialização do homem, é através dela que o ser humano adquire capacidades para gerenciar sua vida, bem como atuar sobre a sociedade onde vive.

A concepção de educação está na transformação da realidade, que se dá através do ato de educar e suas finalidades voltadas para o aperfeiçoamento do homem que dela necessita, sendo este um fenômeno próprio dos seres humanos ela não muda o mundo, mas o mundo pode ser mudado pela sua ação na sociedade e nas suas relações de trabalho.

Através da educação o homem adquire o conhecimento e o reproduzem em suas ações com o homem, natureza e trabalho, ou seja, acontece uma construção coletiva onde ele interage com o meio, enfrentando os mais diversos desafios.

2.4 CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

O currículo extrapola o fazer pedagógico abrangendo elementos como grade curricular, disciplinas, conteúdos e conhecimento, é necessário resgatar os saberes que o aluno traz de seu cotidiano. Elencado o objeto do conhecimento, este não deve ser trabalhado de forma superficial e desvinculado da realidade.

2.5 CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO

Proporcionar uma escola democrática tendo como objetivo a emancipação das camadas populares é um desafio, pois não basta abrir vagas para comportar alunos, é preciso garantir sua permanência na instituição. Sabemos que uma das funções da escola vai além de apenas transmitir os conteúdos de ensino produzidos e acumulados no movimento histórico pela humanidade.

O que se busca é assegurar aos alunos conhecimentos que lhes permitam interferir, transformar e assegurar a melhoria de suas condições de vida. O conhecimento implica nas concepções de homem, de mundo e das condições sociais que o geram, configurando das dinâmicas históricas que representam as necessidades do indivíduo a cada momento, implicando necessariamente em nova forma de ver a realidade, novo modo de atuação para obtenção do conhecimento, mudando, portanto, a forma de interferir na realidade. Essa interferência traz consequências para a escola, cabendo a ela garantir a socialização do conhecimento que foi expropriado do trabalho nas suas relações.

Nesta perspectiva, conclui-se que o conhecimento não ocorre individualmente. Ele acontece no social, gerando mudanças internas e externas nos cidadãos e nas relações sociais, tendo sempre uma intencionalidade.

2.6 CONCEPÇÃO DE ESCOLA

A escola é uma instituição reconhecida pela sociedade como encarregada pela educação, constitui-se como um espaço de democratização e de inclusão social, e deve primar por uma ação educativa equilibrada entre a formação do homem cidadão e a construção do conhecimento, num processo interativo.

A escola, enquanto espaço democrático, deve respeitar os educandos, na sua diversidade cultural, propondo ações mediadas pelos sujeitos em função das particularidades existentes, valores, atitudes, expectativas produzidas dentro de um limite cultural do qual toda comunidade escolar e familiar faz parte.

Por outro lado, a escola é comunidade quando partilha seus objetivos, perspectivas e necessidades com a sociedade tornando seus membros cúmplices, ou corresponsáveis pelas ações que medeiam os acontecimentos escolares.

2.7 CONCEPÇÃO DE ENSINO APRENZAGEM

Aprendizagem: os fracassos e sucessos escolares decorrentes da aprendizagem provocam reflexões sobre os aspectos que interferem no processo de ensinar e aprender, indicando que é mister dar um novo significado ao ensino e à aprendizagem, uma vez que sem aprendizagem, não há ensino.

O conhecimento, portanto, é resultado de um complexo e intricado processo de construção, modificação e reorganização utilizado pelos alunos para assimilar e interpretar os conteúdos escolares.

O que o aluno pode aprender em determinado momento da escolaridade depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e do ensino que recebe.

A aprendizagem requer fundamentalmente, intenção do aluno e ousadia para aprender, ele precisa estabelecer relações entre os novos conteúdos e os que já aprendeu, revisando, ampliando, diferenciando, transferindo e tomando uma série de decisões. A possibilidade de estabelecer estes vínculos entre o que já se sabe e o que se busca aprender, é condição fundamental para que a aprendizagem se realize.

Para que isso aconteça se faz necessário um diagnóstico constante do processo educativo, considerando o que os alunos aprenderam, os conteúdos que necessitam serem revistos e a relevância dos conteúdos a serem ensinados, estes devem estar condicionadas à pluralidade cultural e social que chegam com cada aluno e devem ser organizados de maneira que não se reproduza a desigualdade dentro das salas de aula.

2.8 CONCEPÇÃO DE CIDADANIA

De acordo com Boff:

Cidadania é um processo histórico-social que capacita a massa humana a forjar condições de consciência, de organização e de elaboração de um projeto e de práticas no sentido de deixar de ser massa e de passar a ser povo, como sujeito histórico, plasmador de seu próprio destino. (BOFF, 2000, p.51).

A realização se faz através de lutas contra as discriminações, da superação das barreiras segregativas entre indivíduos e contra as opressões e os tratamentos desiguais, ou seja, pela extensão das mesmas condições

de acesso às políticas públicas e pela participação de todos nas tomadas de decisões.

A cidadania se constrói pelo reconhecimento e respeito às diferenças individuais, pelo combate aos preconceitos, às discriminações (econômicas, políticas, sexuais) e os privilégios, pela participação no processo grupal, pela ampliação da consciência em relação aos direitos e deveres e pela confiança de transformação de cada um, não há cidadania sem democracia.

2.9 CONCEPÇÃO DE VALORES

Por que trabalhar valores na escola? O grupo de professores considera fundamental o trabalho e a vivência dos valores, porque em muitos momentos, nossa cultura valoriza muito mais o Ter do que o Ser e em consequência disso, temos uma desvalorização das questões humanas e uma inversão de valores.

Julgamos que os valores façam parte da essência humana e sua importância precisa ser despertada e semeada dentro de cada Ser, justamente porque são eles, os valores, que motivam e enriquecem a nossa vida e nos ajudam a estabelecer relações e vínculos positivos em relação a nós mesmos e aos outros.

Desta forma, oportuniza-se momentos de aprendizagem, vivência e integração, para todos os membros da escola vivenciarem experiências de harmonia consigo e com os outros, como instrumento de sustentação.

A Escola é sempre um laboratório de experimentações fundamentais na vida dos educandos. Por esse motivo, os valores serão trabalhados de forma interdisciplinar e desenvolvidos ao longo do ano letivo, de acordo com as sugestões dos membros da escola. Os valores que o grupo de professores escolheu para serem trabalhados são os seguintes: amor, responsabilidade, respeito, união, compreensão, participação e igualdade.

2.10 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Para Luckesi (1996) a avaliação deve ser: "dinâmica", "transformadora" e "dialética". Dinâmica, pois fornece subsídios para que o projeto educativo realize seus fins; transformadora porque leva o aluno a viabilizar e concretizar o projeto inicialmente proposto e ainda, dialético pela mediação e interação entre o saber inicial e os novos conteúdos retidos e melhor elaborados na relação professor-aluno.

Os objetivos desta avaliação visam auxiliar e também dar uma resposta à sociedade através do processo ensino-aprendizagem e também dar uma resposta à sociedade sobre a qualidade da educação desenvolvida.

Dentro da mesma linha de pensamento, a autoridade pedagógica se expressa na sua função de ensinar sem usar o medo como forma de domínio da turma. Para Gimeno, a avaliação, estabelece uma relação entre "avaliador" (professor), "produtor" (aluno) e o produto real.

A interação entre esses elementos é que permite a adoção de formas e procedimentos diversos em conformidade com o objetivo que se avalia. No processo de autoavaliação deve haver a participação do professor e do aluno, não julgando apenas o grau de aprendizagem alcançado, mas também as necessidades sentidas pelo grupo. Autoavaliação neste contexto, assume grande importância pois, capacita o aluno a tornar-se autocrítico olhando para dentro de si mesmo e percebendo o quanto realmente conseguiu absorver. O mesmo se dá com o professor, que tem a oportunidade de se questionar e se reorganizar nas práticas adotadas em sala de aula.

Segundo Hoffmann, (1992) "A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, esta, que nos impulsiona às novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre a realidade e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo através do qual educando e educadores aprendem sobre si mesmo e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação". Portanto, avaliar significa ação provocativa do professor desafiando o educando a refletir sobre as situações vividas, a formular e reformular hipóteses, encaminhando-o a um saber enriquecido, acompanhando o “vir a ser”, favorecendo ações educativas para novas descobertas.

Sendo assim, entendemos a avaliação como um processo contínuo e cumulativo, contextualizado por toda a comunidade escolar. São realizadas práticas avaliativas diagnósticas, investigativas, participativas, levando em consideração o aluno como um todo, sua bagagem cultural e as diferenças individuais.

2.11 EXPRESSÃ0 DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO

A avaliação é uma das dimensões do processo de aprendizagem. Há uma íntima relação entre os processos de formar, ensinar, aprender e avaliar. Como todo conhecimento ocorre a partir de um saber prévio, o que se deve fazer é avaliar o que o aluno já traz em sua bagagem, deixar que ele se expresse, para interagir com o que ele já sabe, favorecendo a construção do conhecimento em seus níveis mais complexos.

Dessa maneira, a avaliação vai se incorporando ao trabalho e passa a ser o acompanhamento do processo de constru-

ção de cada aluno. Opõe-se ao modelo classificatório de "transmitir, verificar, atribuir conceitos", dando lugar à ação, ao movimento, à provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os sujeitos da ação educativa.

Nessa ótica, professores e alunos buscam coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, discutindo-as, reorganizando-as. O processo avaliativo não tem a finalidade de estabelecer conceitos de aprovação e reprovação. Sua finalidade é verificar o nível de aprendizagem e a validade do processo.

Como a aprendizagem nunca é linear, ela acontece por ensaios, tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços, o aluno aprende melhor se obtiver as respostas para suas dúvidas de diversas formas: identificação de erros, sugestões e contra sugestões, explicações complementares, revisão de noções básicas. Essa prática é parte integrante do processo educativo e garante a interação dos elementos nela envolvidos.

O verdadeiro papel da avaliação deve ser concebido como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação, dessa maneira, ela é impulsionadora da aprendizagem. Seu verdadeiro sentido está em fornecer ao aluno informações que o ajudem a progredir até a autoaprendizagem, mostrando-lhe o estágio em que se encontra e as razões do mesmo, para que utilize esse dado como guia de autodireção, que é a meta da educação.

A avaliação deve estar articulada com a metodologia de trabalho. Enquanto reflexão crítica sobre a realidade deve ajudar a descobrir as necessidades do trabalho educativo, perceber os verdadeiros problemas para resolvê-los e estar comprometida com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento por parte de todos os alunos, incentivando-os a enfrentar desafios.

Ela é fundamental para provocar intervenção, tendo em vista a melhoria do processo de aprendizagem. Dessa maneira, vai se caracterizar pelo envolvimento de alunos e professores num diálogo franco, no sentido de superar as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem, em função da progressão das atividades, do desenvolvimento das competências, do domínio do conteúdo e do necessário diálogo entre as áreas do conhecimento.

Para se avaliar concretamente a aprendizagem escolar, não basta a aplicação de diferentes instrumentos e testes de avaliação. É preciso, antes disso, refletir sobre o homem que a educação quer promover, o tipo de profissional que quer formar e a sociedade em que desenvolverá suas atividades.

Avaliar, portanto, não é apenas verificar o que ficou quanto à reprodução de conhecimentos e, sim, verificar (analisar, problematizar) a produção do conhecimento, a redefinição pessoal, o posicionamento e a postura do educando frente às relações entre o conhecimento existente numa determinada área de estudo e a realidade sócio educacional em desenvolvimento, reforçando seu caráter processual e integrador.

A avaliação educacional nesta Escola seguirá as orientações contidas no art.º 24 da LDBEN 9394/96, e compreende os seguintes aspectos:

- Investigativa ou diagnóstica - possibilita ao professor obter informações necessárias para propor atividades e gerar novos conhecimentos;
- Contínua- possibilita a superação das dificuldades do aluno sendo uma constante forma de repensar a práxis pedagógica do professor e as possibilidades dos alunos;
- Sistemática- acompanha o processo de aprendizagem do aluno utilizando alguns instrumentos como registros em tabelas, listas de controle, diário de classe, e outros;
- Abrangente– contempla a amplitude das ações pedagógicas no tempo -escola do aluno;
- Permanente- permite um avaliar constante na aquisição das competências e Habilidades do aluno no decorrer do seu tempo -escola;
- Somativa - caracterizada pela avaliação global, cumulativa, que expressa a totalidade do aproveitamento escolar no processo contínuo e permanente.

3 A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E O PAPEL DA EQUIPE GESTORA

Atualmente a educação está sendo compreendida como um projeto social que estabelece uma relação estreita com a construção de cidadania, contudo esta dependerá tanto de um projeto escolar, quanto das condições concretas que a instituição seja capaz de oferecer encabeçadas por sua equipe gestora.

Segundo Abramovay (2004), a cidadania escolar se refere à prática social de respeito à igualdade e a participação. Nesse sentido, a mesma ainda pode ser compreendida como uma forma de construção ativa.

Já segundo Tiba:

Isso não quer dizer obedecer cegamente às regras como se fosse um “adestramento”, mas sim um aprendizado ético que propicie à professores e alunos tenha segurança no que se faz. “A disciplina e a ética quando trabalhadas de modo coletivo geral, geram confiança mútua, tornando-se fortes aliadas [...] para a cidadania.” (TIBA, 2006, p. 50).

A relação professor-aluno geralmente é permeada por conflitos, deixando transparecer forte resistência por ambas as partes em dialogar, a necessidade de se trabalhar também as características individuais inter-relacionadas como as coletivas. Nesse sentido pergunta-se: Por que devemos ensinar o diálogo como valor de convivência atrelado à educação ou a educação atrelada ao diálogo?

Para que a escola seja um espaço de acolhimento e estes devem se dar em todos os âmbitos e níveis das relações entre pessoas deve ser encaminhada pela equipe gestora, em todos os processos. O gestor escolar deve atuar no processo de discussão em torno dos assuntos escolares, sendo uma linha condutora de toda ação, enfatizando a importância do diálogo e o respeito entre os pares, alunos e comunidade.

ATTA pontua que:

O papel do gestor está ligado a um mediador de conflitos, sendo participativo, ativo e motivador, com relação à problema de indisciplina, assim como todos os problemas da escola, ele precisa ser comprometido com sua equipe de trabalho, sempre estar aberto ao diálogo, saber ouvir, sugerir soluções, ser firme quando necessário, porém não deve perder sua sensibilidade de analisar os fatos. (ATTA, 2000, p. 31).

Muitas vezes vemos no interior das escolas resquícios do autoritarismo, a reprodução da ideologia da classe dominante, mas mesmo sendo um problema complexo cabe ao gestor escolar e sua equipe mudar esse panorama, pois a gestão democrática vai além da questão administrativa e burocrática, ela deve ser expandida para a participação efetiva de todos, o compromisso, o diálogo, o respeito as diferenças, as dificuldades e os objetivos do ensino aprendizagem. (ATTA, 2000)

Assim, a escola deve contribuir para a transformação social, atendendo com maestria os interesses dos alunos, professores, funcionários e comunidade como um todo.

Segundo Atta:

Para dirigir uma escola, é preciso ter competência técnica, isto é, saber organizar seu trabalho e o da escola, ter domínio dos conteúdos escolares, desenvolver boas relações humanas e ter espírito de justiça para coordenar, com tranquilidade professores, alunos e funcionários. (ATTA, 2000, p.31).

Por isso é necessário grande sensibilidade do gestor em relação aos processos escolares, cabe a ele verificar a necessidade da sua escola, do que é, como trabalhar nela, não esquecendo de trabalhar valores, princípios éticos, diálogo, acolhimento, dentre outras questões.

Cabe ao gestor se valer do diálogo, pois só assim os alunos irão pensar em suas atitudes e comportamentos dentro da unidade de escolar, dentre muitas ações dos gestores as principais são: planejar e executar atividades que valorizem os alunos como jovens protagonistas de sua própria história, realizar campanhas que promovam a paz na escola, estimular aos alunos a zelar pelo prédio escolar, executar atividades em que os pais estejam envolvidos diretamente como exposições, saraus, feiras culturais, dentre outras. (ATTA, 2000)

Consequentemente o gestor não pode ignorar os reflexos da indisciplina sobre o processo ensino-aprendizagem, a indisciplina deve ser vista como um problema a ser enfrentado por todos os envolvidos no processo educativo, onde deve-se criar uma atmosfera agradável, prazerosa e significativa através do diálogo entre os pares. (FREIRE, 1999)

Dialogar é o caminho da construção da vida social, familiar e escolar, só o diálogo constrói entendimentos, transformando as pessoas, o diálogo amplia horizontes e a visão de mundo. É a partir do diálogo que temos uma sociedade mais justa, igualitária, democrática, assim é função da escola incentivar o diálogo entre alunos, professores, funcionários e comunidade.

De acordo com isto, Carvalho defende:

Como não temos o direito de exigir que nossas convicções pessoais sejam admitidas por todos, as negociações para uma moral social precisam ser baseadas em princípios universalmente reconhecidos. Considerando as inúmeras possibilidades contempladas pelos juízos de valor, o mais prudente é que moral social seja de natureza consensual. [...] É a convivência que propicia uma reflexão sobre a vida em sociedade, revelando a necessidade da criação de uma moral social laica e consensual. (CARVALHO, 2007, p. 182).

Para Paulo Freire (1999) o diálogo é uma relação horizontal, é por meio dele que os sujeitos aprendem juntos, não havendo a dominação pois nenhum tem poder maior sobre o outro, por intermédio de uma escuta em mesmo nível eles se conectam pela esperança, pela fé, pelo amor, criticamente e numa busca conjunta. Fazem-se numa relação de empatia, na capacidade de ouvir ao outro e a si, por isso a escola é espaço de debate, discussão e reflexão com todos os elementos da comunidade escolar.

Enfim, gerar democraticamente uma escola significa, portanto, conceder espaço a quem tem o que falar e, principalmente conceder a devida atenção às demandas que se originam na própria sociedade, onde se opera a efetiva convivência, uma gestão democrática é por fim, a garantia de que a busca pela educação de qualidade será incessante e que contará com a participação de todos.

As reuniões do Conselho de Escola, e Associação de Pais e Mestres (APM), muito têm contribuído para a integração Escola/ Comunidade, pois temos verificado que a presença dos pais tem sido de 60% e muito têm nos ajudado na solução de alguns problemas e, também apresentando alguns projetos para o envolvimento maior dos demais pais. Essas reuniões têm ocorrido em dias e horários variados para alcançarem uma frequência regular dos pais para deliberar sobre assuntos de interesse geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão é uma dimensão importante para desenvolver o nível de aprendizado em uma instituição de ensino, pensando em todos os detalhes para que não só a educação seja de qualidade, mas o atendimento aos pais, alunos e professores e funcionários da escola. Podemos dizer, também, que a gestão democrática não é apenas um alicerce para conquista da autonomia e da construção de forma coletiva de administrar, mas também é, fundamentalmente, uma necessidade e, como tal, deveria ser o objetivo comum de todo o universo escolar

O Projeto Político Pedagógico articulado de forma democrática e participativa norteará o trabalho de forma reflexiva permitindo a discussão dos conflitos, possibilitando uma prática democrática dentro da escola. A escola caminha no propósito de dinamizar o processo educativo numa ação participativa visando atingir os anseios da comunidade.

Sendo assim, a escola deve assegurar a universalidade e a equidade na prestação de serviços, buscando a construção de um saber transformador, um saber que perpasse a realidade do aluno, estimulando-o a exercer plenamente sua cidadania.

Todas as pessoas que integram o espaço/tempo escolar encontram-se em processo de construção, a escola precisa buscar continuamente estratégias e alternativas que colaborem com esse processo. Uma sociedade mais justa e com menos desigualdades sociais, na qual o cidadão possa ter acesso aos bens culturais e deles usufruir é objetivo comum dessa Escola, refletindo no processo de ensino aprendizagem.

A escola, enquanto espaço coletivo, no qual professores, alunos, comunidade e demais profissionais interagem, tem por finalidade, contribuir no desenvolvimento das potencialidades de cada um de seus atores. Exercer plenamente a cidadania e realizar-se pessoal e profissionalmente é um desejo do ser humano, sendo que compete também à escola atendê-lo

Esse artigo mostrou que é preciso estar comprometido com o aluno, a escola, a sociedade e professores com uma educação de qualidade, vendo o aluno como indivíduo ativo do processo ensino-aprendizagem. Só assim os gestores e docentes estarão cumprindo o papel de orientador realizando mais que os simples papéis de ensinar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. Etal. Violência nas escolas. Brasília: Unesco, 2004

ATTA, Dilza. O acompanhamento pedagógico do trabalho escolar. Revista de Educação/CEAP. Salvador: Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica. ano 8, n. 31, 2000.

BOFF, Leonardo. Digitais Terra e Ecologia: grito da terra, grito dos pobres. São Paulo: Editora Ática, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Artigo 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

CARVALHO, J. M. O homem e a filosofia. Pequenas meditações sobre existência e cultura. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, 1999

LUCKESI e Vasconcelos. Verificação ou avaliação: O que a escola pratica; (227 p). (1996, 4ª ed., revista). Capa-Índice

HOFFMANN, J. Avaliação: mito e desafio. Porto Alegre, Educação e Realidade Editora, Ia ed., 1992.

TIBA, L. Cami. Disciplina: Limite na Medida Certa. Novos paradigmas. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Integuare Editora, 2006.

EDUCAÇÃO INFANTIL: TEMPOS, ESPAÇOS, MATERIALIDADES E INTERAÇÃO FAVORECENDO A AUTONOMIA DA CRIANÇA

DANIELA BATINGA ARAUJO DOS SANTOS FETTER

RESUMO

Este artigo apresenta ações pedagógicas que fazem com que o pedagogo baseie suas práticas e tenha clareza da relevância da construção desta primeira fase da Educação Básica para a execução destas ações. O objetivo é compreender que os espaços são adequados para realizar atividades lúdicas e desenvolver o aprendizado na educação infantil dentro e fora da sala de aula, bem como as interações e a autonomia que aí se estabelecem. Nossa fundamentação teórica foi realizada com base em vários autores no qual discutem o tema em questão, sendo alguns deles: BARBOSA e HORN (2008), OLIVEIRA (2009), MALAGUZZI (1993), HORN (2004), ZABALZA (1998), entre outros. A pesquisa foi realizada com a metodologia de cunho bibliográfico, utilizando-se artigos, teses e monografias. Concluiu-se que os espaços físicos desenvolvem as potencialidades e estimulam novas habilidades essenciais na construção da autonomia, colocando a criança como agente construtora do seu próprio conhecimento, visto que a criança precisa explorar os espaços para vivê-lo e interagir com o mesmo.

Palavras-chave: Criança. Educação Infantil. Espaço. Tempo. Materialidade.

ABSTRACT

This article presents pedagogical actions that make the pedagogue base its practices and have clarity of the relevance of the construction of this first phase of Basic Education for the implementation of these actions. The goal is to understand that spaces are suitable for performing playful activities and developing learning in early childhood education inside and outside the classroom, as well as the interactions and autonomy that are established there. Our theoretical reasoning was carried out based on several authors in which they discuss the subject in question, some of them: BARBOSA and HORN (2008), OLIVEIRA (2009), MALAGUZZI (1993), HORN (2004), ZABALZA (1998), among others. The research was carried out with the methodology of bibliographic stamp, using articles, theses and monographs. It was concluded that physical spaces develop the potentialities and stimulate new skills essential in the construction of autonomy, placing the child as the building agent of his own knowledge, since the child needs to explore the spaces to live it and interact with it.

Keywords: Child. Early Childhood Education. Space. Time. Materiality.

INTRODUÇÃO

A rotina na educação infantil é repleta de vivências que exploram o tempo e o espaço em que a criança permanece no ambiente escolar. Essas situações planejadas como contexto para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças são reveladoras das concepções pedagógicas que o educador tem em relação à infância, bem como ao que define a proposta políticopedagógica da escola. Cabe aos educadores o olhar atento para as especificidades do sujeito infantil e organizar o espaço de maneira que contemple o jogo, o brincar e o despertar do imaginário infantil.

Buscando uma perspectiva de sucesso para a aprendizagem, é preciso que a organização deste espaço seja pensada como um ambiente acolhedor e prazeroso para a criança, ou seja, um lugar onde as crianças possam brincar e criar suas brincadeiras sentindo-se estimuladas e autônomas. O espaço criado para a criança deverá estar organizado de acordo com a sua faixa etária, isto é, propondo desafios que a farão avançar no desenvolvimento de suas habilidades.

O processo de aprendizagem das crianças ocorre mediante as interações entre crianças, criança-objetos, criança-espaço e as ações em determinado tempo. É fundamental, portanto, o planejamento de um espaço motivador com cores, luzes e equilíbrio entre decoração e móveis – que contribua para que a criança, ao conviver com grupos diversos, assuma diferentes papéis e se conheça melhor, além de reconhecer-se na coletividade e respeitar “os outros” que dela participam.

Nesse sentido, Horn (2007, p. 09) afirma que o espaço não é simplesmente físico, mas atravessa as relações entre estudante, professor e a aprendizagem. O docente, mediante o seu olhar atento, é sensível a todos os elementos que estão postos em sala de aula e se constitui um mediador de diferentes relações: entre as crianças e o saber, entre as crianças e o mundo que as cerca, entre elas mesmas, entre elas e o mundo imediato.

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 des-

cobrindo o mundo de objetos, fenômenos, tempos, espaços e relações entre as pessoas.

DESENVOLVIMENTO

A organização do tempo e do espaço, a escolha das materialidades e as interações são muito importantes para o desenvolvimento integral da criança e é pensando nisso que temos o tempo de rotina escolar trabalhada em equipe, para que possamos transmitir comodidade as nossas crianças como também os espaços que favorecem o crescimento, a identidade e a autonomia das crianças.

No processo de construção da rotina pedagógica é necessário que se leve em conta a realidade social, histórica e cultural dos alunos, de acordo com a realidade social, histórica e cultural de todos os sujeitos participantes do cotidiano escolar. A partir de uma visão crítica e reflexiva sobre a prática, o educador tem a tarefa de organizar o tempo de acordo com as necessidades dos educandos, adaptando a rotina conforme as demandas das crianças e, não o contrário, quando se espera que as crianças se adaptem à rotina preestabelecida da instituição.

A orientação temporal é adquirida justamente com o tempo, e cabe aos educadores facilitar esse processo. Os principais benefícios para os pequenos, nesse sentido, estão relacionados à compreensão deles quanto à organização do seu dia a dia e, também, quanto ao desenvolvimento dos seus hábitos cotidianos.

O uso do tempo, frente às questões pessoais, profissionais, ou mesmo na escola, requer de cada ser humano uma compreensão das suas necessidades e a captação dos acontecimentos externos de mundo, pois o tempo passa à medida que as pessoas se tornam mais suscetíveis às mudanças e abertos à novas aprendizagens. Consequentemente, esse contexto não se esquiva da escola, pois é dentro desse espaço que a própria escola define seu tempo na busca de um tempo único e comum a todos.

Conforme os estudos da pesquisadora Oliveira (2009) no cotidiano devem ser respeitados para atender o relógio biológico dos pequeninos especialmente menores de três anos que precisam de cuidados específicos nessa faixa etária. Na verdade rotina deve ser pensada de acordo com os tempos das crianças. Os menores de três anos têm mais facilidade em dormir em determinado horário, também tem baixa concentração e atenção. Logo, devem ter o tempo planejado para o sono. Crianças maiores têm outras necessidades e interesses. As situações planejadas para o desenvolvimento da criança devem estruturar o tempo e o espaço para a concretização das atividades na creche, o horário do café da manhã, almoço, sono, lanche e do banho são momentos que determinam uma sequência de ações que contextualiza a jornada diária da instituição educacional.

A organização do espaço está diretamente ligada à organização do tempo. Dessa forma, compreende-se que a constituição das rotinas na Educação Infantil parte de algumas concepções prévias, que influenciam a forma como a Educação na infância é organizada. O tempo é um dos elementos mais importantes na configuração das rotinas, uma vez que por meio deste, todo o planejamento escolar é construído. Através do planejamento as ações na Educação Infantil são pensadas e postas em prática. Sendo assim, entende-se que a estruturação das rotinas está ancorada no tempo didático, sendo o mesmo o tempo que organiza o trabalho educativo com as crianças.

Assim como o tempo, o espaço também deve ser organizado levando-se em conta o objetivo da Educação Infantil de promover o desenvolvimento integral das crianças. Maria da Graça Souza Horn ajuda-nos a pensar sobre esse tema.

A partir de suas pesquisas, escreve:

> O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. Aliás, o que sempre chamou minha atenção foi a pobreza frequentemente encontrada nas salas de aula, nos materiais, nas cores, nos aromas; enfim, em tudo que pode povoar o espaço onde cotidianamente as crianças estão e como poderiam desenvolver-se nele e por meio dele se fosse mais bem organizado e mais rico em desafios. (HORN, 2004, p. 15)

Um ambiente escolar deve ser acolhedor, seguro e confiável, onde a criança se sinta amada, protegida, feliz e aceita. Neste ambiente não devem constar objetos perigosos e que possam representar alguma ameaça para o bem-estar da criança, como por exemplo, uma tomada desprotegida na altura das crianças. Além disso, o espaço deve ser extremamente motivador, pois será nele que a criança se desenvolverá.

Para Zabalza (2007, p. 241) "espaço é um acúmulo de recursos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Justamente por isso, é tão importante a organização dos espaços de forma tal que constituam um ambiente rico e estimulante de aprendizagem". Com essa visão a organização do ambiente para desenvolvimento infantil deverá estar relacionada a concepção educacional, do espaço, com brincadeiras e experiências ricas de aprendizagem; oferecendo à criança a possibilidade para a construção de sua identidade pessoal, fazendo com que ela desenvolva o seu próprio conhecimento, tendo

autonomia para escolher onde e com quem quer brincar, criando situações imaginarias, interagindo com o ambiente e com os coleguinhas, aprendendo a compartilhar o espaço proposto e a construir suas próprias opiniões.

Barbosa e Horn (2008) destacam a importância de se pensar o espaço da sala como propiciador da construção da autonomia infantil.

Na medida em que planejamos um ambiente onde ela possa por si só dominar seu espaço, fornecendo instalações físicas para que com independência possa beber água, ir ao banheiro, pegar toalhas, materiais, ter acesso a prateleiras e estantes, estamos pensando num ambiente não somente como cenário, mas, certamente, como parte integrante da ação pedagógica. (p. 77)

Ao dominar esse espaço com autonomia a criança consequentemente o perceberá como "lugar rico e estimulante de aprendizagem". Os espaços construídos para a criança devem ser explorados pela mesma, em uma relação de interação total, de aprendizagem, de troca de saberes, de liberdade de ir e vir, de prazer, de individualidades, de partilhas, enfim, de se divertir aprendendo. As aprendizagens que ocorrem dentro dos espaços disponíveis e ou acessíveis à criança são fundamentais na construção da autonomia, tendo a mesma como própria construtora de seu conhecimento. O conhecimento se constrói a cada momento em que a criança tem a possibilidade de poder explorar os espaços disponíveis a ela.

Segundo Malaguzzi (1993) apud Lino (2007), a educação deve ser reconhecida como um produto complexo de interações, no entanto, muitas delas só serão possíveis ocorrer quando o ambiente é um elemento participativo. O espaço exerce um importante poder de organização e promoção de relações saudáveis entre diferentes pessoas, ele tem um potencial para desenvolver todos os tipos de aprendizagem cognitiva, social e afetiva. O ambiente deve atuar como uma espécie de aquário que reflete as ideias, atitudes e culturas das pessoas que nele vivem (MALAGUZZI, 1993 apud LINO, 2007, p. 40).

Além dos espaços que devem ser criados para as crianças, deve-se pensar nos brinquedos que estarão complementando os espaços, para, então, as crianças brincarem e interagirem. O brincar é uma ferramenta importantíssima para desenvolver as crianças, pois brincando a criança adquire noção de som, fala, cheiro, além de desenvolver seu psicológico e sua motricidade fina e ampla. Mais do que oferecer brinquedos às crianças, é necessário selecioná-los para que haja realmente aprendizagens por meio das interações.

Vygotsky afirma que as interações são essenciais no processo formativo da criança. Sobre sua obra, Cozer e Jakimiu (2019, p. 94) comentam que o teórico em seus estudos, vem "reiterando a importância do eixo formativo das interações e brincadeiras, uma vez que por meio destas, a criança começa se distanciar de seu primeiro meio social, representado pela mãe e âmbito familiar e passa ampliar sua visão de mundo". Assim, Antunes discorre que:

É por esse motivo que a interação do educador com a criança pode ser intencional, e, desse modo, está ajudando voluntariamente a criança a aprender, mas pode ser também não intencional, e, nesse caso, necessita estar sempre atenta á maneira como age, pois o cérebro infantil também consolida aprendizagem com tudo quanto percebe na ação adulta. Ensinar exige a intenção por parte do professor, mas o aprender infantil pode ocorrer com o que a criança também observa e sente (ANTUNES, 2012. p.19-20).

À medida que se sucedem as interações entre os indivíduos mais experientes e as crianças, elas modificam o seu modo de agir e de pensar, possibilitando-as a incorporação de conceitos mais elaborados. É certo, também, que cada criança é detentora de inúmeras vivências, como já referido, e os conceitos pré-formados. Assim, é papel da professora não desprezar essas vivências, mas, sim, ouvi-las, valorizá-las, porque esses diálogos se constituem como uma forma de conhecer os desejos da criança, as vontades, os medos, o local onde vive, com quem mora, entre outros aspectos.

A interação com o outro tem grande contribuição no processo de construção do ser humano, a socialização é ter a possibilidade de fato de construir-se junto com o outro, sem nenhum tipo de barreira. As experiências nos conduzem por um caminho de conhecimentos e saberes. É importante enfatizar que a interação acontece também entre a criança e o brinquedo, com o contexto que a criança cria, a partir dele. Assim, faz-se necessário definir a palavra materialidade, o Currículo de Educação Infantil da Cidade de São Paulo discorre que: O termo "materialidade" procura expandir o significado de materiais, que podem ser compreendidos por alguns como aqueles de uso escolar. No campo das materialidades, podemos ter um balão e também um filme, galhos ou areias e um varal de poesia, fitas e tambores. Elementos naturais, culturais, tecnológicos: todos são materialidades. (SÃO PAULO, 2019, p.36)

Neste momento, toda materialidade deve estar ao alcance das crianças.

São entendidos como materiais pedagógicos: "[...] espelhos, brinquedos, livros, lápis, papéis, tesouras, cola, massa de modelar, argila, jogos os mais diversos, blocos para construções, material de sucata, roupas e panos para brincar etc. [...]". (BRASIL, 1998,

p. 69). São estes materiais pedagógicos que auxiliam a professora durante todo o seu trabalho. Esses objetos é que farão parte do dia a dia das crianças, e elas os transformarão em diversas outras coisas de acordo com sua imaginação.

Nesse sentido, os materiais lúdicos podem ser entendidos como resultado de uma confecção planejada e executada pelo professor, ou em sala de aula com a ajuda das crianças. Podendo utilizar de um grande número de materiais nas produções como os itens de papelaria (cartolinas, sulfite, cola, fita adesiva, tinta, canetinhas e etc.), e os materiais recicláveis (papelão, garrafas pet, tampinhas, canudos, latas, CDs e etc.). Como resultado destas confecções feitas ou mediadas pelo professor se conhece: fantoches, tapetes sensoriais, brinquedos de sucata, máscaras, garrafinhas sonoras, instrumentos musicais (como tambores de potes de sorvete, e violões de caixas de sapato), além de uma infinidade de materiais visuais, sonoros, sensoriais e manipuláveis que são fundamentais para promover a ludicidade, auxiliar o professor perante alguma dificuldade das crianças, assim como despertar o interesse nas atividades propostas. A confecção destes materiais é uma prática bastante desenvolvida por professores de educação infantil que buscam inovar, despertar a atenção e a imaginação, e favorecer o divertimento nas atividades diárias. "O brinquedo visto como objeto suporte da brincadeira pode ser industrializado, artesanal ou fabricado pela professora junto com a criança e a sua família". (BRASIL, 2012, p. 7).

Lima (2011) aborda a importância de se trabalhar com o uso de sucata e como a produção de materiais pedagógicos pode contribuir no aprendizado significativo, trazendo criatividade, estimulando o imaginário e, trazendo, por meio da brincadeira, o conviver, ademais, trabalhar em equipe faz com que se aprenda a lidar com as emoções e os sentimentos, todos esses aspectos são fundamentais no ensino e no desenvolvimento da aprendizagem na Educação

Infantil.

Segundo Freitas (2009), para que a utilização dos recursos seja eficiente, é necessário que alguns critérios sejam observados:

a) adequação aos objetivos, conteúdo e grau de desenvolvimento, interesse e necessidades dos alunos;

b) adequação às habilidades que se quer desenvolver (cognitivas afetivas ou psicomotoras);

c) simplicidade, baixo custo e manipulação acessível; e

d) qualidade e atração (devem despertar a curiosidade). (FREITAS, 2009, p. 22)

É competência da educação infantil proporcionar às crianças um ambiente rico em atividades e brincadeiras lúdicas, promovendo um desenvolvimento sadio. Ao brincar a criança conquista sua independência, desenvolve habilidades motoras, exercita a imaginação e a criatividade e estimula sua sensibilidade auditiva e visual.

As atividades recreativas são de fundamental importância na Educação Infantil, pois o brincar não se constitui apenas como atividades para o passatempo, tem uma função primordial, que possibilita o desenvolvimento integral, tornando importante a utilização do brincar como ferramenta pedagógica nesta modalidade de ensino. Porém estas atividades devem ser direcionadas e apresentar um objetivo a ser alcançado, contribuindo de maneira gradativa para o desempenho do processo ensino/aprendizagem.

Ademais, a brincadeira constitui-se em um momento de aprendizagem que possibilite à criança vivenciar papéis, elaborar conceitos e exteriorizar a realidade. Assim, a brincadeira é uma atividade humana e social, fruto da cultura, pois é possível apropriar-se de elementos da realidade e atribuir-lhes novos significados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço é o projetado e o ambiente é o vivido. Às vezes mudar apenas um móvel de lugar, cria no espaço outra recomposição. O papel dos professores é observar como as crianças se apropriam do espaço para assim criar experiências e desafios que torne a sua aprendizagem mais significativa, favorecendo o seu desenvolvimento. Nenhuma ação da criança pode ser jogada fora. Temos que observar tudo, para poder criar novas recomposições que atenda as necessidades das crianças.

Quanto maior a interação melhor é a aprendizagem dos alunos em todos os contextos; afetivos, emocionais, nas aprendizagens, habilidades e comportamento. Procuramos entender o que é interação, e seu significado para nossa vida, como futuros educadores e como é importante para as crianças o ato da aproximação, o amor e o acolhimento, pois no primeiro momento o ambiente escolar é estranho para os mesmos e o primeiro contato com o professor é que a criança se sente segura e protegida.

Com isso por meio da interação, das brincadeiras e das múltiplas linguagens a criança se desenvolve melhor para aprender, e aprende novos conceitos, novas habilidades e coordenação motora, adquire informações e terá um bom crescimento saudável. Sabe-se que a ludicidade depende da cultura do movimento da sociedade onde a criança esta inserida e que as relações de poder e controle social se refletem nas brincadeiras

das crianças.

Destarte, como educadores, precisamos refletir muito sobre o futuro dos pequenos. Em muitos casos, as crianças de hoje ainda ficam presas a rotinas diárias. Devemos nos perguntar o que vai acontecer com elas quando crescerem, sua capacidade criativa, imaginação e cultura, uma vez que são limitadas à rotina no momento de se desenvolverem. É necessário valorizar o espaço de descoberta de coisas novas e, claro, conceber um ambiente seguro e confortável, que reconheça as crianças, e desta forma não sejam subestimadas em suas atividades.

É importante trazer a relevância dessa prática diariamente para os docentes que sabem de seu valor no ambiente escolar e no desenvolvimento das crianças, assim como novos conhecimentos que contribuam para a melhoria dessa prática pedagógica em seu desenvolvimento contínuo. Precisamos ressignificar nossa ação frente às crianças, enxergá-la como um lugar de acolhida, afetividade e aprendizagem, assim, estaremos preparados para participarmos, diretamente, no processo de ensino aprendizagem das crianças, possibilitando um universo de experiências ativas, rompendo modelos pragmáticos, tornando a aprendizagem significativa e verdadeira, tornando-as agentes transformadores, questionadores da realidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Interações, Brincadeiras e Valores na Educação Infantil. 1ªed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BARBOSA, M. C.; HORN, M. da G. S. Projetos Pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC, 1998. v. 1, 103p.

_____Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Critérios de compra e uso dos brinquedos e materiais para instituições de educação infantil: manual de orientação pedagógica: módulo cinco. Brasília. MEC, SEB, 2012.

COZER, Carla Roberta Rodrigues; JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. As

Interações e brincadeiras como eixos formativos da educação infantil: implicações na prática pedagógica. In: ENCONTRO CIENTÍFICO

PEDAGÓGICO, 15; SIMPÓSIO • DA EDUCAÇÃO: TRABALHO E EDUCAÇÃO, 12, 2019. UNESPAR - Campus União da Vitória. Anais... Paraná: [s./n.], 2019.

ISSN 1982-9183. Disponível em:

http://eventos.uniaodavitoria.unespar.edu.br/arquivos/evento_1/documentos/AN AIS_ENCIPES_2019_UNESPAR.pdf#Page=90. Acesso em: 14 jan. 2023.

FREITAS, Olga. Equipamentos e materiais didáticos. Brasília: Universidade de Brasília, 2009. P.11-84. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/equipamentos.pdf. Acesso em 27 de nov. 2019.

HORN, M. G. S. Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIMA, M. B. de. Sucata como recurso didático: despertar da imaginação e criação na infância. 2011. 101 f. Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: HTTPS://bdm. unb.br/bitstream/10483/2221/1/2011_MairaBarbosadeLima.pdf. Acesso em: 13 de janeiro de 2023. MELO, J. M. D. ET al. E

LINO, Dalila. O Modelo Curricular de Reggio Emilia. In: FORMOSINHO, Júlia (org.) Modelos Curriculares para a Educação da Infância, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes [ET AL]. Creches: Criança faz de conta & Cia. 15. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação Infantil. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

ZABALZA, Miguel A. Os dez aspectos chaves de uma educação infantil de qualidade. In: ZABALZA, Miguel A. Qualidade em Educação Infantil. Porto alegre, RS: Art. Med., 2007.

LUDICIDADE NA EDUCA EDUCAÇÃO INFANTIL: TECNOLOGIA NA INFÂNCIA

DANIELLE PEREIRA DE CARVALHO LIVOTTO

Resumo:

A Educação Infantil é importante para preparar a criança para as fases seguintes. A infância deve ser priorizada em todo contexto de desenvolvimento, para que nos próximas fases a criança não encontre dificuldades. Então, deve ser trabalhado de forma global o desenvolvimento infantil. A educação contemporânea prioriza em preparar a criança para a sociedade, porém não pode ser tirado um bem precioso que é a infância. Na infância a criança tem que brincar, ter fantasias, ter momentos que são próprios da infância. Mas atualmente, os pais dessa geração, gostam de ocupar as crianças com muitas atividades achando que está preparando-a para o mundo do adulto e ao mesmo tempo não está respeitando a infância. Na era tecnológica, a criança faz mau uso da tecnologia, ocupando-se na ausência familiar com aparelhos eletrônicos e o mundo digital. E excesso de estímulo virtual pode refletir no pensamento, levando ao estresse, desânimo e até depressão. Quando a tecnologia é utilizada de forma correta, pode ajudar a criança no desenvolvimento e nas habilidades educacionais como auxílio. Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) utilizadas na escola aproxima os alunos e da comunidade escolar da realidade, independente da classe social, tem contato com recursos tecnológicos.

Palavras-Chave: Educação infantil. Habilidades educacionais. Tecnologia.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, o mundo gira em torno da tecnologia e informação, no qual a modernidade aparece facilidade nos processos pelo mundo digital, nos aparelhos eletrônicos, no processo de comunicação, entretenimento e facilidades do dia a dia. Porém, no mundo adulto são facilitados os processos úteis da vida corriqueira e para a criança a tecnologia age em função da ludicidade.

A justificativa do trabalho é que ao analisar os avanços tecnológicos dentro da Educação infantil, foi verificado pouco recurso utilizado como ferramenta pedagógica. Deste modo, mesmo a tecnologia sendo considerado um grande avanço, em consideração ao desenvolvimento infantil, existe uma tecnologia própria para o mundo da criança. Assim, na educação podem ser usados meios tecnológicos como ferramenta de ensino. Mas, o desenvolvimento infantil precisa de atividades dinâmicas para ter relações humanas, como jogos e brincadeiras. Pois, são através das relações que a criança adquire conhecimentos e desenvolvimentos das suas habilidades, utilizando a tecnologia como um recurso pedagógico.

É visto como problema de pesquisa, como aproveitar da tecnologia para aprimorar a educação infantil de uma maneira eficaz? Existem crianças que utilizam da tecnologia sem controle ou como refúgio da vida emocional familiar e podem ter consequências negativas. Conduzidas por um mundo cheio de informação, crianças que podem ficar com a síndrome do pensamento acelerado, refletindo o oposto da educação infantil.

O objetivo geral do trabalho é verificar a utilização da tecnologia por crianças e a produção dessa utilização. E tem como objetivos específicos analisar desenvolvimento na educação infantil e apresentar como a intervenção para o desenvolvimento pedagógica o uso da tecnologia no ambiente escolar.

A forma utilizada de metodologia é a pesquisa bibliográfica de autores que abordavam sobre a tecnologia na Educação Infantil. Amorim e Navarro (2012) abordaram a aprendizagem na educação infantil, Rossi (2011) abordou sobre a psicomotricidade, Teixeira (2014) abordou sobre a escola na função social e Cury (2003) abordou da tecnologia como influência negativa para o pensamento acelerado.

2. DESENVOLVIMENTO

DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação é a base para o desenvolvimento no decorrer da vida para que o indivíduo tenha qualidade de vida e menos conflitos sociais. A educação brasileira deve aprimorar os meios educativos para melhorar a complexidade de aprendizagem das crianças, com NCPI (2014) coloca em questão da qualidade da educação brasileira:

> A educação é um dos fatores que mais influencia o nível de bem-estar das pessoas ao longo da vida. Indivíduos com maior escolaridade tendem a viver mais, com melhores condições de saúde, atingirem melhores níveis socioeconômicos e de qualidade de vida, além de se envolverem menos em episódios de crimes e violência. No Brasil, entretanto, a qualidade da educação, medida pelo desempenho escolar das crianças brasileiras em testes internacionais, é baixa quando comparada com o desempenho de crianças de outros países, [...]. Assim, melhorar a aprendizagem (a capacidade de aprender) e o aprendizado (o conteúdo a ser aprendido) das crianças brasileiras é fundamental e deve ser uma prioridade no país. (NCPI, 2014, p. 3).

Deste modo, o Núcleo Ciência Pela Infância aponta a educação brasileira fraca comparada a outros países, devendo ter melhoria no aprendizado da criança. Em consequência disso, deve ser dada uma atenção maior na primeira infância, pois aprimorará as habilidades nas fases seguintes, tendo o desenvolvimento integral e melhor adaptação, conforme NCPI (2014):

A Primeira Infância compreende a fase dos 0 aos 6 anos e 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. Crianças com desenvolvimento integral saudável durante os primeiros anos de vida têm maior facilidade de se adaptarem a diferentes ambientes e de adquirirem novos conhecimentos, contribuindo para que posteriormente obtenham um bom desempenho escolar, alcancem realização pessoal, vocacional e econômica e se tornem cidadãos responsáveis. (NCPI, 2014, pp. 3 e 4).

Acrescenta-se que desenvolvimento na infância abre caminhos para as fases seguintes, sendo que a aprendizagem começa desde o nascimento, seguindo para os pais, cuidadores, professores, nas relações de todo meio em que rodeia a criança, através do relacionamento sócio afetivo e das brincadeiras que as crianças vão aprendendo e desenvolvendo-se, conforme NCPI (2014) é parte do processo de desenvolvimento.

Os processos de desenvolvimento e aprendizagem infantil ocorrem continuamente nas relações que a criança estabelece desde seu nascimento, iniciando com seus pais e, depois, com cuidadores e professores, profissionais de saúde, outras crianças e indivíduos da comunidade na qual está crescendo. Isto é, as crianças experienciam e aprendem no mundo através dos relacionamentos socioafetivos, e estes, por sua vez, influenciam todos os aspectos do desenvolvimento infantil. Além disso, ela também se beneficia de suas próprias ações em relação às pessoas com que convive e aos objetos que utiliza em seu cotidiano e nas brincadeiras. (NCPI, 2014, p. 6).

Dessa maneira, as relações que a criança tem desde o nascimento e nas brincadeiras aprende nas relações com pessoas e objetos, adquirindo as próprias ações. Deste modo, a ludicidade é muito importante no processo educativo infantil, pois as brincadeiras, conforme NCPI (2014), faz com que a criança reage a estímulos e adquire diversas habilidades:

Um importante aspecto da experiência do desenvolvimento infantil, do ponto de vista da criança, são as habilidades que ela adquire ao brincar, seja com objetos ou com pessoas. Por intermédio do brincar, já desde os primeiros meses de vida, a criança aprende a explorar sensorialmente diferentes objetos, a reagir aos estímulos lúdicos propostos pelas pessoas com quem se relaciona, e a exercitar com prazer funcional suas habilidades. À medida que essas habilidades se tornam mais complexas, o brincar oferece oportunidades para aprender em contextos de relações sócios afetivos, onde são explorados aspectos importantes como cooperação, autocontrole e negociação, além de estimular a imaginação e a criatividade. (NCPI, 2014, p. 6).

Ao passo que, conforme o Núcleo Ciência Pela Infância, a brincadeira facilita a aprendizagem da criança para ela aprender a conviver em diversos contextos e adaptar-se ao mundo, ao mesmo tempo em que brinca se beneficia das habilidades adquiridas nas relações sócio afetivas das pessoas que a rodeiam. Assim, Amorim e Navarro (2012) ressaltam que a escola faz o papel de ampliar e fortalecer a vida afetiva da criança da Educação Infantil, criando um ambiente sócio afetivo.

Podemos ressaltar que na Educação Infantil, qualquer aprendizagem está intimamente ligada à vida afetiva, por isso não cabe à escola diminuir esta vida afetiva, mas sim ampliá-la e fortalecê-la, criando um ambiente sócio afetivo saudável para esses pequenos seres em formação. (AMORIM, NAVARRO, 2012, p. 3).

Deste modo, a escola é a soma do desenvolvimento infantil da relação social, faz o papel de complementar o aprendizado da criança, após a habilidade afetiva social, integrar todas as habilidades do desenvolvimento da criança, para ela adaptar-se ao ambiente e as pessoas que a rodeia, conforme Amorim e Navarro (2012), unir o cuidar e educar:

Neste sentido, as instituições de Educação Infantil integram as funções de cuidar e educar, comprometidas com o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, intelectual, afetivo e social, tendo a criança como um ser completo, capaz de aprender e conviver consigo mesma e com seus semelhantes, com o ambiente que a cerca de maneira articulada e gradual. (AMORIM, NAVARRO, 2012, p. 3).

Desta forma, a Educação Infantil facilita o desenvolvimento da crianças nas experiências para adquirir habilidades nos aspectos físico, intelectual, afetivo e social, preparando a criança para ser um ser completo. Conforme Rossi (2011) a psicomotricidade facilita o processo do desenvolvimento integral da criança:

A psicomotricidade está presente em todas as atividades que desenvolvem a motricidade das crianças, contribuindo para o

conhecimento e o domínio de seu próprio corpo. Ela além de constitui-se como um fator indispensável ao desenvolvimento global e uniforme da criança, como também se constitui como a base fundamental para o processo de aprendizagem dos indivíduos. (ROSSI, 2011, p. 2).

Diante do exposto, percebeu-se que a escola é importante para o desenvolvimento da Educação Infantil nas habilitações sócio afetiva da criança, junto com o desenvolvimento físico e intelectual, buscando o desenvolvimento global da criança no processo de aprendizagem.

A PREPARAÇÃO DA CRIANÇA PARA SOCIEDADE

A criança tem seu papel dentro da sociedade em que vive. Segundo RCNEI (1998), "a criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico." (BRASIL, 1998, p. 21).

Assim, a escola através da aprendizagem tem o objetivo de preparar a criança para a vivência da sociedade, para se tornarem cidadãos participativos ao mesmo tempo em que as crianças desenvolvem habilidades educacionais, segundo Teixeira (2014), a escola desenvolve as potencialidades da criança para agir na sociedade:

A escola é uma instituição social com objetivo explícito: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes e valores) que, aliás, deve acontecer de maneira contextualizada desenvolvendo nos discentes a capacidade de tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem. (TEIXEIRA, 2014, p. 2).

Desta maneira, fica subentendido que a criança é moldada para seguir sem vontade própria, mas conforme uma demanda social ou capitalista no pensar, ou seja, as potencialidades da criança são para o mundo capital. Segundo Barros (2009), a educação da criança segue nos moldes capitalistas: "A educação atual, aos moldes capitalistas, tem como tarefa formar consumidores não críticos da realidade, deixando que a alienação do mundo capitalista tome conta das relações humanas." (BARROS, 2009. p. 46). Ou seja, educando a criança a viver e consumir no mundo capitalista.

Ao passo que a geração atual educa a criança apenas para o sucesso, sem saber lhe dar com emoções, apenas vitórias, segundo Cury (2003). Conforme a indagação do autor, o sofrimento ajudar criar sabedoria, porém pode desvalorizada na era atual que é da informática:

Os jovens são preparados para lidar com decepções? Não! Eles são treinados apenas para o sucesso. Viver sem problemas é impossível. O sofrimento nos constrói ou nos destrói. Devemos usar o sofrimento para construir a sabedoria. Mas quem se importa com a sabedoria na era da informática? (CURY, 2003, p. 13).

Dessa forma, o autor levanta a questão do papel dos pais em relação às crianças atuais. Entretém tanto a criança com o mundo desenvolvido, tecnológico, tirando o espaço de a criança produzir criatividade e ter uma boa infância, que na concepção dos pais, tem a intenção de uma boa educação:

Tiveram uma excelente intenção, só não sabiam que as crianças precisavam ter infância, que necessitavam inventar, correr riscos, frustrarse, ter tempo para brincar e se encantar com a vida. Não imaginavam o quanto a criatividade, a felicidade, a ousadia e a segurança do adulto dependiam das matrizes da memória e da energia emocional da criança. Não compreenderam que a TV, os brinquedos manufaturados, a Internet e o excesso de atividades obstruíam a infância dos seus filhos. (CURY, 2003, pp. 11 e 12).

Nessa expectativa na produção da aprendizagem da criança para agir na sociedade capitalista, segundo Barros (2009), o que era para serem indivíduos reflexivos e autônomos, são crianças moldadas para sociedade do trabalho e consumo e não como um cidadão:

O interesse pela formação de indivíduos reflexivos e autônomos não é o objetivo da educação atual. A criança sem vez e lugar na sociedade, na qual suas particularidades e anseios não são respeitados, é vista como um objeto a ser moldado e não como um cidadão. A infância, nesse sentido, vai desaparecendo, transformando-se em um período preparatório para o mundo do trabalho e do consumo. (BARROS, 2009, p. 129).

E nesta moldagem, portanto, a criança age, de acordo com a informação que foi recebida, como um objeto que age de acordo com a informação que recebeu que, segundo Cury (2003), não estimula o desenvolvimento da emoção e nem da inteligência:

Não estamos educando a emoção nem estimulando o desenvolvimento das funções mais importantes da inteligência, tais como contemplar o belo, pensar antes de reagir, expor e não impor as idéias, gerenciar os pensamentos, ter espírito empreendedor. Estamos informando os jovens, e não formando sua personalidade. (CURY, 2003, p. 15).

Esta crítica, desta forma, chega-se na concepção que a criança é moldada conforme são impostas as ideias de como gosta-

riam que ela agisse no mundo e não estimulando a criança a pensar, criar novas ideias para tornar-se inteligente e formando sua própria personalidade.

Dentro deste mesmo ideal, Barros (2009) indica que a educação prepara o homem para o mercado de trabalho: "O cumprimento desses procedimentos, entretanto, requer uma outra visão de educação, que não pode ter como mola propulsora uma visão antecipatória do homem, preparando-o, desde sua infância, para o mercado de trabalho." (BARROS, 2009, p. 158).

Ou seja, como já mencionado pelo mesmo autor, a criança é preparada para o mundo do trabalho e do consumo, como capitalista, fazendo o contrário do processo educativo e afastando a criança do prazer da brincadeira, essencial para o desenvolvimento infantil:

Atualmente, a qualidade da Educação, em submissão aos moldes do capital, obviamente, leva as práticas educativas a adentrar a mesma redoma, acompanhadas de seus instrumentos, fazendo com que uma verdadeira violência contra a criança e a infância se instale, reduzindo as atividades que seriam essenciais para o desenvolvimento infantil, como a própria brincadeira. (BARROS, 2009, p. 158).

Dessa forma, o autor se refere à criança não ter infância e sim uma preparação para seguir nos moldes capitais, que antecipa a criança a ter postura de homem, como forma de trabalho e postura capitalista, não preservando a brincadeira, que é um instrumento infantil.

A TECNOLOGIA EM FUNÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A tecnologia na vida da criança pode trazer influências positivas ou negativas. Paiva e Costa (2015) coloca que mesmo diante de algumas consequências negativas, crianças que tem contato com computadores são as mais inteligentes e tem melhores escritas:

Apesar de existirem consequências negativas da tecnologia na vida das crianças as pesquisas demonstram as mesmas ao apresentarem maior contato com computadores tendem a ser mais inteligentes, dessa maneira, no caso da habilidade referente à escrita as crianças estão surpreendendo no relato verbal, visto que, as mensagens instantâneas estimulam esse contingente a escrever cada vez mais, aumentando assim o vocabulário das crianças. (PAIVA, COSTA, 2015, p. 7).

Em virtude disto, os autores colocam também que a tecnologia traz benefícios como despertar a criança para conhecer o mundo, favorecendo o relacionamento interpessoal e foco nas atividades, sendo a tecnologia usada de maneira correta pelas crianças:

O pressuposto revela que quando a tecnologia é usada de forma correta traz benefícios para as crianças a longo prazo ao utilizarem este recurso se sentirão estimuladas a ler e desperta a curiosidade para descobrir o mundo, favorecendo o querer e o prazer de aprender dentro e fora da escola, pois, a tecnologia aplicada com eficácia favorece o relacionamento interpessoal entre os alunos e mantém o foco das atividades escolares com a ajuda dos professores os quais revisarão constantemente suas práticas pedagógicas. (PAIVA, COSTA, 2015, p. 8).

Dessa forma, a tecnologia é positiva na vida da criança sendo utilizada da forma correta. Assim, Lopes et al. (2011) relata diante das possibilidades de desvincular o uso correto da tecnologia para atender as propostas, ou seja, o uso que vai caracterizar a vida de cada um:

Dentro do processo ensino aprendizagem, é preciso ter cuidado com o uso de novas tecnologias a ansiedade de inseri-las no dia a dia pode tornar-se- se algo desvinculado daquilo que é a proposta propriamente dita. O acesso à informação e a mídia, a conexão, é, atualmente, uma definição de característica de vida. (LOPES et al., 2011, p. 182).

Do mesmo modo, Lopes et al. (2011) questiona que a tecnologia na Educação Infantil não deve ser um passatempo, mas deve considerar na vida da criança como parte do desenvolvimento e interação social atualizados com as novas tecnologias:

Nunca usar as novas tecnologias da informação e da comunicação como passa tempo, pois inovar nem sempre significa mudar. Ainda trazendo a Educação infantil para o mundo contemporâneo ressaltamos que o uso das novas tecnologias deve considerar que essas crianças apesar da pouca idade já estão expostas a essas novas tecnologias e como tal necessitam dominá-las para interagir em seu meio social e a escola não pode ficar à margem desse processo. (LOPES et al., 2011, p. 182).

Dessa forma, mesmo a criança tendo pouca idade, já está exposta à tecnologia e precisam dominá-las, sendo o ambiente escolar uma proposta para inclusão da tecnologia para criança. Bona (2010) coloca que o mundo tecnológico já faz parte do mundo infantil:

O mundo tecnológico da informação parece tomar conta pelo menos parte do mundo infantil. As crianças são apresentadas como mais espertas, autônomas, cada vez mais precoces em se relacionar com temas que fazem parte do mundo adulto. (BONA, 2010, p. 16).

Assim, a criança com contato com a tecnologia é considerada mais esperta e autônoma, ou seja, fortalece o desenvolvimento infantil. Através da tecnologia a criança treina a memória fixando imagens, sons e movimentos, armazena sentimentos, aprendizagens e lembranças, porém, segundo Costa, Chagas e Chagas (2016), as crianças da Educação Infantil deve ter acompanhado o uso da tecnologia por pessoas que delas cuidam:

As novas tecnologias de comunicação alteraram a forma de armazenamento e acesso da memória, pois, através de imagens, sons e movimentos apresentados nos dispositivos eletrônicos de comunicação é possível fixar conteúdos, armazenar sentimentos, aprendizagens e lembranças que não necessariamente foram vivenciadas presencialmente pelos espectadores. Entretanto, lactentes e préescolares têm memória simbólica e habilidades de atenção ainda imaturas, e o aprendizado das TICs deve ser feito obrigatoriamente junto a cuidadores, aliado a interação social e sensorial, para que ocorra a transferência de conhecimentos à experiência tridimensional e a construção da linguagem. (COSTA, CHAGAS, CHAGAS, 2016, p. 7).

Em frente ao exposto, verifica-se que a utilização da tecnologia para o desenvolvimento das habilidades social e sensorial, transferência de conhecimentos e na construção da linguagem da criança na educação infantil deve ser mediada para que a aprendizagem seja realmente validada.

CONCLUSÃO

Conclui-se que a educação é muito importante para que a pessoa tenha qualidade de vida, tenha melhores condições de saúde, atingir melhor nível socioeconômico e não ter envolvimento em episódios de violência. Na infância deve aprimorar todas as habilidades e todo desenvolvimento integral da criança para terem melhor adaptação em diferentes ambientes.

A aprendizagem infantil começa desde o nascimento da criança, indo dos pais, para cuidadores, professores. O desenvolvimento infantil ajuda na relação social, pois a Educação Infantil integra a função do cuidar e educar, trazendo um ambiente afetivo para a criança, facilitando o desenvolvimento. Na era contemporânea, a tecnologia aparece com mau uso pelas crianças, substitui hábitos tradicionais que envolvam a interação física com as pessoas e o meio ambiente, provoca frustração, dependência, causa intolerância, ansiedade, diminui a concentração e prejudica pelo mau uso sem limites da tecnologia com excesso de informação.

A tecnologia é utilizada de forma correta, pode deixar crianças mais inteligentes, melhora a memória da criança, consequentemente o aprendizado escolar, podendo trazer a Educação Infantil para o mundo contemporâneo, podendo aproximar a criança mais do mundo.

Compreende-se que a tecnologia como recurso pedagógico traz a inclusão digital, habitua a criança com o bom uso da tecnologia, trabalha com diferentes estilos cognitivos, promove cooperação, integração e conhecimento.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Márcia Camila Souza de; NAVARRO, Elaine Cristina. Afetividade na Educação Infantil. Revista Eletrônica Interdisciplinar, Univar, v. 1, n. 7, 2012.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. Cadê o Brincar?: Da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 215 p.

BONA, Viviane de . TECNOLOGIA E INFÂNCIA: Ser criança na Contemporaneidade. Edumatec, 2010 , Recife.

COSTA, Gabriela Araújo; CHAGAS, Anamaria Albuquerque de Andrade; CHAGAS, Eli Helberth Penido Bichara. Benefícios da Tecnologia para crianças e adolescentes. Boletim Online, 2016, n. 38 Disponível em < http://blog.smp.org.br/tecnologia-criancas-adolescentes/> Acesso em 10 de Dez de 2020.

CURY, Augusto Jorge. Pais Brilhantes, Professores Fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante: 2003.

FLOR, Maria Rosilene Gomes. Educação infantil: análise do uso das tecnologias da informação e comunicação no processo pedagógico. II Conedu da Educação, 2015.

LOPES, Alzeni Ferreira; SANTOS, Édina Maria Batista Rangel dos; FERREIRA, Paula Joelma Soares; BRITO, Pollyana Valéria Gomes. O desafio do uso das TIC na Educação Infantil. Revista Pandora Brasil – Número 34, Setembro de 2011

NCPI (Núcleo Ciência Pela Infância). O Impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem. Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância, 2014.

PAIVA, Natália Moraes Nôleto de; COSTA, Johnatan da Silva. A Influência da Tecnologia na Infância: Desenvolvimento ou Ameaça?. Portal dos Psicólogos, 2015.

ROSSI, Francieli Santos. Considerações sobre a Psicomotricidade na Educação Infantil. Revista Vozes dos vales, UFVJM, n. 1, Ano I, 2012.

SOUZA, Carolina Borges. Crianças e computadores: discutindo o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Infantil.

Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

TEIXEIRA, Geiliane Aparecida Salles. Família e escola; considerações sobre o papel social dessas instituições na sociedade contemporânea. Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), 2014

O DESENVOLVIMENTO CULTURAL ATRAVÉS DO ENSINO DA ARTE

DEB MARIA FERREIRA

RESUMO:

O objetivo deste presente estudo é ajudar o professor a trabalhar com outras matérias, levando assim o aluno a compreendê-las de forma mais significativa, aumentando a capacidade de raciocínio, levando o conhecimento da arte para os alunos e professores, como um aprendizado prazeroso que comece desde a infância e que atinge até os jovens, pois desde muito pequena a criança participa de práticas sociais e culturais dentro de sua família, no seu meio, ou seja, no seu cotidiano. De acordo com pesquisas conclui-se que arte também pode ajudar o aluno na escolha de uma carreira artística, pois existem muitas profissões que chamam a atenção dos jovens, mas é preciso que o professor esteja orientando esse aluno para que o mesmo faça a escolha certa da área profissional em que se deseja atuar.

Palavras-chaves: Ensino. Arte. Desenvolvimento cultural.

1 INTRODUÇÃO

A arte é importante, pois desenvolve o pensamento artístico, a percepção estética, o aluno desenvolve sua sensibilidade e imaginação tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por eles, pelos colegas de classe, pela natureza e pelo trabalho de artistas de diferentes culturas.

Há certas confusões que se emaranham na cabeça dos professores. Os professores têm na cabeça o movimento e o princípio da nova escola. A realidade, porém, não oferece aos professores condições para instaurar a escola nova, porque a realidade em que atuam é o tradicional.

O professor deverá conhecer primeiro a história arte, para saber o que irá ensinar para os alunos, fazer com que o aluno compreenda que os trabalhos de artes não existem isoladamente, mas se relacionam com ideias e tendências de uma determinada época e localidade. O professor precisará criar formas para ensinar os alunos, a perceberem as qualidades das formas artísticas.

O educador tem o compromisso de levar o conhecimento da arte de outras culturas, pois sendo assim, o educando poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados no seu modo de agir e pensar, levando o aluno valorizar o que lhe é próprio e reconhecer as riquezas e as diversida-

des da imaginação humana.

O aluno que exercita sua imaginação estará mais habilitado para construir um texto, ou até mesmo resolver um problema matemático.

O professor deve mostrar atividades artísticas para os alunos, não apenas em festividade escolares, datas comemorativas, festas de final de ano, mas a todo momento não desperdiçando as oportunidades que lhe vier.

Reconhecer que a função do educador é auxiliar no processo de ensinoaprendizagem, ajudar o aluno a se inserir na sociedade numa nova perspectiva de ensino.

A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como porta de entrada para a compreensão das questões sociais, pois a arte também está nas profissões que são exercidas em diversos ramos de atividades, sendo assim, a arte é necessário no mundo do trabalho, pois faz parte do desenvolvimento profissional de cada cidadão.

2 CULTURA, ARTE E NOVAS TECNOLOGIAS

A Arte sempre esteve ligada diretamente ao uso das novas tecnologias podendo até mesmo dizer que ela impulsionou o aparecimento de algumas tecnologias como, por exemplo, com o design, que com sua preocupação estética com a imagem, fez surgir uma diversidade de programas para seu tratamento e aprimoramento.

Para Lucia Gouvêa Pimentel (2007, p. 115) " o uso de novas tecnologias na escola se faz, tradicionalmente, com alguma defasagem em relação ao seu aparecimento. Isso é normal, uma vez que raramente são desenvolvidas tecnologias que se dirijam diretamente ao processo educacional. Na maioria das vezes, porém, a escola se apropria das tecnologias desenvolvidas com o mesmo enfoque tradicional de supremacia do texto em detrimento ao estudo da imagem"

Portanto faz-se necessário conhecer um pouco do uso das tecnologias na Arte para depois ser possível analisar o seu uso nas escolas.

Tudo iniciou com a fotografia, ainda no século XIX, e desde então, as tecnologias envolvidas na produção e circulação de imagens por meio de equipamentos diversos têm, passado por muitas mudanças.

A expansão rápida das redes de computadores, a produção e circulação de imagens abriram um novo espaço na nossa realidade.

No que envolve as artes, principalmente as artes visuais, os recursos da informática têm sugerido novos rumos bastante instigantes e cheios de possibilidades a uma grande geração de artistas. No século XIX a fotografia e o cinema inauguraram a era das imagens técnicas. Para Flusser (2002), imagens técnicas são aquelas produzidas por meio de aparelhos, enquanto que imagens tradicionais são aquelas resultantes do trabalho do artista em manuseio direto de suas ferramentas.

A televisão e mais tarde o vídeo, ampliaram as possibilidades para produção e veiculação de imagens.

Os computadores atingiram o auge de sua popularização nas últimas décadas do século XX, fazendo surgir a era das imagens digitais.

Estas novas tecnologias trouxeram novas características à arte contemporânea que passou a contar com a internet para sua concepção e como suporte e distribuição para suas obras.

Diariamente percebemos que as informações codificadas através de imagens estão cada vez mais presentes na escola, na TV e nos espaços públicos.

A escola, ainda nos dias de hoje, ignora o forte apelo das imagens e continua priorizando a comunicação verbal e escrita e o ensino quase que exclusivamente por meio dela.

Segundo Ana Mae Barbosa (2009, p.12) " as únicas imagens na sala de aula são imagens ruins dos livros didáticos, as imagens das folhas de colorir, e no melhor dos casos, as imagens produzidas pelas próprias crianças. Mesmo os livros didáticos são raramente oferecidos às crianças porque elas não têm dinheiro para comprar livros.

Assim sendo uma escola que não faça uso das tecnologias digitais falsificaria o próprio processo educacional ou estará formando alunos para uma vida que não farão parte do mundo atual.

Neste sentido uma educação em arte cumpre o papel de formar um observador mais crítico, que consiga decodificar imagens as quais está exposto, seja no sentido formal, seja no conceitual.

As imagens veiculadas pelos diferentes tipos de mídia trazem em sua essência um discurso conceitual que deve ser trabalhado a partis da estética e dos conteúdos das artes visuais.

A escola tem avaliado a atual geração de alunos como totalmente desinteressada e que não faz nada além de assistir TV e de jogar videogames. Assim percebemos que os alunos são atraídos pelas imagens em movimento, e espera da escola também um ritmo intenso. Ela precisa ficar atenta a esta situação e utilizar estes meios como uma forma de estabelecer uma relação mais efetiva com os alunos.

Se a escola não se modernizar corre o risco de ser omissa na formação desses alunos, permitindo que eles sejam consumidores desses meios, sem reflexão, e sem saber o que fazer com tanta informação que recebem.

A maioria das escolas que incluem a informática na formação de seus alunos prioriza a edição de textos e o uso de bancos de dados, ao invés de enfocarem ao ensino de visualizar imagens, o som e o movimento por exemplo.

A apreciação e a produção de imagens em movimento demandam o conhecimento da linguagem, o que envolve a aplicação dos recursos dos softwares de acordo com o resultado que se pretende.

Outro grande problema refere-se à infraestrutura das escolas no tocante a informatização. Algumas escolas possuem computadores, mas são equipamentos defasados, com poucos recursos. E, muitas vezes, a utilização dos laboratórios de informática requer planejamento e a programação nem sempre fáceis de serem articulados.

Outra dificuldade seria gerada por conta de contextos socioculturais onde algumas localizações são desprovidas de instituições como museus, galerias, centros culturais, e outros.

As referências fornecidas a esses alunos são oferecidas pelos sistemas abertos de televisão e suas programações estipulando gostos e padrões estéticos. Uma minoria das escolas públicas está localizada em cidades que possuem instituições culturais onde se possam conhecer presencialmente obras de artistas.

Assim o contato dos alunos com essas produções é feito apenas através de reproduções de livros de arte e que algumas escolas, por possuírem orçamentos muito pobres acabam por optar por não adquirir esse material.

E quanto aos nossos professores? Diante de uma tecnologia que muda numa velocidade muito alta, em geral, os professores não estão acompanhando-a. Alguns dominam muito superficialmente as ferramentas disponibilizadas pelos computadores e ainda não se acostumaram as artes eletrônicas.

Por estes motivos é que observamos que o ensino das artes visuais insiste em dar continuidade a práticas conservadoras sobre o ensinar e aprender. Torna-se mais fácil trabalhar com giz de cera, colorir desenhos... se possível, são programadas visitas a museus e centros culturais e retornando à escola voltar a atividades de produção de imagens tradicionais.

Na educação contemporânea estamos lidando com alunos que são verdadeiros "nativos digitais"; uma educação que busque utilizar estas novas tecnologias tornaria a sala de aula muito mais atraente e motivadora, além de que, conhecendo a produção artística visual contemporânea, este aluno valorizaria nossa herança cultural e tomaria consciência da sua participação enquanto fruidores e construtores da cultura do nosso tempo.

Segundo Ana Mae Barbosa, as propostas do ensino da Arte pretendem" desenvolver a percepção e a imaginação capaz de captar a realidade circundante" [...], " desenvolver a capacidade crítica para analisar a realidade percebida" e " encorajar o processo criativo, o qual permite novas respostas a esta realidade, até mesmo mudandoa ou transformando-a".

Para Lúcia Gouvêa Pimentel (2007, p. 116) " ao se optar por usar um ou mais recursos tecnológicos, essa escolha deve justificar-se pela melhor adequação da expressão artística possibilitada por esse ou esses meios. O ideal é que o aluno tenha experiências com atividades e materiais diversos - câmera fotográfica (tradicional ou digital) / vídeo/ scanner/ computador/ ateliê/ fotocópia- para que, conhecendo-os, possa pensar em Arte de forma mais abrangente."

Assim sendo, o primeiro desafio da educação seria o de nos aproveitarmos da velocidade contida nessas tecnologias: cartazes, outdoors e os meios de comunicação, computadores e verificar se esta velocidade está permitindo com que nossos alunos pensem sobre o que viram, estão selecionando o que deve fazer parte para registrar na memória?

Algumas formas de se trabalhar com essas tecnologias na escola a fim de se transformá-las em ferramentas facilitadoras um aprendizado de qualidade seriam:

1. A câmera digital e a câmera fotográfica tradicional permitem o registro de imagens; seu produto (a fotografia) torna-se o suporte para obras de arte; permite o trabalho com definição e indefinição de imagens.

2. O scanner pode transferir para o computador tanto uma imagem já impressa quanto a imagem de objetos sobre ele depositado facilitando a criação de obras com apropriação de imagens; diálogos sobre autorias das obras de Arte, entre outras.

3. A fotocópia (Xerox) pode direcionar para um trabalho em que o foco desejado seja o contraste.

4. O vídeo coloca a imagem em movimento, criando uma gama enorme de possibilidades: criação de vídeos de animação; videoclipes musicais; gravação de performances, entre outras atividades.

5. O computador, além de possibilitar a trabalho com programas de manipula-

ção de imagens, favorece pesquisas no campo artístico; permite as criações de imagens computadorizadas criando desenhos animados, jogos educativos.

A Internet e seus recursos hipermídios levam a criação de um maior número de elementos capazes de interferir no universo da expressão artística. A presença de Museus Virtuais na grande rede mundial possibilita o contato com a produção artística em diferentes momentos da história da humanidade.

O uso de softwares educacionais permite a criação de desenhos com mais ou menos recursos (carimbos, texturas, variações de preenchimentos, entre outros).

Desta forma além do caráter de um mero observador, ao aluno será dada a oportunidade de acesso a registros textuais, linhas de tempo, novas produções, ou simplesmente pesquisar.

O uso de novas tecnologias possibilita o desenvolvimento da capacidade de pensar e fazer arte contemporânea abrindo possibilidades para o conhecimento e uso de novas formas de expressão, troca de experiências além de contribuir para a melhoria e a democratização do ensino de arte. Além de ser fundamental para o desenvolvimento de competências necessárias a inclusão digital.

O uso desses materiais, porém devem ser feitos sempre com a intenção de propiciar o aprendizado em Arte. Faz-se necessária toda atenção para que esses recursos não sejam utilizados simplesmente para favorecer o conhecimento e para que se possam explorar os programas colocados à disposição.

A educação do futuro será sempre constituída de importantes reflexões: promover conhecimentos pertinentes, enfrentar incertezas, formar alunos para a vida ensinando a condição humana, a compreensão de mundo, princípios de ética, cidadania. Como fazer isso insistindo em processos educativos do passado?

A Arte, um dos principais meios de comunicação da humanidade, não pode ficar fora dessa explosão. Nossos alunos precisam acompanhar essas mudanças para praticá-la de forma agradável, consciente a fim de perpetuar nossas memórias.

A inclusão digital favorece a democratização das produções artísticas além de facilitar o aprendizado do que está sendo produzido pelo mundo.

Torna-se importante ressaltar que uma produção artística virtual jamais deverá substituir, excluir as produções artísticas tradicionais; uma sempre complementará a outra. As duas devem continuar existindo e sendo ensinadas a fim de que os alunos possam tirar suas próprias conclusões sobre a evolução do mundo que o cerca e que forma deseja se expressar.

Como sabemos para ensinar arte, precisamos primeiro ter o conhecimento e em seguida conhecer o cotidiano dos alunos. Conhecê-los na relação com a própria região em que vive, com o Brasil e com o mundo.

E verdade que a criança deve ter o conhecimento da arte desde a infância, pois e nesta idade que ela irá aprender toda estrutura artística.

Ao chegar à adolescência muitos jovens perdem o entusiasmo pelas questões artísticas, ao contrário das crianças. Um dos desafios do professor seria de manter vivo a cada dia o interesse pela arte, dando continuidade ao aprendizado. Segundo Thumaz Munro, "a educação pode atender as necessidades, interesses e desejos dos jovens, através de orientações estéticas. Deve-se trabalhar atitudes analíticas, para que os estudantes ultrapassem o senso comum e adquirem posicionamentos mais críticos".

O professor deve atentar, que a arte pode vincular-se ao mundo do trabalho. O jovem que está se preparando para um futuro emprego, sente a necessidade de maiores informações sobre o campo de trabalho em diversas áreas. Cabe ao professor, então orientá-los para que façam a escolha certa da área profissional em que se deseja atuar.

Dentro da carreira artística podemos destacar múltiplas funções, além daquelas tradicionais como pintura, escultura, gravura e arquitetura. São carreiras voltadas para o desenho industrial, comunicação visual, sonora, audiovisual, decoração, história da arte; atividades em murais, gráficas, publicidade, educação em arte e gerenciamento cultural – artístico (tais como teatros, museus, orquestras e centros recreativos em comunidades. Fora do campo artístico, arte poderá também auxiliá-lo como elemento mediador de conhecimento em carreiras científicas, comerciais ou técnicas através de filmes, fotografias, vídeos, rádios, TV, etc, que ao mesmo tempo recriam ambientes e componentes estéticos.

Pesquisando estudiosos sobre o ensino da arte, encontrou-se alguns autores com interessantes propostas.

Para Galeffi (1997), considera que a amplitude da educação artística. A posição desse autor fica mais clara quando ele afirma que a educação estética se assemelha profundamente com a educação intelectual, principalmente por aprofundar o interesse cognoscitivo e desenvolver o processo de percepção e capacidade de observação.

Em outras abordagens de Thomaz Munro (1956) e Sofia Morozova (1982), encontra-se o ensino – aprendizagem de arte apoiado na educação estética e educação artística. Esses dois autores veem a educa-

ção como estética como parte integrante da vivência em arte, independente da educação artística, mas passível de uma orientação sistemática. Expõem com clareza que o desenvolvimento estético está diretamente ligado a um crescimento constante de fatores, permitindo ao indivíduo a discriminação entre qualidades perceptivas e imagens, bem como o desenvolvimento de níveis de percepção e composição.

Podemos observar que a arte poderá ser trabalhada com as outras matérias, levando o aluno a uma ampla fonte perceptiva de material visual, despertando nos alunos o interesse por tudo o que tem vida.

O professor tem que ser um profissional criativo. Dependendo dele próprio e de seus alunos e sua relação com o conhecimento. Morim enfatiza que "a educação do futuro exige esforço interdisciplinar que seja capaz de rejuntar ciência e humanidade, romper com a oposição entre natureza e cultura" (1999, p.15).

Para exigir a qualidade de ensino e aprendizagem, é preciso que continue preparando os professores, para que sejam formadores de cidadãos e possam notar a diferença na educação com sensibilidade e afetividade.

A qualidade não pode depender de um ou de outro professor. É a participação conjunta dos profissionais da educação, assim como os supervisores para a tomada de decisões da prática didática. Essas decisões diferem de escola para escola, pois dependem da formação do ambiente local do professor. Essas metas não são efetivadas a custo prazo. É preciso que os pedagogos estejam comprometidos, atentos e dispostos a criarem ótimas condições. A pedagogia deve atender a demanda por mais qualidade na educação escolar e do ensino – aprendizagem, pois sabemos que não é fácil apresentar soluções que transforme o comportamento de crianças e jovens no mundo globalizado.

O papel do pedagogo e do professor é de, desempenhar na formação de sujeitos pensantes e críticos, estimulando a autoestima. Sabemos que a autoestima do pedagogo está abalada pôr falta de reconhecimento, vemos nas escolas um trabalho voltado para ao resgate da infância que se perdeu por tendência da globalização. Percebe-se que as formações continuadas dos pedagogos ganham espaço nas escolas infantis, visto que cada vez mais os pais não têm tempo de se preocupar com a educação de seus filhos antes da leitura e da escrita.

Para ser professor de arte é preciso atuar através de uma pedagogia mais realista e mais progressista, que aproxime os estudantes das atividades culturais e artísticas da humanidade, permitindo que tenham acesso e conhecimento, é preciso se aprofundar nos estudos e evoluir no saber artístico. Os estudantes têm o direito de contar com os professores, a fim de que estudem e saibam a arte vinculada a vida pessoal, regional, nacional e internacional. O professor precisa saber o alcance de sua vida profissional, precisa saber que pode concorrer para que seus alunos também elaborem uma cultura estética e artística que exerce a sua vida na sociedade. Ele é responsável pelo sucesso do processo transformador, ao ajudar os alunos a melhorarem suas sensibilidades e saberes em arte.

Sabe-se que ser professor de arte é um desafio quando queremos conseguir escolas de melhor qualidade para nossa população.

Para continuar com esse projeto de arte é preciso que o professor pratique ações como estudar, participar de cursos e palestras, buscar informações, discutir, aprofundar, reflexões e práticas com os colegas docentes. Vale ressaltar que é importante participar ainda das associações de arte-educadores, o que contribui para atualização, o desenvolvimento profissional e político em níveis de ensino.

Tendo um domínio presente da sua área, cabe o professor separar os conteúdos de arte, aqueles que irão contribuir para a formação de seus alunos.

Ouvimos sempre dizer pôr muitas pessoas que a "Escola é lugar de aprender". Sabemos que é na escola que crianças, jovens e adultos aprendem a ler, escrever, a contar e tem acesso a muitas informações sobre o homem, a natureza, a sociedade, a língua que falamos. Os conceitos que aprendemos na escola, nas diferentes disciplinas, sendo partes de teorias que buscam explicar fenômenos da natureza e os fatos sociais. A cada etapa de escolarização, o mesmo conjunto de informações vai sendo tomando e complementado. Conhecimento e desenvolvimento são processos cumulativos: acumulamos informações e significados.

O ensino está contido uma concepção de linguagem, o qual os significados das palavras estão fixados na língua e se impõe ao indivíduo. Pode-se dizer que a exposição de informações pelo professor é considerada importante para o aprender.

A criança ao responder as questões escolares, pode mostra se aprendeu (reconhece) ou não, se "entendeu" a explicação do professor. Os dizeres das crianças julgados como "falta de entendimento" levam a consequências: crianças que não entende e que não aprende precisa estudar mais, precisa prestar atenção, ou então "repete de ano".

A escola é o lugar de compartilhar conhecimentos. Nas interações cotidianas o adulto participa espontaneamente do processo de utilização e de elaboração da linguagem pela criança. Ele e a criança compartilham palavras, utilizando-as em situações imediatas em que estão envolvidos, aplican-

do-as a elementos nelas presentes. A atenção de ambos está centrada na própria situação e não na atividade intelectual que estão desenvolvendo enquanto a vivenciam.

Na escola, a criança e o adulto interagem numa relação social específica – a relação de ensino. Sua finalidade imediata, a de ensinar e aprender, é explícita par seus participantes, que nela ocupam lugares sociais diferentes: a criança, no papel de aluno, e colocada na tarefa de "compreender" as bases dos conceitos sistematizados e científicos; o professor é encarregado de orientá-la. Cabe ao adulto, no papel de professor, possibilitar à criança o acesso aos conceitos sistematizados, procurando induzir nela formas de raciocínio e significados. Cabe a criança, no papel de aluno, realizar as atividades propostas, seguindo as indicações e explicações dadas.

3 CONCLUSÃO

Com essa pesquisa pretendo ter momentos de reflexão sobre o conteúdo tão extenso que arte nos proporciona, pois sabemos que o conhecimento da mesma não é muito amplo em relação ao ensino escolar. Sabemos que a arte deve ser ensinada desde a infância, pois é neste período que as crianças começam a praticá-la sem mesmo conhecê-la, pois participa de práticas sociais e culturais de seu cotidiano. Para isso o professor deverá começar a ensinar, mostrar e compreender o processo artístico. Hoje já encontramos em várias comunidades do nosso Brasil, ONGs que tem despertado nos nossos jovens o entusiasmo pela arte representada através das músicas, teatros, canto, dança, exposições de artistas famosos, desenhos, a arte, enfim inúmeras representações artísticas.

A LDB estabelece a obrigatoriedade da arte na Educação Básica, a fim de promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Mas o que se vê é muitas das vezes professores não preparados. Para a resolução este problema a vários cursos, onde os professores poderão conhecer melhor as representações artísticas ou até mesmo visitar uma biblioteca onde terá livros para pesquisas, a fim de promover uma ótima aula para os estudantes.

Como professores e pedagogos devemos mostrar e ensinar a nossos alunos o verdadeiro significado que a arte tem em nossa cultura. Mostrar também que arte poderá ser inserida ao mundo do trabalho (dentro de cada carreira artística) e até mesmo em outras matérias na escola.

Este trabalho mostra como esse professor poderá se orientar em caso de dúvidas que poderão ocorrer durante suas aulas. Mostrando assim ao aluno que é divertido e prazeroso aprender arte.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mãe. Arte-Educação: leitura no subsolo, 2d, São Paulo: Cortez, 1999.

_____. A Imagem no Ensino da Arte, São Paulo: Perspectiva. 2009.

_____. Teoria e Prática da Educação Artística. São Paulo, Cultrix, 1975.

CRUZ, Manuela; Usando as tecnologias como Recursos Educacionais, Disp. em http://ucsrecursoseducacionais.blogspot.com.br/2010/12/as-leis-que-regulamenta-minclusão-das.htm. Acesso em 9 fev. 2023.

LANIEIR, Vicent. Devolvendo a Arte à Arte-Educação. São Paulo, 1984.

LÉVY, Pierre. As Tecnologias da Inteligência. O Futuro do Pensamento na Era da Informática. Ed. 34, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo, Cortez, 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. São Paulo, Cortez, 1990.

MARANHÃO, Diva. Ensinar brincando: A aprendizagem pode ser uma grande brincadeira. 2.d. Rio de Janeiro, Wak, 2003.

MARTINS, Alice Fátima; Novas tecnologias e o ensino de Artes Visuais: algumas considerações, Disp. em www.anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/063.pdf. Acesso em 9 fev. 2023.

MÈREDIEU, Florence. O desenho infantil. São Paulo. Cultrix, 1974.

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

WAJSKOP, Gisela. Bricar na Pré-Escola. 4. Ed, Cortez, 1999.

ALFABETIZANDO COM LUDICIDADE

DEISE ALVES PEREIRA CASAGRANDE

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso aborda alfabetização com ludicidade, foram feitas pesquisas relacionadas ao tema com livros e sites acadêmicos, a análise tem como objetivo principal o lúdico utilizado na sala de aula, como recurso criativo para os professores, que buscam diferenciar sua didática e ter êxito na alfabetização, e também fazer com que todos reconheçam a importância das brincadeiras, brinquedos e jogos na evolução da criança em todos os aspectos, assim terão alguns exemplos que ajudarão o docente nessa tarefa essencial na vida do ser humano, usando materiais recicláveis o professor e o aluno poderão construir jogos que facilitam o processo da leitura e escrita, sendo uma forma de construir conhecimentos, gerando ideias, entusiasmo na criança para o prazer da leitura. Ressalta que o brincar faz parte do cotidiano da criança e a deixa com vontade de aprender cada vez mais.

Palavras-chave: Ludicidade; Alfabetização; Jogos; Brinquedos; Brincadeiras.

ABSTRACT

This course conclusion paper deals with playful literacy, researches related to the theme with books and academic websites were made, the main objective of the analysis is the playfulness used in the classroom, as a creative resource for teachers, who seek to differentiate their didactics and succeed in literacy, and also make everyone recognize the importance of play, toys and games in the evolution of the child in all aspects, so will have some examples that will help the teacher in this essential task in human life, using recyclable materials. Teacher and student can build games that facilitate the process of reading and writing, being a way to build knowledge, generating ideas, enthusiasm in the child for the pleasure of reading. She emphasizes that playing is part of the child's daily life and makes her want to learn more and more.

Keywords: Ludicity; Literacy; Games; Toys; Just kidding.

1. INTRODUÇÃO

O atual trabalho de conclusão de curso, tem como tema “Alfabetizando com ludicidade”. O interesse de apresentar esse estudo foi procurar formas diversificadas e divertidas para ensino-aprendizagem. O objetivo dessa pesquisa é enfatizar a ludicidade no processo de alfabetização, uma forma prazerosa e divertida, utilizando recursos que possibilitam o planejamento do professor, pensando no desenvolvimento da criança, como beneficio educativo.

Também será analisado a utilização de materiais recicláveis, o aluno confeccionando e tendo o professor como mediador desse processo, manuseando os mesmos, oportunizando varias situações, auxiliando no desempenho de todos.

O lúdico oferece diversas oportunidades para a criatividade, é um momento em que a criança explora sua imaginação, tornando-se essencial no período da alfabetização. Segundo Jean Piaget “a infância é o tempo de maior criatividade na vida e um ser humano.”.

A criança é protagonista do seu próprio aprendizado, o meio que a cerca também influencia nesse desempenho.

De acordo com Kishimoto (2011, p.40),

O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remetenos para a relevância desse instrumento para situações de ensinoaprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la.

Sempre que jogos, brinquedos e brincadeiras são utilizados no ensino-aprendizagem dos alunos, tudo fica mais divertido e prazeroso. O trabalho desenvolvido trata- se de uma revisão literária, que foi elaborado através de livros específicos "Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação, A criança e seu desenvolvimento perspectivas para discutir a educação infantil, Ler e Escrever na Educação Infantil Discutindo práticas pedagógicas. A escolha desse método foi proporcionar um embasamento científico que possibilite através de pesquisas já realizadas, entender como a ludicidade faz parte do cotidiano da criança e ajuda na alfabetização.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL: ONDE TUDO COMEÇA.

Conforme Oliveira (2012):

Nossa sociedade tem imposto a necessidade de as crianças serem colocadas cada vez mais cedo em instituições de educação infantil. Ao ingressar na pré-escola a criança se depara com um espaço que possui uma composição própria, com objetos específicos e uma estrutura social diversa da familiar. Isto quer dizer que ela vai ter que aprender a lidar com esse conjunto de novos elementos,

assumindo novas condutas de acordo com as exigências desse novo contexto.

Muitos Pais/Responsáveis são obrigados a colocarem seus filhos "cedo" na escola, por necessidade de trabalharem e adquirirem seu sustento, mas nem só por isso a escola deve ser um lugar chato, com uma rotina estressante, onde a criança não tenha prazer em freqüentar, é preciso criar um ambiente acolhedor, lúdico, colorido, com muitos brinquedos

É na educação infantil que a criança ingressa no mundo das letras, mas ela sempre vem com conhecimento adquirido durante sua vida, no dia a dia. Porém é na sala de aula que ela começa a identificar a função social da escrita, deixando- a mais preparada para iniciar no primeiro ano do ensino fundamental, sendo um período de extrema importância. É comum, nas salas de Educação Infantil, observamos atividades de conversa, hora da novidade, contação de histórias, entre outras situações que buscam estimular o desenvolvimento da linguagem oral. Nesses momentos, as crianças ampliam suas habilidades de uso da linguagem. Aprendem a estruturar textos oralmente, a variar os modos de falar, a interagir de modo cada vez mais autônomo por meio da fala, aprendem a ouvir com atenção e a responder de modo ativo ás perguntas que lhes são feitas.

(Brandão, ed.Autêntica, p,21, 2016).

O desenvolvimento da criança começa na primeira infância, ou seja, é um momento de curiosidade, onde a aprendizagem se dá por meio do lúdico, através de brincadeiras, brinquedos, jogos, músicas e etc. Assim o professor deve investir na ludicidade, nessa fase tudo tem que ser levado com muita paciência e não exigir do aluno, "atividades" que possam deixá-los mais ansiosos e nervosos, pressionados para aprender a ler e escrever.

Segundo o BNCC (2017) as crianças devem ter acesso na educação infantil á diversos textos, contos, estimulando introdução á escrita.

Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.

O educador deve ajudar os alunos a se habituarem com a escrita através de leitura de textos, gibis, poemas, receitas, revistas, jornais e outros mais, para a criança ter contato com as letras e a função da escrita e assim criar brincadeiras/atividades que envolvam esses textos, o gibi por exemplo tem bastante ilustrações, imagens que chamam atenção das crianças, com historinhas parecidas com o dia a dia delas, o professor deve propor uma seqüência didática, cada dia uma atividade diferente, como continuidade da tirinha, compartilhamento de gibis, e etc.

"[...] um ambiente é alfabetizador quando promove um conjunto de situações de usos reais de leitura e escrita das quais as crianças têm oportunidade de participar" (RCNEI; SEF, 1998, p. 151).

A sala de aula deve ser um ambiente acolhedor, alegre, colorido, com muitos jogos e brinquedos, deve ter nas paredes letras do alfabeto expostas, com imagens relacionadas a mesma, para o aluno já ir se adaptando, o professor deve trabalhar as letras uma por uma, evidenciando a primeira letra do nome de cada criança com a ludicidade presente, o aluno irá brincar e aprender, também pode relacionar a letra a cada brinquedo, para criança memorizar e associar ao objeto, como: a letra C, que é a primeira letra do carrinho, em seguida apresentar as sílabas, de forma simples, lúdica e que faça o aluno se interessar cada vez mais.

Conforme Soares:

[...] a função da escola, na área de linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, explorando tanto a língua oral quanto a escrita como forma de interlocução, em que quem fala ou escreve é um sujeito que em determinado contexto social e histórico, em determinada situação pragmática, interage com um locutor, também um sujeito, e o faz levado por um objetivo, um desejo, uma necessidade de interação (SOARES, 2001, p. 13).

Jogos são grandes aliados na alfabetização de crianças, sendo uma maneira de sanar diversas dúvidas, e juntar o aprender com diversão, deixando a criança mais entusiasmada e familiarizada com as palavras, um jogo interessante para dar um exemplo disso seria o jogo monta sílabas, podendo começar com os nomes dos alunos e com o passar dos dias ir dificultando com diversas palavras, veja:



Foto da internet, disponível em: https://www.soescola.com/2017/07/jogo-monta-silabas.html, em 20/11/2019.

O aluno tem que combinar a sílaba da primeira fileira com a sílaba da segunda fileira, com objetivo de visualizar a grafia correta das palavras, mas claro que esse tipo de jogo deve ser trabalhado quando os alunos já conhecerem as sílabas, e terem feitos diversas atividades lúdicas que facilitam na alfabetização, podendo ser aplicadas na educação infantil, para a criança se habituar com a leitura e escrita.

Conforme Kishimoto (2011), as crianças ficam mais motivadas a usar a inteligência, pois querem jogar bem; sendo assim, esforçam-se para superar obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais. Estando mais motivadas durante o jogo, ficam também mais ativas mentalmente.

3. A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE PARA O PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

A ludicidade é de extrema importância para o início da alfabetização, quando a criança termina o ensino infantil e vai para o fundamental, a mudança muitas vezes causa um "choque", pois várias responsabilidades lhes são dadas, sem que tenham preparo para isso, é aí que entra o papel essencial dos jogos e brincadeiras, tornando esse processo mais leve e divertido.

Um dos caminhos para fazer frente á realidade congelada e opressiva de muitas escolas e trazer a vida à tona é a busca de uma educação político-estética, que tenha como cerne a visão do homem como ser simbólico que se constrói coletivamente e cuja capacidade de pensar está ligada à capacidade de sonhar , imaginar, jogar com a realidade. Acreditamos que é preciso exercitar o jogo simbólico e as linguagens não verbais, para que a própria linguagem verbal, socializada e ideologizada, possa transformar-se em verdadeiro instrumento de pensamento. (KISHIMOTO. et. al, 2011, p. 50).

Crianças de famílias menos favorecidas, por algum motivo, não têm acesso a educação infantil e já entram na escola no primeiro ano do ensino fundamental, ou seja, não tiveram momentos de brincadeiras pedagógicas, inserção no mundo "letrado", a ludicidade ajuda nessa adaptação, o professor como mediador tem o papel principal, fazendo com que o aluno se sinta a vontade e livre para expressar seus sentimentos, dúvidas, e também na troca de conhecimentos, criando um ambiente alfabetizador.

"Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem." Carlos Drummond de Andrade (1997).

Brincar motiva a criança a entrar no mundo da imaginação, não é apenas isso que a faz aprender, mas com certeza contribui para o sucesso da alfabetização, ou seja, precisa existir ideias e métodos capazes de atender o lado lúdico, mas também o pedagógico, equilibrando conteúdos.

Um exemplo de brincadeira para essa faixa etária seria o jogo da memória dos nomes. Primeiro o professor irá confeccionar duas plaquinhas iguais com o nome de cada

aluno e apresentar para todos, e individualmente, depois irá pegar todos e promover o jogo da memória, assim cada criança deverá acertar as duas plaquinhas iguais de seu nome. Com o passar do tempo essa brincadeira pode ser trocada com nomes de animais, frutas, e etc. Tem como objetivo, conhecimento e memorização dos nomes e letras, raciocínio rápido e atenção.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 23):

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

A alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental garante que o aluno tenha sucesso nas demais séries, sendo um desafio para o professor que necessita projetar práticas desafiadoras, com atividades focadas na escrita e leitura, precisando fazer sondagens para verificar as hipóteses que as crianças estão, pois tem alunos que já freqüentaram escolas e outros que é a primeira vez. Conforme Ferreiro (1996), existem quatro níveis de hipóteses de escrita: Pré-silábica, Silábica, Silábica Alfabética e Alfabética.

Hipótese pré-silábica: Os alunos não

entendem a correspondência entre a escrita e leitura, escrevem sem se preocupar com a quantidade de letras, muitas vezes misturam números, letras e desenhos também. Um exemplo desse nível:

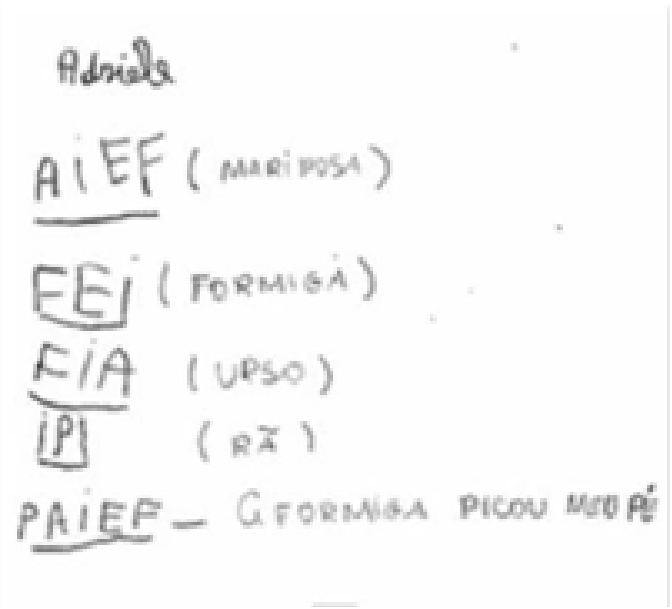


Foto da internet, disponível em: http://educaipo.blogspot.com/2013/08/hipoteses-de-escrita.html#.XdBYBBtv_lU. em 16/11/2019.

Hipótese Silábica: Já atribuí a escrita com a fala, e faz relações entre quantidade de sílabas e ao som. Segue abaixo o modelo:



Foto da internet, disponível em: http://educaipo.blogspot.com/2013/08/hipoteses-de-escrita.html#.XdF8TdVKjIV em 17/11/2019.

Hipótese Silábica Alfabética: compreende que a escrita representa os sons da fala, atribui o valor do fonema em algumas letras, Veja a seguir:

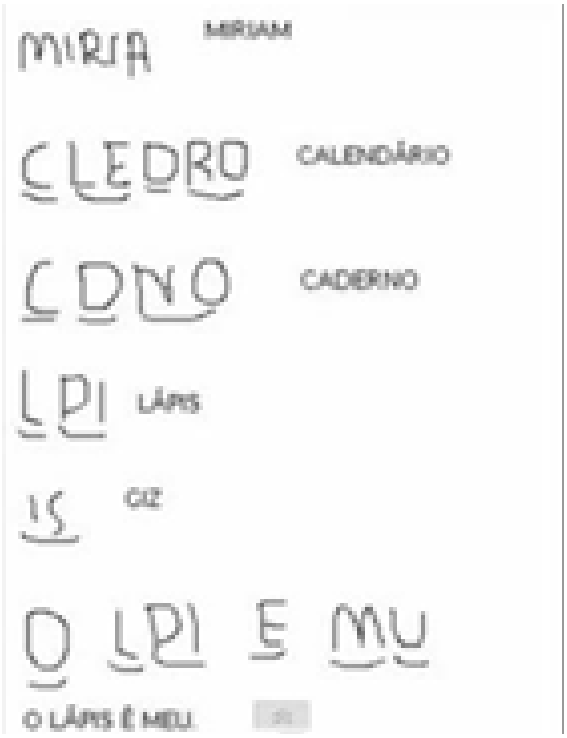


Foto da internet, disponível em: http://educaipo.blogspot.com/2013/08/hipoteses-de-escrita.html#.XdF8TdVKjIV em 17/11/2019.

Hipótese Alfabética: conhece o valor sonoro de todas ou quase todas as letras, faz leitura, produz textos e constrói frases. Conforme exemplo:



Foto da internet, disponível em: http://educaipo.blogspot.com/2013/08/hipoteses-de-escrita.html#.XdF8TdVKjIV em 17/11/2019.

Depois do docente fazer a sondagem e descobrir em quais níveis os alunos estão, deverá organizar grupos de hipóteses, para assim guiar o trabalho, e preparar atividades

de acordo com cada grupo, e mesclar os alunos, para o que tiver a frente ajudar os demais, e avançar a cada dia, e o lúdico sempre fazendo parte desta construção, por exemplo, o professor pode entregar as crianças letras móveis, pedir para montar os nomes, bingo de letras, e posteriormente criar jogos com figuras e sílabas, como se fosse um quebra-cabeça, a criatividade tem que fazer parte do planejamento. Exemplo:



Foto da internet, disponível em: https://www.soescola.com/2017/04/quebra-cabeca-silabico-jogo.html em 18/11/2019.

Da mesma forma a brincadeira de faz de conta faz parte do cotidiano da criança, e o professor pode usar isso como uma ferramenta para "quebrar o gelo" inicial, deixar os alunos imaginarem situações , se sentirem a vontade com o ambiente e com os colegas também, para a alfabetização fluir com mais leveza.

A brincadeira de faz de conta se constitui num exemplo de uma atividade na qual a criança poderia ser vista como se estivesse num mundo só seu, num mundo de fantasia. Mas, estudada em detalhes, ela tem revelado como as crianças estão engajadas umas com as outras, construindo e compartilhando significados...

(Oliveira. et. cortez, 2012, p. 57).

4. MATERIAIS RECICLÁVEIS COMO RECURSO NA ALFABETIZAÇÃO.

O uso de materiais recicláveis no processo de alfabetização ajuda o professor deixar suas aulas mais divertidas e prazerosas, conscientizando o aluno sobre a educação ambiental, criando um ser pensante nas questões de preservação do nosso mundo. De acordo com Isabel Cristina De Moura Carvalho (2012) O grande desafio da EA é, pois, ir além da aprendizagem comportamental, engajando-se na construção de uma cultura cidadã e na formação de atitudes ecológicas. Isso supõe a formação de um sentido de responsabilidade ética e social, considerando a solidariedade e a justiça ambiental tal como faces de um mesmo ideal de sociedade justa ambientalmente orientada. Os alunos precisam ter conhecimento de como a reciclagem contribui para a preservação do meio ambiente, gerando diversos benefícios para a sociedade, como redução da poluição, reaproveitamento de materiais e também auxilia para um país mais sustentável.

Paulo Freire ressaltou a importância dos alunos entenderem que a natureza e cultura faz parte do aprendizado:

E pareceu-nos que a primeira dimensão desse novo conteúdo com que ajudaríamos o analfabeto, antes ainda de iniciar sua alfabetização (...) seria o conceito antropológico de cultura, isto é, a distinção entre estes dois mundos: o da natureza e o da cultura; o papel ativo do homem na sua realidade e com a sua realidade; o sentido de mediação que tem a natureza para as relações e a comunicação do homem; a cultura como o acréscimo que o homem faz ao mundo que não criou; a cultura como resultado de seu trabalho, de seu esforço criador e recriador (1967, p.108).

O discente junto com o docente podem construir seu próprio material, utilizando embalagens encontradas em sua casa, trabalhos com garrafas pets, papéis, papelão e outras coisas mais, sempre usando a criatividade e imaginação, estimulando a criança a ter vontade de buscar novidades.

"Faz-se necessário, então, ampliar o conceito de alfabetização presente na maioria das escolas e pré-escolas, trazendo a dimensão político-estética da aquisição do conhecimento para o bojo desta discussão e a questão da metáfora como elemento construtivo da linguagem e do pensamento". (KISHIMOTO. et. al, 2011, p. 60).

A criança tem que ser livre para criar e inventar sua própria arte em um espaço apropriado na escola para isso, inserindo-se nos ambientes que estimulam a imaginação e desenvolvem a linguagem oral, presente em diferentes situações do cotidiano, ampliando seu repertório, com isso a alfabetização não se torna um sofrimento.

O diálogo entre o professor e o aluno é fundamental para ambos criarem uma parceria, onde exista troca de conhecimentos, um aprendendo com outro, formando um ambiente de descobertas.

A capacidade de desenvolvimento de linguagem nas crianças é marcada pelas possibilidades de trocas verbais e discursivas e o adulto ou o professor tem uma função importante nesse processo no âmbito escolar, podendo promover uma série de atividades para essa evolução. (RONCATO E LACERDA, 2005 apud SANTOS E FARAGO, 2015).



Foto da internet, disponível em:

http://alfabetizacaocefaproponte-selacerda.blogspot.com/2016/02/jogos--de-alfabetizacao-com-material.html, em 28/10/2019.

Essa imagem mostra um caça-palavras reciclado, feito com papel cartão, tampinhas de garrafa pet, elástico, folha de papel ofício com sílabas impressas. Esse é um exemplo de jogo lúdico que pode ser usado na alfabetização, formando diversas palavras, todos podem participar, desde a confecção do mesmo até o momento do exercício. Essa atividade ajuda aprimorar a leitura e escrita; fixar conhecimento, e perceber a diferença entre as palavras. Criar jogos de regras ("memória", "dominó", "baralho", etc.) em que as crianças precisam refletir sobre as palavras, comparando-as, segmentando-as, também é uma tarefa que o docente pode assumir para tratar dessas aprendizagens de modo lúdico. (ANA CAROLINA

PERRUSSI BRANDÃO, ESTER CALLAND DE SOUSA ROSA, organização, 2016, p. 69).

Com objetivo de ajudar na ortografia o caça-palavras apresenta a grafia correta das palavras, pois o aluno consegue visualizar como escrever, e também auxilia na memorização das mesmas, instiga a criança a procurar, e se interessar pelo jogo. Brincando a criança aprende, ou seja, existem diversos recursos para uma aula produtiva e divertida, deixando o aluno cada vez mais interessado e curioso.

De acordo com Brandão (2016), as crianças possuem sensibilidade e vontade de aprender e refletir sobre a língua, brincando elas aprendem a interagir por meio da oralidade e da escrita, ou seja elas também brincam de pensar sobre os sons e realizam jogos de palavras e manipulam a dimensão sonora dos textos, nomeadas como "brincadeiras de palavras".

Mais um exemplo de jogo utilizando materiais recicláveis:



Foto da internet, disponível em: https://www.fag.edu.br/noticia/14902#images-6, em 08/11/2019.

O Pião Silábico foi feito com garrafas pets, cano de PVC, papéis com letras e

desenhos impressos, e palitos de churrasco. Com objetivo de promover a interação entre crianças de diferentes níveis de conceitos de aprendizagem no que se refere à leitura e à escrita. É um grande recurso no processo de alfabetização, com isso o aluno terá o prazer de aprender, pois estará brincando, sempre reforçando a questão do desenvolvimento sustentável, enfatizando a qualidade de vida, demonstrando atitudes de preservação e reciclagem de materiais. Desse modo serão formados cidadãos conscientes, conforme Carvalho, p. 67, "...o sujeito ecológico e como ele opera como uma orientação de vida, expressando-se de diferentes maneiras por meio das características pessoais e coletivas de indivíduos e grupos em suas condições sócio-históricas de existências. O sujeito ecológico agrega uma série de traços, valores e crenças e poderia ser descrito em facetas variadas"...

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foi abordado a importância da ludicidade na alfabetização, tanto na educação infantil, como no primeiro ano do ensino fundamental, mostrando alguns exemplos de atividades que ajudam os professores nesse processo, foram citados diversos atores que abordam esse tema de extrema importância para o desenvolvimento educacional do aluno, também foi ressaltado a necessidade de reciclar para manter o meio ambiente saudável, utilizando a criatividade, um junto com o outro.

Desse modo, os brinquedos, brincadeiras e jogos, são essenciais para o aprendizado, exercendo um papel fundamental , auxiliando o professor na sala de aula, trazendo inúmeros benefícios para todos, não é uma método mágico, mas com certeza é uma proposta divertida para alfabetização e que

instiga a curiosidade e a vontade de adquirir novos conhecimentos.

Vimos que o lúdico é imprescindível na vida da criança, pois através dele desenvolve habilidades e novas experiências, e assim a alfabetização acontece com mais leveza e de uma forma diferenciada, fazendo o docente se apropriar cada vez mais nessa prática, buscando sempre estar bem informado á respeito deste tema.

A colaboração que a pesquisa buscou mostrar a todos envolvidos com a temática, consiste em estudar os benefícios que a ludicidade trás para as crianças em fase de alfabetização.

Enfim, não existe uma receita pronta para alfabetização, porém o professor com muita criatividade e imaginação pode fazer muitas atividades lúdicas para ajudar neste processo.

6. REFERÊNCIAS

KISHIMOTO M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. / TIZUKO (ORG.); - SÃO PAULO: Editora Cortez, 2011.

OLIVEIRA M. de, A criança e o desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil/ ZILMA (ORG.). - 5. Ed. -São Paulo: Cortez, 2012.

BRANDÃO Perrussi. Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas / ANA CAROLINA , ESTER CALLANDE DE SOUSA ROSA,

ORGANIZAÇÃO. - 2 Ed.;2. Reimp. - Belo Horizonte: Autêntica , 2016 (Língua Portuguesa na Escola; 2).

Base Nacional Comum Curricular 2017, p, 42

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

3V.: IL.

SOARES, Magda. Letramento: Um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 2001. 2. ed.

FERREIRO, Emília. Alfabetização em Processo. São Paulo: Editora: Cortez, 1996.

CARVALHO, Isabel. Moura de. Educação Ambiental: A formação do sujeito ecológico / 6. ed. - São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FARAGO, Alessandra Corrêa, Maria Gabriela da Silva Santos. O desenvolvimento da Oralidade das crianças na Educação Infantil. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200343.pdf>. Acesso em 25 nov, 2019.

APRENDENDO SOBRE A ARTE E SUA HISTÓRIA

DEISE MARA GONÇALVES MORAES PRADO

INTRODUÇÃO

O professor deverá proporcionar a seus alunos a leitura das mais diversas obras de Arte e produtos artísticos, de todas as épocas, povos, países, culturas, gêneros, estilos, movimentos, técnicas, autores, artistas, assim como as produções da própria classe envolvida. Além do fazer e do apreciar arte, é de fundamental importância a contextualização da obra de arte; todo o panorama social, político, histórico cultural em que foi produzida; como ela se insere no momento de sua produção e como esse momento se reflete nela. Pensar a Arte como objeto de conhecimento.

É a história da produção artística. Além do conhecimento da história das Artes: obras, autores, artistas, intérpretes, dramaturgos, coreógrafos, movimentos artísticos, estilos, gêneros, etc, essa reflexão sobre a Arte inclui também o conhecimento específico de cada linguagem artística: seus elementos, regras de composição, estilos, técnicas, materiais, instrumentos...

Também é objeto de estudo a divulgação da produção artística: museus, galerias, teatros, apresentações musicais e coreográficas, a mídia, jornais, revistas, emissoras de rádio, TV... Assim como as profissões relacionadas a todo o universo da Arte. Fazendo Arte, expressamos quem somos como nos sentimos como pensamos; damo-nos a conhecer ao outro. Conhecendo e fruindo arte, ampliamos nossa percepção de mundo, nossa relação com o outro: com uma criança, uma cultura, uma época, enfim, é a humanidade que se dá a conhecer.

A ARTE E A HISTÓRIA DA ARTE

Desde o início da história da humanidade a arte sempre esteve presente em praticamente todas as formações culturais. O homem que desenhou um bisão numa caverna pré-histórica teve que aprender de algum modo, seu ofício. E, da mesma maneira, ensinou para alguém o que aprendeu. Assim, o ensino e a aprendizagem da arte fazem parte, de acordo com normas e valores estabelecidos em cada ambiente cultural, do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos.

No entanto, a área que trata da educação escolar em artes tem um percurso relativamente recente e coincide com as transformações educacionais que caracterizaram o século XX em várias partes do mundo. A mudança radical que deslocou o foco de atenção da educação tradicional, centrado apenas na transmissão de conteúdos, para o processo de aprendizagem do aluno também ocorreu no âmbito do ensino de Arte. Ao recuperar, mesmo que brevemente, a história do ensino de Arte no Brasil, pode-se observar a integração de diferentes orientações quanto às suas finalidades, à formação e atuação dos professores, mas, especialmente, quanto às políticas educacionais e os enfoques filosóficos, pedagógicos e estéticos.

O ensino de Arte é identificado pela visão humanista e filosófica que demarcou as tendências tradicionalistas e escola novista. Embora ambas se contraponham em proposições, métodos e entendimento dos papéis do professor e do aluno, ficam evidentes as influências que exerceram nas ações escolares de Arte. Essas tendências vigoraram desde o início do século e ainda hoje participam das escolhas pedagógicas e estéticas de professores de Arte. Na primeira metade do século XX, as disciplinas Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico faziam parte dos programas das escolas primárias e secundárias, concentrando o conhecimento na transmissão de padrões e modelos das culturas predominantes.

Na escola tradicional, valorizavam-se especialmente as habilidades manuais, os "dons artísticos", os hábitos de organização e precisão, mostrando ao mesmo tempo uma visão utilitarista e imediatista da arte. Os professores trabalhavam com exercícios e modelos convencionais selecionados por eles em manuais e livros didáticos. O ensino de Arte era voltado essencialmente para o domínio técnico, mais centrado na figura do professor; competia a ele "transmitir" aos alunos os códigos, conceitos e categorias, ligados a padrões estéticos que variavam de linguagem para linguagem, mas que tinha em comum, sempre, a reprodução de modelos.

Entre os anos 20 e 70, as escolas brasileiras viveram outras experiências no âmbito do ensino e aprendizagem de arte, fortemente sustentadas pela estética modernista e com base na tendência escola novista. O ensino de Arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo. As práticas pedagógicas, que eram diretivas, com ênfase na repetição de modelos e no professor, são redimensionadas, deslocando-se a ênfase para os processos de desenvolvimento do aluno e sua criação.

As aulas de Desenho e Artes Plásticas assumem concepções de caráter mais expressivo, buscando a espontaneidade e valorizando o crescimento ativo e progressivo do aluno. As atividades de artes plásticas mostram-se como espaço de invenção, autonomia e descobertas, baseando-se especialmente na autoexpressão dos alunos.

Os professores da época estudam as novas teorias sobre o ensino de Arte divulgado no Brasil e no exterior, as quais favorecem o rompimento com a rigidez estética, marcadamente produtivista da escola tradicional. Em artes plásticas, acompanhou-se uma abertura crescente para as novas expressões e o surgimento dos museus de arte moderna e contemporânea em todo o País.

Em fins dos anos 60 e na década de 70 nota-se uma tentativa de aproximação entre as manifestações artísticas ocorridas fora do espaço escolar e a que se ensina dentro dele: é a época dos festivais da canção e das novas experiências teatrais, quando as escolas promovem festivais de música e teatro com grande mobilização dos estudantes. Esses momentos de aproximação — que já se anunciaram quando algumas ideias e a estética modernista influenciou o ensino de Arte — são importantes, já que sugerem um caminho integrado à realidade artística brasileira, considerada mundialmente original e rica.

A questão central do ensino de Arte no Brasil diz respeito a um enorme descompasso entre a produção teórica, que tem um trajeto de constantes perguntas e formulações, e o acesso dos professores a essa produção, que é dificultado pela fragilidade de sua formação, pela pequena quantidade de livros editados sobre o assunto, sem falar nas inúmeras visões preconcebidas que reduzem a atividade artística na escola a um verniz de superfície, que visa às comemorações de datas cívicas e enfeitar o cotidiano escolar.

Ensinar arte em consonância com os modos de aprendizagem do aluno significa, então, não isolar a escola da informação sobre a produção histórica e social da arte e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais com base em intenções próprias. E tudo isso integrado aos aspectos lúdicos e prazerosos que se apresentam durante a atividade artística.

Assim, aprender com sentido e prazer estão associados à compreensão mais clara daquilo que é ensinado. Para tanto, os conteúdos da arte não podem ser banalizados, mas devem ser ensinados por meio de situações e/ou propostas que alcancem os modos de aprender do aluno e garantam a participação de cada um dentro da sala de aula. Tais orientações favorecem o emergir de formulações pessoais de ideias, hipóteses, teorias e formas artísticas.

Quando brinca, a criança desenvolve atividades rítmicas, melódicas, fantasia-se de adulto, produz desenhos, danças, inventa histórias. Mas esse lugar da atividade lúdica no início da infância é cada vez mais substituído, fora e dentro da escola, por situações que antes favorecem a reprodução mecânica de valores impostos pela cultura de massas em detrimento da experiência imaginativa. Embora o jovem tenha sempre grande interesse por aprender a fazer formas presentes no entorno, mantém o desenvolvimento de seu percurso de criação individual, que não pode se perder.

O aluno pode e quer criar suas próprias imagens partindo de uma experiência pessoal particular, de algo que viveu ou aprendeu da escolha de um tema, de uma técnica, ou de uma influência, ou de um contato com a natureza e assim por diante. Cabe também ao professor tanto alimentar os alunos com informações e procedimentos de artes que podem e querem dominar quanto saber orientar e preservar o desenvolvimento do trabalho pessoal, proporcionando ao aluno oportunidade de realizar suas próprias escolhas para concretizar projetos pessoais e grupais.

A qualidade da ação pedagógica que considera tanto as competências relativas à percepção estética quanto aquelas envolvidas no fazer artístico pode contribuir para o fortalecimento da consciência criadora do aluno. O aluno fica exigente e muito crítico em relação à própria produção, justamente porque nesse momento de seu desenvolvimento já pode compará-la, de modo mais sistemático, às do círculo de produção social ao qual tem acesso. Essa caracterização do aluno tem levado à crença de que nesse período a criança é menos espontânea e menos criativa nas atividades artísticas que no período anterior à escolaridade.

Criar e perceber formas visuais implica trabalhar frequentemente com as relações entre os elementos que as compõem, tais como ponto, linha, plano, cor, luz, movimento e ritmo. As articulações desses elementos nas imagens dá origem à configuração de códigos que se transformam ao longo dos tempos. Tais normas de formação das imagens podem ser assimiladas pelos alunos como conhecimento e aplicação prática recriadora e atualizada em seus trabalhos, conforme seus projetos demandem e sua sensibilidade e condições de concretizá-los permitam. O aluno também cria suas poéticas na qual gera códigos pessoais.

Durante as ultimas décadas a historia da arte pode extrair de toda sua historia passada cinco orientações metodológicas principais: formalista, marxista, sociológica, iconológica e semiológica ou estruturalista. A primeira se prende ao estudo da composição, da forma e do volumes, tende a isolar as cronologias históricas, e cria uma escala de referencias internas que permite atribuições e classificações. Na franca, a escola formalista que se desenvolveu em torno de Henri Focilon desempenhou um papel importante no seio das instancias internacionais da historia da arte (A. Chastel, L. Grodecki).

As aulas de arte centralizam se em objetivos que visam o desenvolvimento da cria-

tividade dos alunos, com base especialmente nos estudos de autores: Carl Rogers e Guilford, Lowenfeld. No entanto a polarização e busca exagerada da criatividade tem levado inúmeros professores a desvios de toda ordem. Nas décadas de 60 e 70, por influencia ainda da psicologia, chegaram às aulas de arte os exercícios de sensibilização destinados a desbloquear o aluno e soltar sua fluência criativa.

" Frequentemente, alunos são submetidos a exercícios inócuos ou, pior ainda dez estruturadores, que mais servem para instaurar ou fortalecer bloqueios do que para fazer fluir a criação. Frequentemente ouço alunos expostos a tais exercícios dizerem que foram submetidos a técnicas ridicularizantes. Por outro lado, outros, nas fazes mais emocionadas das aulas de criação, insistem em querer expor suas emoções além do necessário para consecução da obra, tomando o professor com seu confessor"(SAMIR CURI, op.cit, p, 16).

Em cada momento especifico e em cada cultura, o homem tenta satisfazer suas necessidades socioculturais também por meio de sua vontade / necessidade de arte. Caminhando da representação artística mais instintiva do modelo natural, para a representação dos elementos da abstração mais pura, ele encontra leis, são as únicas e as supremas nas quais o homem pode descansar diante do imenso caos do panorama universal. Ele vai além: o impulso artístico primordial não tem nada a ver com a natureza. Busca a abstração pura, u8nica possibilidade de descanso em meio à confusão e caprichos do mundo e como necessidade instintiva cria com base em si mesmo a abstração geométrica.

Ao desenhar nas paredes das cavernas e fabricar cestarias e cerâmicas, o homem "primitivo' 'era impulsionado pelas mesmas questões de sobrevivências que motivariam o homem do renascimento e o do século XX. A arte, então, aparece no mundo humano com forma de organização, como modo de transformar a experiencia vivida em objeto de conhecimento que se desvela por meio de sentimentos, percepções e imaginações.

Assim, ela abarca um tipo de conhecimento com base em universos sensíveis e ideais da apreensão humana da realidade. E preciso, entretanto, salientar que, embora a questão básica do conhecimento seja a mesma desde o homem primitivo, suas manifestações mudam ao longo do tempo. "toda obra de arte e filha de seu tempo" diz kandinsky, " e muitas vezes, mãe de nossos sentimentos. Cada época de uma civilização cria uma arte que lhe e própria e que jamais se vera renascer [...] kandinsky (1990).

Essas mudanças que a arte sofre são produtos das transformações que se processam na realidade social, e se refletem nos meios da produção artísticas. A arte evidencia sempre o momento histórico do homem. Cada época, com suas características, contando o seu momento de vida, faz um percurso próprio na representação, como questão de sobrevivência.

Conceituar arte não e tarefa fácil. No entanto, aquele que a realiza ou a estuda sempre tem dela uma concepção, mesmo que inconsciente. Luigi pareyson agrupa as definições de arte encontradas na historia dos pensamentos ocidental em três vertentes principais que predominam alternadamente em diferentes momentos históricos. Arte como fazer, como conhecer e como exprimir. Seguindo esta perspectiva o autor teoriza uma estética da " normatividade", segundo a qual " a atividade artística consiste propriamente no "formar", isto e, ao mesmo tempo, inventar, figurar, descobrir. Luigi pareyson, (1989).

Segundo Buoro (2001) a função do ensino da arte nas escolas deveria ser de construir leitores sensíveis e competentes para continuar se construindo, adquirindo autonomia do processo, fazendo assim aflorar o toque do próprio olhar a sensibilidade então de construir a sua forma de estar e viver no mundo. A produção em arte é o próprio ato de criar, construir e reproduzir. São momentos em que o aluno desenha, pinta, esculpi, modela, recorta, cola, canta, toca um instrumento, compõe, atua, dança, representa, constrói personagens, simboliza... A Fruição é a apreciação estética, é o próprio ato de perceber, ler, analisar, interpretar, criticar, refletir sobre um texto sonoro, pictórico, visual ou corporal.

A Reflexão é quando existe a contextualização do que está aprendendo, por exemplo, ao conhecer uma obra de arte é de fundamental importância contextualizar o panorama social, político, histórico cultural em que foi produzida. Como ela se insere no momento de sua produção e como este momento se reflete nela. A reflexão sobre arte inclui também o conhecimento específico de cada linguagem artística: seus elementos, regras de composição, estilos, técnicas, materiais, instrumentos.

Com a disciplina de Arte fazendo parte do currículo, Fusari e Ferraz (1993) acreditam que ela deve compartilhar com as demais disciplinas num projeto individual e coletivo, e cabe ao docente, junto com os demais, contribuir para a preparação de indivíduos que percebam melhor o mundo em que vivem. As autoras também defendem que as produções artísticas presentes nas diversas culturas da sociedade fazem parte direta e indiretamente da vida dos aprendizes. Por isso, os aspectos artísticos e estéticos dessa cultura, em sua gama de execuções históricas e modernas, deverão mobilizar as escolhas dos conteúdos escolares em arte.

Dentre os conhecimentos, é importante ter-se como critérios à opção por aqueles considerados mais significativos para a formação do cidadão contemporâneo. As autoras ainda ressaltam que em aulas de arte, espera-se que os aprendizes vivenciem intensamente o processo artístico, acionando e evoluindo em seus modos de fazer técnico, de representação imaginativa e de expressividade.

Ao mesmo tempo espera-se que aprendam sobre outros autores, artistas, sobre obras de arte, aumente assim os seus conhecimentos e interesses pela arte. E é muito importante saber sobre as produções dos artistas, também como resultante da articulação do construir, do representar o mundo, do exprimir, e como é difundida por vários meios de comunicação. Segundo Ferraz; Fusari, (1993), esse posicionamento na escolarização de crianças e jovens em arte tem uma história com várias marcas presentes em nossas atuais idéias e práticas tanto estética quanto pedagógicas.

Algumas dessas marcas históricas queremos conservar e outras queremos transformar para melhor, tendo em vista o compromisso escola de ajudar na democratização da cultura artística junto aos estudantes. Exemplificando, há professores cujo ideário é desenvolver cursos de arte com aulas em que não existam atitudes educativas diretivas com os alunos. Assim, esses professores entendem que basta organizar e coordenar os ambientes das salas de aula provendo-os com vários materiais para que aconteçam trabalhos espontâneos, livres e para que assim os alunos saibam arte. Com esse ideário, esses docentes poucos interferem nos rumos do curso e nos estudos artísticos. São professores cujos posicionamentos em educação escola em arte não são de todo incorretos, todavia, são incompletos e reduzidos. (FERRAZ; FUSARI, 1993, p.99).

O papel do docente é importante no ensino, já que é ele que oferece condições para os estudos e transmitir o conhecimento ao aluno. A criança está frequentemente assimilando aquilo que está em seu redor, cabendo ao professor de arte saber lidar com os acontecimentos na sala de aula, introduzindo sua metodologia de trabalho. É importante observar o que ocorre nos passeios, nos trajetos de ida e volta à escola, nas brincadeiras, programas de rádios e televisão e analisar se essas vivências estão contribuindo com o desenvolvimento do aluno. A tarefa do professor de artes é auxiliar o desenvolvimento com base nessa percepções.

Qualquer conceito estético ou artístico pode ser trabalhado a partir do cotidiano tanto da natureza quanto da cultura como um todo. Assim, é bastante enriquecedor solicitar que as crianças levem para a escola, por exemplo, elementos que se refiram a um determinado assunto de artes a ser trabalhado. O professor também deverá fazê-lo. Desta maneira, havendo interesse em trabalhar as percepções e seus elementos (como texturas, cores), pode se colecionar da natureza – flores, folhas, gravetos, pedras, etc. – ou de materiais produzidos pelo homem – como tecidos, pedaços de papeis, rótulos, embalagens, fotografias, ilustrações, objetos de uso cotidiano, sons, canções e outros – que serão reunidos na classe como material auxiliar para as aulas de artes. (FERRAZ; FUSARI, 1993, p.49).

O processo de conhecimento na área artística se dá especialmente por meio da resolução de problemas, assim como nas outras disciplinas do currículo escolar. Quais questões devem ser propostas para os alunos durante sua aprendizagem artística, ou outro modo, o que é resolver problemas em arte? A partir da reflexão sobre essa pergunta, são apresentados alguns pontos que visam orientar os professores de Arte na compreensão das tarefas e papéis que podem desempenhar a fim de instrumentalizar o processo de aprendizagem dos alunos.

O professor deve trabalhar esses materiais conforme o envolvimento e plano de aula, ajudando a concretizar os conhecimentos sobre artes. Em qualquer idade a criança tem capacidade para assemelhar as diversidades formais, estruturais e cromáticas existente no mundo no qual ele está inserido. O contato da criança com as obras de artes também é outro ponto importante, porque possibilita a praticar as atividades artísticas, adquirindo novos repertórios relacionando com suas experiências já estabelecidas em sua vida. O professor deve mostrar aos alunos as diversas possibilidades que encontramos por meio das expressões artísticas, considerando inúmeros elementos que compõem a arte.

É necessário que o professor possibilite aos alunos o desenvolvimento de sua percepção, imaginação, raciocínio, dentre outros aspectos que ajudarão no processo de ensino aprendizagem, tornado os seres capazes de analisar, refletir e emitir opiniões. Ferramentas simbólicas para abrir a fantasia e a criatividade do aluno, abrem caminhos para a autonomia e construção de significados, sentidos, aprendizagem e regras sociais.

O docente tem na Arte um grande suporte para seu trabalho educativo, por meio do qual se têm a possibilidade de observar tendências individuais e com base em encaminhar a formação do gosto, estimular a inteligência e ajudar na formação da personalidade de seus alunos, quando o mesmo brinca passa a desenvolver várias competências, afetividade, linguagem oral e escrita, motricidade, percepção, memória e a representação de mundo.

À definição de como todas as áreas de Artes serão organizadas no percurso de

aprendizado formal na Educação Básica. Segundo o texto dos PCNs: Tendo em vista não haver definições para a presença das diversas formas artísticas no currículo e o professor das séries iniciais não ter vivenciado uma formação mais acurada nesta área, optou-se por uma proposição de conteúdos sem diferenciação por ciclos escolares, A critério das escolas e respectivos professores, é preciso variar as formas artísticas propostas ao longo da escolaridade, quando serão trabalhadas artes visuais, dança música ou teatro. (BRASIL 1997).

E mais adiante, sugerem que o trabalho por projetos "são adequados para abordar conteúdos e formas artísticas que não foram eleitas para o currículo daquele ciclo" (Brasil 1997). Ou seja, é muito provável que a grande parte dos professores atuantes, ainda com formação em Arte-Educação, com maior tendência (ou preparo?) para atuar nas artes plásticas, continuem suas práticas tradicionais, e utilize a música somente como pano de fundo para festinhas escolares, e datas comemorativas, sem desenvolver um trabalho consistente de musicalização.

Por fim, percebe-se que apesar de haver boas idéias e boas intenções, há uma impossibilidade de ordem prática para a implantação dos PCN-Arte nas escolas. A maior parte das críticas dirigidas a esse documento está relacionada com a falta de compreensão da realidade das escolas, especialmente as escolas públicas, brasileiras, Para Souza, isso ocorreu porque o texto preliminar não foi amplamente debatido e divulgado. Para a autora, uma das possíveis soluções seria contrapor outro projeto, mais articulado e melhor preparado.

Porém, outra solução, talvez utópica nesse momento, seja exigir que o governo cumpra com suas metas de investir na formação inicial e continuada para o magistério, facilite o acesso a livros didáticos para os profissionais da área, e contrate novos professores para atuar nas suas respectivas áreas de habilitação especifica. De qualquer forma, precisam ser pensadas e ações precisam ser tomadas, já que oito anos após publicação do segundo volume dos PCNs? Pouca coisa mudou na pratica do dia-a-dia de sala de aula.

É importante lembrarmos que, após vinte e cinco anos de um ensino de Artes polivalente, após a Lei 5692/71, que instituiu a Arte-Educação nas escolas brasileiras (Oliveira 1998), em que um único professor era o responsável pelo ensino de todas as áreas artísticas, a LDB de 1996, traz uma grande mudança, tornando obrigatório o ensino de Artes, porém dividida em cada uma das modalidades artísticas já especificadas. E nesse contexto que surgem os PCNs, como uma forma de orientar a ação pedagógica de cada uma das áreas de Artes, nas salas de aula.

Um espaço assim concebido convida e propicia a criação dos alunos. Um espaço desorganizado, impessoal, repleto de clichês, como as imagens supostamente infantis, desmente o propósito enunciado pela área. A criação do espaço de trabalho é um tipo de intervenção que "fala" a respeito das artes e de suas características por meio da organização de formas manifestadas no silêncio, em ruídos, sons, ritmos, luminosidades, gestos, cores, texturas, volumes, do ambiente que recebe os alunos, em consonância com os conteúdos da área.

Um bom planejamento precisa garantir a cada modalidade artística no mínimo duas aulas semanal, em sequência, a cada ano, para que o aluno possa observar continuidade e estabelecer relações entre diversos conteúdos, tanto em relação aos conceitos da área quanto ao próprio percurso de criação pessoal.

Por exemplo, se Artes Visuais e Teatro forem eleitos respectivamente nas primeiras e segundas séries, as demais formas de arte poderão ser abordadas em alguns projetos interdisciplinares, em visitas a espetáculos, apresentações ou apreciação de reproduções em vídeos, pôsteres, etc. A mesma escola trabalhará com Dança e Música nas terceira e quarta séries, invertendo a opção pelos projetos interdisciplinares. (Brasil. 1997.)

A arte é importante na vida da criança, uma vez colabora para o seu desenvolvimento expressivo, para a construção de sua poética pessoal e para o desenvolvimento de sua criatividade, tornando-a um indivíduo mais sensível e que vê o mundo com outros olhos. Os seres humanos são dotados de criatividade e possuem a capacidade de aprender e de ensinar. A criatividade da criança precisa ser trabalhada e desenvolvida, e é por meio do trabalho realizado com a arte nas escolas que isso será possível, já que nas palavras de Buoro

(2000, p. 39) "Arte se ensina, Arte se aprende". Porém, nas escolas podemos ver que ocorre o contrário, a arte está sendo desvalorizados e colocados apenas como "momento de repouso" das outras disciplinas que são consideradas mais importantes, ou ainda recurso para enfeitarem datas comemorativas, como nos relata os PCN – Artes (1997).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte é um modo privilegiado de conhecimento e aproximação entre indivíduos de culturas distintas, já que favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças expressas nos produtos artísticos e concepções estéticas, num plano que vai além do discurso verbal: uma criança da cidade, ao observar uma dança indígena, estabelece um contato com o índio que pode revelar mais sobre o

valor e a extensão de seu universo do que uma explanação sobre a função do rito nas comunidades indígenas. E vice-versa. Nessa perspectiva, a área de Arte tem uma função importante a cumprir.

A história da arte permanece dividida, tal como a historia, entre tendência e escolas. Do colecionador passou se aos catálogos e ao arquivamento informatizado das obras. No curso dos últimos anos a historia da arte fez progressos formidáveis, entre as disciplinas históricas, a historia da arte e uma das que descreveu a curva de crescimento mais rápida. Arte e uma ciência que se interessa por todo o período, por todas as artes, e que acompanha a historia, ela leva em consideração todos os suportes e todos os meios de expressão de todas as épocas. Ela não e mais sensível unicamente às questões de datação, de atribuição ou de interpretação iconográfica, mas contribui igualmente para a compreensão das condições de criação.

Ela situa o fazer artística como fato e necessidade de humanizar o homem histórico, brasileiro, que conhece suas características tanto particulares, tal como se mostra na criação de uma arte brasileira, quanto universais, tal como se revelam no ponto de encontro entre o fazer artístico dos alunos e o fazer dos artistas de todos os tempos, que sempre inauguram formas de tornar presente o inexplicável.

Também cabe à escola orientar seu trabalho com o objetivo de preservar e impulsionar a dinâmica do desenvolvimento e da aprendizagem, preservando a autonomia do aluno e favorecendo o contato sistemático com os conteúdos, temas e atividades que melhor garantirão seu progresso e integração como estudante.

Tal conjunto de considerações sobre os modos de aprender e ensinar arte possibilita uma revisão das teorias sobre a arte da criança e do adolescente.

A ação artística também costuma envolver criação grupal: nesse momento a arte contribui para o fortalecimento do conceito de grupo como socializador e criador de um universo imaginário, atualizando referências e desenvolvendo sua própria história. A arte torna presente o grupo para si mesmo, por meio de suas representações imaginárias. O aspecto lúdico dessa atividade é fundamental.

Se os professores adquirirem consciência sobre o quão importante é o trabalho através dessa arte, com certeza tirariam maior proveito dessa ferramenta riquíssima.

Ao explanar este tema, buscou-se estudar as contribuições do movimento corporal e criativo na educação infantil.

Para todos aqueles que trabalham nesta etapa de escolaridade, é possível constatar a influência que a linguagem corporal pode proporcionar para a construção de um ser humano mais criativo, crítico e original.

O processo de formação de conceitos nos alunos remete às relações entre pensamento e linguagem, à questão cultural no processo de construção de significados pelos indivíduos, ao processo de internalização e ao papel da escola na transmissão de conhecimento, que é de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana. Destarte, a formação das funções psíquicas superiores tem sua internalização mediada pela cultura.

O processo de internalização é fundamental para o desenvolvimento do funcionamento psicológico humano. A internalização envolve uma atividade externa que deve ser modificada para tornar-se uma atividade interna, é interpessoal e se torna intrapessoal.

O papel do professor deve ser o de organizar, planejar situações permanentes e diversas em sua rotina para que a criança possa ter autonomia nas suas escolhas, e dentro deste contexto, propiciar situações que constitua um meio de expressão para criança.

Desta forma, a aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo abertura nas zonas de desenvolvimento proximal (distância entre aquilo que a criança faz sozinha e o que ela é capaz de fazer com a intervenção de um adulto; potencialidade para aprender, que não é a mesma para todas as pessoas; ou seja, distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial) nas quais as interações sociais são centrais, estando então, ambos os processos, aprendizagem e desenvolvimento, inter-relacionados; assim, um conceito que se pretenda trabalhar, como por exemplo, em matemática, requer sempre um grau de experiência anterior para a criança.

O desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização da interação social com materiais fornecidos pela cultura, sendo que o processo se constrói de fora para dentro.

O sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais.

É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência. Trata-se de um processo que caminha do plano social - relações interpessoais - para o plano individual interno - relações intrapessoais.

Assim, a escola é o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo ensino-aprendizagem.

O professor tem o papel explícito de interferir no processo, diferentemente de si-

tuações informais nas quais a criança aprende por imersão em um ambiente cultural. Portanto, é papel do docente provocar avanços nos alunos e isso se torna possível com sua interferência na zona proximal.

Da mesma maneira, deve-se citar a importância da atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo, pois uma intervenção deliberada desses membros da cultura, nessa perspectiva, é essencial no processo de desenvolvimento. Isso nos mostra os processos pedagógicos como intencionais, deliberados, sendo o objeto dessa intervenção: a construção de conceitos.

O aluno não é tão somente o sujeito da aprendizagem, mas, aquele que aprende junto ao outro o que o seu grupo social produz, tal como: valores, linguagem e o próprio conhecimento.

A formação de conceitos espontâneos ou cotidianos desenvolvidos no decorrer das interações sociais, diferenciam-se dos conceitos científicos adquiridos pelo ensino, parte de um sistema organizado de conhecimentos.

A aprendizagem é fundamental ao desenvolvimento dos processos internos na interação com outras pessoas.

Ao observar a zona proximal, o educador pode orientar o aprendizado no sentido de adiantar o desenvolvimento potencial de uma criança, tornando-o real. Nesse ínterim, o ensino deve passar do grupo para o indivíduo. Em outras palavras, o ambiente influenciaria a internalização das atividades cognitivas no indivíduo, de modo que, o aprendizado gere o desenvolvimento. Portanto, o desenvolvimento mental só pode realizar-se por intermédio do aprendizado.

A linguagem, sistema simbólico dos grupos humanos, representa um salto qualitativo na evolução da espécie. É ela que fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É por meio dela que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas, portanto, sociedades e culturas diferentes produzem estruturas diferenciadas.

Uma linguagem corporal rica e diferenciada será evidenciada quando a importância dela for valorizada, de fato, desde os primeiros anos de escolaridade, destacando-se assim, a importância da expressão de liberdade na educação infantil.

Assim, cabe a instituição escolar, oferecer oportunidades criativas e dialógicas, ampliando as capacidades e as experiências das crianças de modo que elas possam transformar o mundo com autonomia. “A criança que não arrisca e não explora seu corpo em movimento não será uma criança saudável e depois quem sabe um adolescente desorganizado”. (Uxa Xavier)

REFERÊNCIAS

BARRAL, Altet, Xavier, História da arte, campinas, sp. Papirus, 1990.

BUORO, Anamélia Bueno, o olhar em construção: uma experiencia de ensino e aprendizagem da arte na escola. 5. ed. São Paulo . Cortez 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo e FUSARI, Maria F. de Rezende. Arte na Educação Escolar. São Paulo: Cortez, 1993.

FUSARI, Maria F. Rezende. Arte na educação escolar. São Paulo ,Cortez 1993.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas

Pedagógicas. O ensino de arte nas séries iniciais: ciclo I / Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas; organização de Roseli Cassar Ventrella e Maria Alice Lima Garcia. - São Paulo: FDE, 2006. 232 p.

PSICOMOTRICIDADE E AFETIVIDADE: COMO FERRAMENTA DE RECREAÇÃO E LAZER NO CAMPO EDUCACIONAL

DENISE VENCESLAU DE OLIVEIRA BUENO

RESUMO:

Neste estudo, temos como proposta trabalhar as emoções expressas em termos de desempenhar um papel importante na educação já que os estudantes de hoje durante o ensino e aprendizagem manifesto sentir apreço por certas estratégias metodológicas que outra ou se sentir melhor em um ambiente ou outro, se eles manifestarem uma série de gostos e desgostos, então seria conveniente se ajustar ao que a maioria do grupo preferiu ser o objetivo da educação para alcançar o pleno desenvolvimento da personalidade de ser humano. Visto desta forma, presume-se que a partir do gozo de atividades escolares aos alunos melhor irá capturar os aprendizados que têm um impacto favorável sobre as suas emoções enquanto quando se apresenta estratégias monolíticos como produções individuais estudantes estão entediados e emoções tornam-se difusas devido no pouco interesse que os produz.

Palavras Chave: Lúdico, Educação, Afetividade

INTRODUÇÃO

Por esta razão, é considerado muito importante para se concentrar sobre os benefícios de estados emocionais, já que no processo de ensino e aprendizagem emoções transmitidas jogar um papel importante para motivar, impressionar e incentivar o papel do estudante, tendo o professor um papel fundamental para conseguir reações favoráveis e, assim, aprender a língua na interação social no processo educativo. A este respeito, os alunos adotam o conteúdo significativamente em termos de emoções positivas.

Considerando que as emoções influenciam profundamente nossas percepções e processos cognitivos também influenciam a forma como cada ser humano estabelece suas relações com os outros e consigo mesmo, é necessário dentro do campo da educação, os professores sabem, apreciar e corrigir a suas ações na prática pedagógica e que, por sua vez, servem de estímulo reflexivo para favorecer situações de aprendizagem que se estabelecem em seu planejamento de maneira significativa.

Nesse processo, Reeve (1995) afirma que as emoções são fenômenos sociais, pois as emoções produzem uma expressão social e corporal que transmite informações aos outros. Tudo isso, Goleman (2005) argumenta que as tendências no desempenho de um indivíduo são permeadas por sua experiência e cultura e também na mesma órbita Maturana (1999) afirma que a existência humana é realizada em linguagem e racional do emocional envolvendo todas as dimensões humanas.

Com famílias ou grupos de emoções levantadas, no campo educacional é necessário que o professor, como ator fundamental, reconheça no processo de ensino-aprendizagem o escopo das emoções e saiba controlar suas próprias emoções e controlar as reações emocionais que surgem a sala de aula, em seus alunos, para assim orientar o processo de ensino de acordo com os objetivos e metas estabelecidos em sua prática pedagógica.

É importante lembrar que foi Goleman (1995), a partir de seu livro "Inteligência Emocional", que argumenta que, finalmente, as emoções são representativos no processo ensino-aprendizagem, implicitamente interpretar que os seres humanos têm duas mentes: a mente racional, que é reflexivo, capaz de analisar e medir e aquilo que compreende o que o ser humano tem consciência; e a mente emocional, que considera muito mais rápida, impulsiva, poderosa, ilógica, que é colocada em ação sem parar por um momento para pensar sobre o que está fazendo, ou seja, é impulsiva e não reflexiva, portanto as ações empreendidas pelas pessoas sob a mente emocional, elas se sentem seguras e fortes, ao passo que, para a mente racional, essa ação é verdadeiramente desastrosa.

Além disso, o autor em questão, afirma que tanto a mente racional e a mente emocional operar em harmonia e todos têm diferentes funções que são coordenados para que o ser humano tem a vida agradável, o conhecimento como um guia se entrelaça, enquanto a mente emocional alimenta e informa as operações da mente racional, esta última expurga e veta a energia de entrada das emoções, com isso conclui-se que os sentimentos são essenciais para que o pensamento e o pensamento sejam para o sentimento. Por isso, é importante lembrar que o filósofo francês contemporâneo de Descartes, Blaise Pascal, no século XVII, percebeu a frase "O coração tem suas razões que a razão não conhece".

Além disso, Bisquerra (2000), surge no contexto de uma educação emocional é "um processo educativo permanente, contínuo e que visa promover o desenvolvimento emocional como um complemento essencial do desenvolvimento cognitivo, constituindo ambos os elementos cognitivos e emocionais essenciais do desenvolvimento da personalidade integral "(p.243)

Neste processo, Goleman (2005) com a sua abordagem de duas mentes, racionais e emocionais mostra ao mundo que no pro-

cesso de ensino e aprendizagem que envolve tanto o componente racional, emocional, ocupando as emoções a principal ferramenta que as cores todas Estágios evolutivos do ser humano.

Para a compreensão da importância da educação no processo de desenvolvimento da personalidade, comecemos por discutir o que falar deste conceito significa para a Teoria Histórico Cultural.

Sabemos que, com base no materialismo dialético e histórico, as categorias de movimento e contradição são essenciais para a explicação dos fenômenos. Vigotski (1931) e colegas apoiaram toda a sua construção teórica nesta filosofia. A partir deste ponto de vista, entendemos que o desenvolvimento humano envolve, em um movimento contínuo, duas forças que, embora contraditórias e independentes do ponto de vista do senso comum, são essencialmente inter-relacionadas, para a Teoria Histórico-Cultural: forças sociais e biológicas forças.

De acordo com Vigotski (1931, p.39) ambos os domínios de desenvolvimento, naturais e culturais, coincidem e se fundem um com o outro. As mudanças que acontecem em ambos os reinos intercomunicam e constituem, de fato, um processo único de formação social e biológica da personalidade de uma criança. À medida que o desenvolvimento orgânico é produzido em um domínio cultural, ele começa a ser um processo biológico historicamente condicionado. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento cultural adquire um caráter muito peculiar que não pode compararse a nenhum outro tipo de desenvolvimento, pois é produzido simultaneamente e em conjunto com o processo de maturação orgânica e porque aquele que tem esse caráter é o corpo mutante crescente e amadurecendo da criança.

É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais suscetível de desenvolvimento e de novidade (WALLON, 2007, p. 198).

Para perceber a influência entre fatores biológicos e sociais, atribuindo ao desenvolvimento cultural o poder de interferir com a formação de capacidades especificamente humanas, que Vigotski (1931) chama funções psíquicas superiores, tem implicações diretas no modo de ver o trabalho pedagógico. Assim, entendemos que, como professores, podemos fazer algo sobre o desenvolvimento infantil, organizando espaços e tempos, estabelecendo relações e propondo experiências envolventes e enriquecedoras para o repertório cultural das crianças para que possam desenvolver atividades com objetos culturais e, assim, apropriá-los. À medida que a atividade se torna mais complexa, as capacidades intelectuais e a personalidade se tornam mais complexas, já que são formadas na atividade e pela atividade.

Perguntamos aqui: o que isso significa? Quando as crianças se envolvem em tarefas com um significado, quando sabem o motivo e o propósito de suas ações e realizam movimentos emocionais para alcançar seus objetivos, eles estão realizando uma atividade e, por esse motivo, elas desenvolvem plenamente suas capacidades, tornando-se progressivamente e progressivamente conscientes sobre os motivos de sua conduta. Assim, o conceito de atividade nos permite ver a indissolubilidade entre cognição e carinho no desenvolvimento da personalidade, que, de acordo com Leontiev (1978 p.135) é "uma nova formação psicológica formada no meio das relações vitais do indivíduo, como produto da transformação de sua atividade". Para o autor, a personalidade é uma formação abrangente cujas qualidades sistêmicas são geradas pelas relações sociais nas quais cada indivíduo assume o papel de sujeito da atividade. Isto é evidente em suas palavras: "... a base real da personalidade de um homem não é o conjunto de suas relações com o mundo, que são de natureza social, mas as relações que ocorrem e que são estabelecidas por suas atividades, mais especificamente pelo conjunto de suas diversas atividades "(Leontiev 1978, p. 143).

AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO

O desenvolvimento humano é histórico e social. A personalidade é histórica e social. Que a escola de infância seja o espaço para uma reunião de crianças com conquistas históricas e sociais, com pessoas e consigo mesmas. Que os professores estejam conscientes da magnitude do seu trabalho na formação das pessoas e sejam conscientes e intencionalmente, o construtor de uma nova humanidade.

O desenvolvimento físico da criança tem sido tradicionalmente muito importante. Embora não negamos que o desenvolvimento físico e psicomotor e o desenvolvimento cognitivo e linguístico são de extrema importância, também desejamos considerar o aspecto afetivo da aprendizagem nos estágios iniciais da criança, como favorecendo avanços importantes em outros aspectos da aprendizagem como é o campo cognitivo. Almeida e Mahoney (2004, p.198):

À medida que se desenvolvem cognitivamente, as necessidades afetivas da criança tornam-se mais exigentes. Por conseguinte, passar afeto inclui não apenas beijar, abraçar, mas também conhecer, ouvir, conversar, admirar a criança. Conforme a idade da criança, faz-se mister ultrapassar os limites do afeto epidérmico, exercendo uma ação mais cogni-

tiva no nível, por exemplo, da linguagem.

Conhecer os aspectos mais relacionados à questão afetiva e atitudinal é de grande ajuda para pais e educadores no sentido de favorecer o ajuste e o progresso da escola, e preparar a criança para aceitar a si mesmo, autoestima e adquirir segurança para alcançar resultados bem sucedidos ao longo de sua vida. Estabelecer uma relação afetiva positiva traz benefícios tanto para a pessoa que educa quanto para a criança.

As crianças educadas em ambientes estruturados flexíveis obtêm melhores resultados do que aqueles que são educados em ambientes mais rígidos, observa também que obtêm um melhor desempenho, aqueles em que, em seu meio ambiente, é valorizada a curiosidade do espírito e do senso crítico.

As pessoas aprendem de ações, medos, sentimentos e algumas atitudes por associação, ou seja, por acaso no tempo e no espaço de vários estímulos que nos fazem estabelecer certos vínculos entre eles e que nos fazem relacioná-los no futuro. Também aprendemos parte dos comportamentos pela observação, através das ações dos outros. A observação e a forma como nos comportamos como um lembrete do que vimos nos outros é algo que orienta nossas ações em muitas situações, e é a explicação que encontramos para o consumidor ou comportamentos agressivos como manifestações comportamentais. Vygotski (2003, p.121) menciona que

As reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas.

Agora, se reconhecermos que a importância do aprendizado através da experiência e da observação é importante, também aceitamos o papel desempenhado nesta fase pelo desenvolvimento psicossocial e afetivo e o grande valor de promover a autoestima e a confiança na criança, já que que além de serem criados a partir dos primeiros estágios da vida, têm um grande impacto no desempenho escolar e no aprendizado. Sentimentos positivos, dar segurança e confiança à criança e dar-lhe pistas muito importantes sobre saber se o que ele faz é certo ou não certo.

O interesse e a motivação da criança estão intimamente ligados aos aspectos afetivos e são uma preocupação para os educadores, assim como para outros, não tem relevância

Para a criança, o aprendizado é constituído por diferentes áreas de desenvolvimento: o cognitivo, o social, o afetivo. Seu desenvolvimento físico é muito importante, mas como sua saúde mental. O jogo também desempenha um papel importante no seu desenvolvimento. O desenvolvimento afetivo está claramente localizado na família e também deve ser encorajado e cuidado na área da escola. A boa adaptação da criança e o desempenho acadêmico dependem dele.

Na sala de aula, a coisa mais importante para a criança é a flexibilidade, que, embora pareça contraditória, é estabelecer limites claros para as crianças; assim, o aprendizado das normas comportamentais e o desenvolvimento da autodireção pessoal e da consciência são favorecidos. Ser flexível implica por parte do educador, atitudes de empatia e compreensão e compreensão de necessidades que nem sempre se manifestam publicamente e que sua descoberta representa um desafio para o professor.

Demonstrar a afetividade nem sempre é uma tarefa fácil. O tom da voz e o tratamento agradável supõem um grande passo por parte do educador, embora muitas vezes se sinta tentado a restaurar o bom dinamismo com "um par de gritos". Expressões verbais, declarações de aceitação, repetições e explicações também ajudam. O rosto é uma manifestação muito rica do grau de aceitação e humor; Através do rosto e rosto, a criança pode entender se ele é um bom participante e se é bem aceito. Wallon (2008, p.73) Afirma:

a afetividade constitui um papel fundamental na formação da inteligência, de forma a determinar os interesses e necessidades individuais do indivíduo. Atribui-se às emoções um papel primordial na formação da vida psíquica, um elo entre o social e o orgânico

A abordagem física, através do toque e carícias positivas, é uma boa demonstração que ajuda a criança a se sentir integrada. A criança é a forma como é e nem sempre é fácil para nós aceitá-la, pois os educadores são pessoas e há atitudes que gostamos e outras que nos custaram mais para aceitá-las. O importante é reconhecer e aceitar o que é mais difícil para nós e saber como lidar com as atitudes que favorecem os relacionamentos, como a harmonia ou a empatia, essenciais para que a criança esteja em uma atmosfera de credibilidade, confiança e participação.

A sintonização pode ser expressa e a criança pode compreendê-la através de manifestações verbais e não-verbais. Isso se reflete em movimento, em postura, gesto, contato físico, tom de voz e olhar. O educador deve ser hábil em demonstrar empatia e também em correspondência com a criança. Criar empatia é uma boa opção para ser colocado em uma sala de aula com crianças, é uma habilidade que pode ser aprendida e produz efeitos benéficos tanto no educador

quanto na criança.

AFETIVIDADE E PSICOMOTROCIDADE

A psicomotricidade é de grande importância nos estágios iniciais da vida da criança e, portanto, é necessária sua inclusão nos estágios infantil e primário. No entanto, achamos que o trabalho de psicomotricidade realizado na escola é bastante escasso, o que significa perder uma das maneiras mais adequadas e enriquecedoras que temos, para que os alunos aprendam e se desenvolvam adequadamente, sem esquecer nenhuma das áreas que compõem sua globalidade.

A ideia desses grupos é o desenvolvimento de um trabalho psicomotor sob uma abordagem de lazer e recreação. É sabido e aceito por todos que a vida da criança gira em torno do jogo, queremos dizer com isso, que eles aprendem brincando e, portanto, não podemos adotar abordagens usadas com adultos, pois seria quase impossível adquirir a maioria do conhecimento que pretendemos transmitir a eles. Com base nessa ideia, nosso trabalho gira em torno da preparação de sessões de psicomotricidade, dentro da sala de aula, que são uma forma de lazer e recreação para crianças, mas, ao mesmo tempo, servem como uma maneira de trabalhar com conteúdo curriculares, como pode ser, por exemplo, conhecimento do meio ambiente.

Segundo Molina (1969), o desenvolvimento mental é evidenciado graças às manifestações motoras da criança. Nos primeiros anos de vida, a realidade é dominada pelas habilidades motoras. Qualquer produção representativa tem sua origem no comportamento motor. A psicomotricidade considera o sujeito um ser global. Habilidades motoras, psiquismo e afetividade são inseparáveis, com os quais esses aspectos não devem ser tratados separadamente, mas juntos. Para alcançar uma representação mental e o desenvolvimento do esquema corporal, a educação psicomotora concentra-se no trabalho do corpo, que lhe permite tomar consciência, adquirir e assimilar lateralidade, organização espaço-temporal, grafomotricidade e alfabetização. Tudo isso levando-se em consideração o relacionamento consigo mesmo, com os outros e com os objetos (Escribá, 1999). Com o trabalho da psicomotricidade, pretende-se que a vida escolar não se baseie apenas na transmissão de conhecimento à criança, mas trabalhe nas três áreas fundamentais do ser humano, que são os aspectos motores, afetivos e cognitivos.

A brincadeira é considerada uma atividade natural na criança, é espontânea e agradável e permite que os conflitos do ego sejam liberados ao permitir que desejos hedônicos sejam satisfeitos e para fortalecer sua integridade. A atividade psicomotora é considerada em todos os seus momentos e aspectos como um jogo e apresenta os seguintes motivos:

- É feito com prazer.
- Vamos compartilhar o mundo dos idosos.
- Vamos estabelecer relacionamentos com os outros.
- Isso lhes dá a oportunidade de conhecer seu corpo e suas possibilidades e conhecer o mundo ao seu redor.

Explicamos a real importância desse fenômeno e as possibilidades que ele nos oferece para trabalhar no estágio infantil e parte do ensino fundamental (6 a 9 anos). Expomos as bases fundamentais de cada um dos elementos que o compõem, focalizando mais especificamente os aspectos motores que são, do nosso ponto de vista, aqueles que encontram maiores dificuldades e parecem mais carentes.

A maioria dos professores ensina em crianças, esses grupos de trabalho são oferecidos para professores e professores que ensinam nos estágios infantil, primário e secundário. Neste último caso, no ensino médio, esses grupos têm como alvo professores de educação física, conselheiros e professores de educação especial, que frequentemente encontram alunos, que não exigem apenas adaptações curriculares em disciplinas como idioma, também é necessário realizar trabalhos especiais em nível psicomotor.

Há uma porcentagem bastante alta de professores interinos e trabalhadores contratados, em detrimento dos professores permanentes nos centros. Esses dados são bastante significativos, pois são considerados um dos motivos pelos quais projetos com certa continuidade e que permitem ver se os resultados de determinadas propostas ao longo dos anos são positivos não podem ser realizados em um centro, negativo ou insignificante, como o que propomos.

É evidente que, em muitas ocasiões, a principal motivação ao participar de um grupo de trabalho é a mera aquisição de pontos; entretanto, nesses grupos, o que mais os motivou a participar foi, em maior medida, a possibilidade de poder obter novos conhecimentos que lhes permitam trabalhar na psicomotricidade e na ignorância do trabalho da psicomotricidade na sala de aula. A maioria dos participantes desenvolveu sessões de psicomotricidade em suas aulas, mas não relacionou os aspectos curriculares com os psicomotores, mas trabalhou isoladamente os aspectos psicomotores, ou seja, propôs sessões para trabalhar a lateralidade, a coordenação dinâmica geral, a percepção do espaço - temporário... Vale ressaltar que uma porcentagem significativa de professores aparece praticando sessões psicomotoras duas vezes por semana ou menos e apenas 18% trabalham mais de duas vezes

por semana. Esses dados são muito significativos, pois pensamos que nos conscientizam do baixo uso da psicomotricidade na sala de aula, mesmo sendo uma das maneiras pelas quais a criança trabalha de maneira mais abrangente e assimila melhor o aprendizado, uma vez que lhes é apresentado de uma maneira muito lúdica e recreativa, aumentando seu interesse em participar e integrar nessas sessões.

É interessante, também, o fato de verificar se há colegas que desconhecem totalmente a possibilidade de transmitir conteúdo curricular por meio da psicomotricidade em qualquer área ou assunto e até possuem pouco ou mesmo nenhum conhecimento teórico sobre os tópicos abordados, descartar um dos melhores meios que temos para desenvolver nossas sessões e ensinar o conteúdo da área em um ambiente de lazer e recreação, o que motiva muito nossos alunos. No entanto, no que diz respeito ao conhecimento prévio sobre os parâmetros que constituem a psicomotricidade, o esquema corporal é um dos conteúdos que começa com mais informações, sendo o relaxamento e a atitude corporal os conteúdos mais desconhecidos.

CONCLUSÕES

A partir das evidências disponíveis sobre a responsabilidade da família na qualidade da educação dos seus filhos, neste julgamento que foram propostas quatro reflexões para visualizar a relevância das famílias no sistema de ensino e sugerir a necessidade de instalar na escola novos programas e ações que contribuam para fortalecer o relacionamento com as famílias.

Primeiro, houve evidências de estudos mostrando que as famílias mais envolvidas com a escola e mais engajadas na educação têm crianças com um desempenho melhor do que aquelas que não são. Em segundo lugar, compartilhamos um panorama de estudos que estabelecem que as famílias de baixa renda têm menos capacidade de interagir com a escola e apoiar a educação de seus filhos, uma questão que as estratégias de relacionamento família-escola não devem ignorar. Em terceiro lugar, houve uma reflexão crítica sobre os avanços e desafios que políticas e programas têm nessa área de relacionamento. Por fim, foram apresentadas algumas orientações e estratégias concretas de participação da família para a aprendizagem dos alunos.

As reflexões aqui apresentadas compartilham a convicção de que abordar essa relação poderia produzir resultados positivos na melhoria da qualidade da aprendizagem de crianças e adolescentes. Para fazer isso, você deve começar a viagem de instalar capacidades na instituição escolar relativas à incorporação de um lugar ideal para promover a relação entre a escola e as famílias equipe profissional e, para isso, seus líderes ou aqueles que administram sensível e valor esse desafio.

Mas o desafio de envolver as famílias na educação das crianças diz respeito não apenas à equipe psicossocial e ao diretor, mas também aos professores, que são os que melhor conhecem as condições e possibilidades dos alunos e indiretamente seus contextos familiares. Somente com eles será possível influenciar a cultura escolar, muitas vezes repleta de preconceito e desconfiança das famílias dos estudantes, exacerbada em contextos socialmente vulneráveis. Neste aspecto, a formação de professores é uma das formas mais importantes e estratégicas de progredir no fortalecimento da relação entre as escolas e as famílias, tanto no nível inicial quanto no de educação continuada. A compreensão da diversidade familiar,

Nesse sentido, reconhecer e valorizar o potencial que cada família representa, por mais diversos que seja, torna-se um passo necessário e fundamental para aproximar a escola das famílias. De certa forma, o que é necessário é que seja a própria escola que acredita firmemente na necessidade e nos efeitos que a maior presença das famílias terá na educação das crianças, para que elas não acabem implementando políticas ou políticas, programas criados por outros.

Nesta segunda década do século, seria importante agir sob a epistemologia humanista e da sensibilidade do emocional, enfatizando racionalmente emoções que se manifestam no processo de ensino e aprendizagem pode ser educado, a fim de transformar prática pedagógica de uma forma significativa para os atores sociais, desde emoções ajudar as pessoas a comunicar sentimentos e responder às necessidades emocionais dos outros, facilitando as relações sociais e promover comportamentos pró-sociais, com toda a ajuda o organismo também desfruta de um comportamento saudável.

Além disso, é importante refletir que os estados emocionais colorem a vida das pessoas e muito mais importante é reconhecer que eles estão presentes nos processos de ensino e aprendizagem como fenômenos sociais, nos quais, tendo em conta o significado disso, os professores como atores núcleo do processo educativo deve ser cuidadoso de como eles mostrar para os alunos, a metodologia utilizada nas aulas, assegurar que as estratégias aplicadas são a mais adequada e proporcional com o grupo uma vez que esta irá influenciar a realização do objetivos planejados, no comportamento do aluno, no domínio da disciplina a ensinar e, portanto, de maneira pessoal em sua vida íntima e profissional.

REFERÊNCIAS

BOCK, A. M. B. (org). Psicologia: Uma Introdução ao Estudo de Psicologia. São Paulo: Saraiva, 13ªed. 1999.

COSTA, Gisele M. T. da, A Ressignificação do Projeto Político-Pedagógico na Escola: das necessidades às ações. Getúlio Vargas: IDEAU, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia; Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Aprendizagem e Conhecimento. In.: Aprendizagem e conhecimento.

Tradução Equipe da Livraria Freitas Bastos. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

_____. O Desenvolvimento do Pensamento. Equilibração das Estruturas Cognitivas. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

GALVÃO, I. A Criança, esta pessoa abrangente. Revista Criança. São Paulo:

Ministério da Educação. P. 3-7. dez.1999.

PINO, A. O Biólogo e o cultural nos processos cognitivos, em linguagem, cultura e cognição: reflexão para o ensino de ciências. Campinas: Gráfica da Faculdade e Educação, 1997.

WALLON, Henri. A Evolução Psicológica da Criança. Lisboa: Edições 70, 1968.

VYGOTSKY, L. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. Martins Fontes – São Paulo, 5ª edição, 1994.

_____. O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

_____. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2000

ARTES PLÁSTICAS INTEGRADA NA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DIANA MOTA MOREIRA

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo analisar como a Arte Plástica favorece o aprendizado das crianças na etapa da Educação Infantil. Apesar das dificuldades, a Arte integrada à Educação Infantil favorece a aprendizagem e promove o desenvolvimento integral da criança. Este estudo é um levantamento bibliográfico do tipo qualitativo acerca da contribuição da Arte e das suas linguagens: artes plásticas, artes visuais, dança, teatro e música quando trabalhados adequadamente se tornam um facilitador da aprendizagem. Este trabalho teve sua metodologia apoiada nos documentos oficiais direcionados para o segmento da Educação Infantil. Espera-se que os resultados deste trabalho contribuam e colaborem com a melhoria da (trans) formação da ação docente, bem como oferecer elementos para a Formação Continuada dos professores de Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Arte Plástica. Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Ao pensar em Educação Infantil podemos visualizá-la com muitos aspectos:

crianças, cuidados, rotinas, brincadeiras, pinturas, colagens, dramatizações, rodinhas, ensino variado e desenvolvimento das diferentes linguagens que compõem o currículo desse segmento. Neste contexto, é possível pensar a linguagem da Arte como instrumento importante na construção do caráter cultural e no desenvolvimento criador individual e coletivo de cada criança, sendo essencial na primeira infância por abordar a sensibilidade, a cultura, a percepção, a criatividade, o imaginativo, as interações, as relações e outros elementos importantes para a formação individual.

Sob esse olhar, a motivação pelo tema da Arte na aprendizagem das crianças da Educação Infantil se deu a partir da observação do envolvimento delas nas atividades que envolviam alguns dos eixos da Arte. As crianças apresentavam alegria e curiosidade quando tinham que realizar alguma atividade de artes plásticas, além disso, faziam referência à mesma ao longo da semana todas as vezes que se recordavam da atividade ou comentavam as produções que visualizavam nos murais das salas.

Assim, o ensino de Arte deve dar lugar à criatividade, à imaginação, à experimenta-

ção, à descoberta do novo. Por esse motivo, o professor não deve apresentá-la com atividades direcionadas semi prontas, mas pode apresentá-la por meio de atividades interativas, com experiências e estímulos à criatividade e à experimentação, de modo que haja envolvimento das crianças e o desenvolvimento das suas habilidades.

As atividades desenvolvidas com as crianças da Educação infantil devem permitir momentos de discussão sobre o tema que estão trabalhando, favorecer a reflexão acerca do modo como se utiliza o material (pincéis, tintas, argila, papel, cola etc.), levantar hipóteses sobre conhecimentos prévios, deixar que trabalhem em grupos ou de forma individual e contribuir para ampliação do olhar e da cognição infantil. Logo, elá precisa ser trabalhada e contextualizada com as demais áreas do conhecimento e não ser tida como um conteúdo escolar para preencher tempo.

O objetivo desse trabalho é investigar como a Arte favorece e facilita o aprendizado das crianças na etapa da Educação Infantil. Essa reflexão aprimora as possibilidades de se trabalhar com Arte nos seus aspectos mais amplos e mais singulares na Educação infantil, inclusive no que se refere às formas adequadas a cada faixa etária e a cada realidade de grupo escolar.

Desse modo, será possível que as ações docentes dessa linguagem auxiliem as habilidades das crianças da Educação Infantil. A criança é por excelência sensível às manifestações artísticas, pois está aberta ao que lhe oferecem; à escola, portanto, cabe oferecer meios para explorar essa sensibilidade e fazer com que as crianças se desenvolvam por meio da Arte.

A metodologia desse trabalho incluiu observação empírica e referencial teórico feito por meio de pesquisas bibliográficas de caráter teórico qualitativo com levantamento bibliográfico de análise dos textos dos Documentos Oficiais: Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) vol. 1 e 2, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), vol. 1 e 2, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros curriculares Nacionais: arte (PCN).

Sendo assim, espera-se ao fim desse trabalho ratificar o aprendizado das crianças de Educação Infantil por meio da linguagem artística, confirmando nossas hipóteses quanto a contribuição da Arte na aprendizagem, bem como buscando aprimorar os meios para que tal aprendizado seja ampliado.

2. APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL INTEGRADA ÀS ARTES PLÁSTICAS

Por envolver emoção, habilidade, expressão, comunicação e reflexão, a Arte favorece o aprendizado das crianças em idade escolar, sobretudo as que estão na Educação Infantil. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil aponta que as Artes visuais são uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que por si só justifica sua presença neste segmento (Brasil. 1998, p.85).

No que se referem à efetivação das propostas pedagógicas do currículo da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009) preveem que as condições para o trabalho coletivo, a organização de materiais, de espaço e de tempo certifiquem a "indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança" (DCNEI, 2010, p. 19). Se o currículo do Ensino Fundamental tem disciplinas em separado, necessitando da interdisciplinaridade para ser efetivo, o da Educação Infantil prevê a indivisibilidade dos conteúdos a serem apreendidos, de modo que as crianças aprendam por meio do todo e não apenas pelas suas partes.

Essas diretrizes (Brasil.2010, p.12) ainda 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.

Pode-se dizer que essa definição é fruto de muitas intervenções históricas: no passado ela era tida como sujeito necessitado dos adultos, dependente, sem voz nem vez, sem direitos. Na atualidade é tida como sujeito social e histórico inserida em uma sociedade, pertencente a uma organização familiar com determinada cultura e momento histórico. É um ser lúdico que ao brincar, encenar e estabelecer vínculos afetivos faz suas próprias construções sobre as pessoas, si mesma e o mundo. Nas instituições escolares dos tempos atuais, a criança é sujeito participativo: pinta, desenha, interpréta, imagina, fantasia, observa, experimenta e, consequentemente, seu aprendizado e desenvolvimento estão envolvidos com a Arte e suas expressões artísticas.

As Diretrizes citadas (Brasil. 2010, p.16) apontam três princípios norteadores do projeto pedagógico dessa etapa:

- Éticos – tratam da autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito ao bem-comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades;
- Políticos – referem-se aos direitos de cidadania, exercício da criticidade e

respeito à ordem democrática;

• Estéticos – dizem respeito à sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. Ao se referirem às práticas pedagógicas acerca dos eixos norteadores do currículo, descrevem que é preciso garantir experiências que "promovam o relacionamento e a interação das crianças com atividades diversificadas tais como a música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura" (Brasil.2010, p. 25) de modo que por meio delas tenham uma a aprendizagem facilitada.

Segundo o PCN de Arte (Brasil. 1998, p.105) "as atividades propostas na área de artes devem garantir e ajudar as crianças e jovens a desenvolverem modos interessantes, imaginativos e criadores de fazer e de pensar sobre a arte, exercitando seus modos de expressão e comunicação. "Daí a importância de se ter um profissional de Educação Infantil que compreenda o currículo e as propostas pedagógicas próprias para esse segmento. O professor de Educação Infantil precisa permitir aos seus alunos à experimentação, a imaginação, a criação e o vislumbre diante de obras e variados recursos com que se pode produzir Arte.

Para tanto, as aulas de Arte na Educação Infantil têm que ir além das folhas brancas, das tintas coloridas, dos lápis de cor e de cera, das massinhas, dos recortes e colagens de jornais e revistas. Elas precisam ser um meio para que as crianças ampliem o repertório daquilo que vivem e sabem, desenvolvam e aperfeiçoem suas habilidades, seus conhecimentos, seus saberes de mundo e das coisas. É preciso enobrecer o aprendizado, e não repetir a mesma fórmula já desgastada: um ensino simplificado e empobrecido no qual a criança faz sua produção por meio da repetição de modelos prontos ou sob a ordem "faça dessa forma" ou "como se pede".

Destarte é preciso pensar a Arte como algo necessário e importante para as rotinas escolares, já que está presente no currículo de todos os segmentos de ensino. Assim, ela não será uma disciplina a mais e sem sentido, ou passatempo para crianças e professores tal como aponta o PCN de Arte (1998, p.87):

Em muitas propostas as práticas de Artes Visuais são entendidas apenas como meros passatempos em que atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha são destituídas de significados. Outra prática corrente considera que o trabalho deve ter uma conotação decorativa, servindo para ilustrar temas de datas comemorativas, enfeitar as paredes com motivos considerados infantis, elaborar convites, cartazes e pequenos presentes para os pais etc. Nessa situação, é comum que os adultos façam grande parte do trabalho, uma vez que não consideram que a criança tem competência para elaborar um produto adequado. 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.

Muitas vezes, essa concepção se dá pelo fato de o professor da Educação Infantil ser um profissional que administra todas as linguagens e não tem formação específica para a disciplina de Arte. E por não ter formação ou qualificação, tanto nos cursos de graduação quanto nas formações continuadas, o educador trata a Arte como uma linguagem a mais sem compreender a importância e a potencialidade dela para as crianças e o seu aprendizado. Ellwanger (2011, p.14) nos motiva a mudar essa concepção e buscarmos uma formação em que se possa trabalhar a Arte com as crianças de modo em que elas tenham suas habilidades artísticas aguçadas:

O ser humano que não conhece Arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão o sonho, da força comunicativa dos objetos á sua volta da sonoridade instigante da poesia das criações musicais, das cores e formas dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. Partindo desta perspectiva o professor precisa criar formas de ensinar os alunos a perceberem as qualidades das formas artísticas. Seu papel é o de propiciar a flexibilidade da percepção com perguntas que favoreçam diferentes ângulos de aproximação das formas artísticas, aguçando a percepção incentivando a curiosidade, desafiando o conhecimento prévio, partindo da aprendizagem informal que os alunos trazem para a escola e, ao mesmo tempo oferecendo outras perspectivas de conhecimento.

A Educação Infantil é uma importante etapa do ensino, pois nela são realizadas muitas aprendizagens. A rotina e as situações cotidianas criadas, vividas e experimentadas na creche e pré-escola podem ampliar as possibilidades de as crianças adquirirem conhecimentos para toda a vida. Nesta etapa, as crianças estão aptas a aprender diferentes ações: aprendem a conviver; desenvolver projetos em grupo; buscar soluções para conflitos e problemas; cuidar da higiene, da organização pessoal, dos colegas que necessitam ajuda e do ambiente; aprender a dividir por meio de pequenos cálculos, construir as primeiras hipóteses e também compreender suas emoções e dos pares e a forma de reagir às situações. Além dessas habilidades, cabe mencionar outros aprendizados importantes dessa faixa etária: expressar-se; comunicar-se; criar, ouvir e recontar histórias; ouvir poemas; reconhecer novas linguagens; colecionar objetos; conversar sobre o crescimento de algumas plantas e animais; ter iniciativa para escolher uma atividade/brincadeira; participar de diferentes brincadeiras:

roda, faz-de-conta, mercadinho, amarelinha, esconde-esconde etc., e especialmente a brincar.

Logo, a Arte auxilia na 'alfabetização estética' e no desenvolvimento da crítica, possibilita a descoberta de inúmeros fatos e acontecimentos do mundo que a cerca e oferece condições à criatividade, à imaginação e à criação. Ademais, quando presente na primeira infância, ela pode favorecer consideravelmente à aprendizagem, sobretudo quando aplicada às brincadeiras, ao material lúdico, à criatividade, às pinturas, às colagens e aos materiais diversificados.

É através da Arte que a criança expressa seus sentimentos, medos e frustrações; ela apropria-se de diversas linguagens, adquirindo uma sensibilidade e capacidade de lidar com formas, cores, imagens, gestos, falas, sons e outras expressões.

Vimos que as crianças podem ser iniciadas ao ensino da Arte pela 'alfabetização estética' em suas linguagens e dimensões, mas para tanto a sala de aula deve ser um espelho do atelier do artista ou do laboratório do cientista. Neste ambiente se rompe com a relação sujeito/objeto do ensino tradicional e aprende-se a construir o conhecimento por meio de pesquisas e técnicas de maneira viva e dinâmica, sendo assim, as crianças – mesmo as pequenas – podem ser iniciadas na pesquisa, através da curiosidade, verificação, comparação e pequenos experimentos.

A Escola, portanto, é o local institucional que pode oferecer tempo para o aluno refletir, pensar, desenvolver-se, expressar-se com liberdade e autonomia, trabalhando com algumas manifestações artísticas em articulação às demais disciplinas curriculares. Ademais, a vivência escolar ajuda na construção dos conceitos da percepção/análise, apreciação, fruição, leitura e contextualização do espaço/tempo, além de influenciar na construção do ser humano, no desenvolvimento das competências, habilidades e conhecimentos necessários ao processo de aprendizagem e para a vida em sociedade.

Portanto, para se trabalhar com a Educação Infantil, é preciso criatividade, material diversificado, uma formação docente embasada, de qualidade, consistente e capaz de levar as crianças a desfrutarem do conhecimento e de seus conceitos com participação efetiva.

Assim, quando o professor da Educação Infantil ajuda as crianças a compreender os saberes envolvidos na resolução de tarefas simples, como narrar um acontecimento, consolar outra que chora, empilhar blocos, fazer um desenho, arrumar os brinquedos, cuidar dos pertences pessoais, caprichar nos trabalhos etc., ele está oferecendo condições propícias para o desenvolvimento de habilidades cada vez mais complexas aos pequenos e que perdurarão para toda a vida.

É importante que o professor aprofunde seus conhecimentos estéticos, seja por cursos online, presenciais, cursinhos, palestras, livros, mantendo sempre contato com o conhecimento teórico, faça recorrentes leituras acerca das áreas que leciona, pesquise, reflita sobre suas práticas e se modifique quando encontrar algo que não favoreça o desenvolvimento da aprendizagem. O docente deve, portanto, ter ciência de que para ser um professor na Educação Infantil é necessário estar aberto à criatividade, à diversidade, à ilustração de temas variados e relacionados a outras linguagens.

Cada vez mais é preciso buscar a atualização dos conhecimentos acerca do que se leciona,é preciso ter uma prática pedagógica que permita às crianças uma aproximação do conhecimento artístico da sua e das demais culturas existentes. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998, p.33) auxilia na reflexão ao dizer que:

O trabalho com crianças da Educação Infantil (0 a 6 anos) deve levar em conta o processo de aprendizagem que se realiza de acordo com as fases de desenvolvimento da criança. Contudo, é bom lembrar que cada criança é única, com identidade própria e um ritmo singular de desenvolvimento. Portanto, além de levar em conta o processo de maturação da criança de modo geral e suas características individuais, é preciso propor situações que a incentivem à conquista devagar da autonomia e da individualidade em seus diversos contextos. Detectar os conhecimentos prévios das crianças não é tarefa fácil.

Implica que o professor estabeleça estratégias didáticas para fazê-lo.

Desse modo, o educador de Educação Infantil deve estimular e incentivar os alunos quanto à criação, à produção, à ampliação de conhecimento e à apreciação artística, de modo que se sensibilizem com as cores, sons, gestos, posturas e dramatizações. Assim, o educador, através de suas práticas e estratégias didáticas, poderá ver, perceber, ouvir e valorizar as produções de cada aluno em sua especificidade, conhecer cada criança quanto ao que gosta, como faz, como se desenvolve, para qual aptidão apresenta maior interesse para bem desenvolver suas atividades pedagógicas.

Para produzir Arte em sala de aula, não se precisa ser necessariamente um artista, o educador deve levar em conta a bagagem cultural das crianças, incentivando-as a apreciar as obras de artistas de modo que, ao percebê-las, possam ampliar o repertório sensitivo quanto às obras de Arte de um modo geral. Para que o ensino de Arte seja transformador, é preciso que as práticas teóricas do saber e do fazer artístico sejam consistentes e coerentes com o ensino oferecido às crianças.

Não se pode, portanto, esquecer que

a Arte pode ser sentida e vista de diferentes modos tanto pelos adultos como pelas crianças; os adultos conseguem visualizá-la, experimentá-la por meio das exposições, das idas aos museus, apreciando obras esculpidas, pintadas, feitas à mão, etc. Dessa maneira, para o adulto está associada à estética. Já a criança a entende como forma de se expressar, pois é da natureza dela

"lidar com o mundo de modo lúdico, fazer o que lhe dá prazer e satisfação. Por isso, gosta tanto de brincar e desenhar" (SANS, 1995, p. 21).

Essas atividades proporcionam entretenimento e envolvem-nas por completo, transmitem para o papel, desenho, pintura, colagem, dramatização, jogo simbólico, brincadeira de faz de conta ou outra atividade, o que sentem em seu interior, a espontaneidade estética e a capacidade de criação. Daí, a necessidade de terem seus desejos e suas vontades valorizadas, e serem motivadas, estimuladas e não fazerem tudo de forma mecânica e sem sentido.

As crianças são muito próximas à disciplina de Artes, bem mais do que as demais disciplinas, talvez seja pelo uso do material diversificado, das cores, da plasticidade que envolve o ensino. Essa disciplina está mais naturalmente integrada às suas vidas e as fazem representar a realidade de múltiplas formas usando os sistemas simbólicos. É por meio dela que conhecem e vivenciam os aspectos técnicos, inventivos, representativos e expressivos em artes visuais e audiovisuais, dança, música, desenho e teatro, de modo que possam construir um olhar diferenciado e reflexivo sobre as criações artísticas.

Portanto, conclui-se que a Arte é importante para o aprendizado, uma vez que a criança tem a possibilidade de expressar ideias e sentimentos enquanto canta, dança, cria, desenha ou representa/dramatiza cenas conhecidas. Por experiência, percebemos que, após essas aulas, as crianças estavam mais atentas para ouvir, ver, sentir. Revelar sua autonomia e espontaneidade, ter oportunidade para ter suas atitudes transformadas naquele momento e quem sabe para toda a vida. Pelos traçados e pelos materiais produzidos em sala, a criança demonstra inclusive o lugar e a época em que vivem os aprendizes, transparecendo ainda a influência da mídia e do contexto social em que está inserida.

Por meio da Arte e suas linguagens/desdobramentos, é possível perceber o desenvolvimento do pensamento artístico, da percepção estética, da sensibilidade e da imaginação, seja para realizar formas artísticas, seja para apreciar as obras produzidas por si, pelos colegas, pela natureza e por artistas em diferentes épocas e culturas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Arte não pode reduzir-se a uma disciplina que trata dos aspectos decorativos e festeiros, como passatempos de atividades sem significados, ocupando intervalos das aulas e ausências dos docentes. Não deve reduzir-se às práticas escolares do desenhar, colar, pintar, modelar com argila ou massinha. Ao contrário, deve ser tido como instrumento pedagógico que viabiliza a aprendizagem das crianças de Educação Infantil, ampliando seus olhares em relação ao mundo em seu potencial cognitivo, emocional contribuindo para a formação de pessoas críticas, reflexivas e atuantes desde cedo no meio social.

Podemos dizer que o conceito de criatividade também vem se ampliando, seja pelas leituras como pelas interpretações das obras de Arte. O professor da Educação Infantil precisa selecionar, reelaborar, reconstruir os materiais, abrir caminhos para o olhar e a escuta sensíveis. Precisa também ter repertórios imagéticos, musicais, literários, cênicos, audiovisuais, criatividade quanto ao uso de tintas, pincéis, massinhas, colagens, pinturas etc. Além de combinar materiais, inventar formas, pesquisar, testar novos materiais e formas, experimentar diferentes elementos, estar aberto ao novo, à experimentação, à criação e ao erro e à dúvida. Dessa forma terá possibilidades de desenvolver uma aula dinâmica e cheia de possibilidades favoráveis à aprendizagem.

A Arte contribui na ampliação do olhar da criança sobre o mundo, a natureza e a cultura, diversificando e enriquecendo suas experiências sensíveis e estéticas, por isso, vitais. As linguagens de música, dança, teatro e artes visuais, quando bem trabalhadas nos espaços escolares, muito auxiliam às crianças no seu desenvolvimento cognitivo, sensório-motor e até mesmo psíquico. As crianças passam a interagir melhor com os educadores, com os colegas, e passam a fazer melhor uso dos materiais oferecidos. Elas não têm medo de se sujar quando pintam, colam, usam tintas e outros materiais, estão focadas na obra, naquilo que estão produzindo e não no ambiente ao redor.

Quando dramatizam, expõem o que há em seu interior, transferem para si a história, o conto. Quando pintam, desenham rabiscam trazem para o papel o que pensam, o que sentem, o que está em seu interior. Quando dançam e ouvem música muitas não tem vergonha de quem está ao seu redor, liberam os movimentos, soltam o corpo e o sentimento do seu interior, entregam-se ao que é proposto com intensidade.

Assim, a Educação Infantil, como fora dito, é o espaço ideal para que as crianças tenham o primeiro contato com as linguagens da Arte. Neste segmento poderão ter contato com obras de Arte e construir um olhar sobre

como ver, o que ver e analisar obras de arte sejam elas, esculpidas ou pintadas.

O fazer artístico e a fruição estética contribuem para o desenvolvimento de crianças e têm o poder de ampliar o potencial cognitivo e a concepção de olhar o mundo de modos diferentes. Os educadores devem ter esta postura internalizada a fim de que a prática pedagógica tenha coerência, permitindo às crianças conhecer o repertório cultural em que vivem e ter contato com outras referências, mas sem a imposição de uma forma de conhecimento sobre outra ou a dicotomia entre reflexão e prática.

Concluímos acreditando que a Arte de fato pode favorecer a aprendizagem das crianças, ela contribui para a percepção estética, a sensibilidade, a psicomotricidade, a imaginação, o tato, a mudança do olhar, as relações, a oralidade, a percepção do corpo e do movimento etc. Permite também que o professor se reinvente e trabalhe com materiais diversificados, seja criativo e produza algo novo e não apenas copie sem refletir sobre aquilo que propõe aos seus alunos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Euzânia B. F. A busca do reencantamento do professor. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). Educação infantil: para que, para quem e por quê? Campinas: Alínea, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006.

_____. 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.

BUENO, Francisco da Silveira. Dicionário escolar da língua portuguesa. 11.ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986.

COLETO, Daniela Cristina. A importância da arte para a formação da criança. Revista Conteúdo. Capivari, v.1, n.3, jan./jul. 2010, p.137-152.

DUARTE JUNIOR. João Francisco. Fundamentos estéticos da educação. Campinas SP: Papirus, 1995.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Aurélio Século XX: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERRAZ, Maria Heloísa de Toledo, FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. Metodologia do Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 1993 (coleção Magistério. 2º grau. Série formação do professor.).

HOLM, A. M. Baby - Art: os primeiros passos com a arte. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

PILLOTTO. Sílvia Sell Duarte; SCHRAMM, Marilene de Lima körting. Reflexões sobre o ensino das artes. Joinville, SC: Ed. UNIVILLE, 2001.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. A criança e o artista: Fundamentos para o ensino das artes plásticas. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Agere).

TAVARES, Helenice Maria. NASCIMENTO, Edna S P.As artes visuais na educação infantil: Possibilidade real de lúdico e desenvolvimento. Revista da Católica, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 169-186, 2009.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DOS PROFESSORES DESSA FASE

DIOGO DE SANTANA MARINOTTO

RESUMO

Esse artigo pretende buscar reflexões a respeito da Educação Infantil e a importância dos professores nessa fase. A importância dos primeiros anos de vida de uma criança é algo que muitas vezes é dado como certo, mas esses anos mais jovens têm se mostrado consistentemente a fase fundamental do desenvolvimento de todos os seres humanos. Nosso desenvolvimento como crianças pequenas é uma parte essencial do processo de nos tornarmos adultos. A educação infantil é fundamental para o sucesso das crianças, mas professores excelentes, que permitem que as crianças aprendam e cresçam, ao mesmo tempo que estimulam naturezas curiosas, podem estar vinculados ao sucesso da criança ao longo dos primeiros anos de escola.

Palavras-Chave: Desenvolvimento; Naturezas Curiosas; Seres Humanos.

INTRODUÇÃO

Na maioria das vezes, a maneira como uma criança progride fisicamente segue uma sequência comum: a criança nasce, engatinha, anda, fala etc. No entanto, à medida que as crianças mais velhas e depois aos adultos, os caminhos e as personalidades começam a parecer muito diferentes uns dos outros.

A ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas. Porém, as crianças brincam, continua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério. (SARMENTO,2000, p.12).

Todos podemos concordar que as complexidades do desenvolvimento humano são notáveis, indo muito além do que a maioria de nós pode imaginar. O desenvolvimento emocional, social e físico de crianças pequenas certamente tem um efeito direto sobre os adultos que acabarão por se tornar. É por isso que entender a importância da educação infantil é tão importante.

Professores de primeira infância dizem que "brincar é trabalho de criança", enquanto alguns pais perguntam: "Meu filho brincou o dia todo?" Brincar às vezes é visto como o oposto das atividades organizadas e dirigidas pelo professor.

O brincar é fonte de desenvolvimento e de aprendizagem, constituindo uma atividade que impulsiona o desenvolvimento, pois a criança se comporta de forma mais avançada do que na vida cotidiana, exercendo papéis e desenvolvendo ações que mobilizam novos conhecimentos, habilidades e processos de desenvolvimento e de aprendizagem (VIGOTSKY, 1998, p. 81).

As diferentes descrições do valor e dos objetivos da brincadeira aumentam o dilema de o que e como os professores de sala de aula podem apoiar a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças pequenas, fornecendo experiências cuidadosamente planejadas e supervisionadas.

ATENÇÃO À DIVERSIDADE

O educador infantil deve estar atento à diversidade, incluída nas crianças com deficiência, na base legal nacional e internacional, que garante a inclusão educacional.

Dentro do atual processo de formação de educadores, o objetivo é preparar e formar professores mediadores, definido como o processo pelo qual ocorre uma interação social entre duas ou mais pessoas que cooperam em uma atividade conjunta, com a finalidade de produzir conhecimento. Concepção que se baseia na teoria sociocultural de Vigotsky (1988), dentro do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal; em que na sua prática diária, o professor deve sempre começar pelo que a criança sabe e faz, não pelo que se espera que aprendam, esta será a única maneira de determinar seu nível de desenvolvimento real e guiá-lo para seu nível de desenvolvimento potencial.

Além do papel de mediador que o professor da Educação Inicial deve cumprir, ele deve responder a um perfil que foi organizado em três dimensões, que respondem aos pilares da educação. Proposta da UNESCO:

Dimensão pessoal: ligada a "Aprender a ser", aqui se contempla o desenvolvimento global do professor como pessoa, como ser humano.

Dimensão pedagógico-profissional: ligada ao “Aprender a conhecer” e ao

“Aprender a fazer”, onde o primeiro se refere ao conhecimento da cultura geral e ao conhecimento específico, e o segundo, ao que o professor deve perguntar a si mesmo, relativamente ou como ensinar e como colocar na prática tudo ou conhecimento adquirido.

Dimensão sociocultural: relacionada com "Aprender a viver juntos", que responde à participação e cooperação com os outros em todas as atividades da vida humana. Reconhecer a diversidade das pessoas é um elemento chave, pois será mais desenvolvido.

Além das características definidas neste perfil, acrescenta-se que um professor que atua neste nível de ensino deve ser aberto, dinâmico, reflexivo de seu trabalho em sala de aula, crítico em relação às pautas e/ou diretrizes estabelecidas para a prática pedagógica e, claro, pesquisador dos processos de desenvolvimento de homens e mulheres, dois modelos atuais de atendimento às crianças e a realidade que estão vivenciando. Tudo isso permitirá que o professor se mantenha atualizado e alinhado com a realidade social em que está inserido.

Também deve ter uma base moral e ética sólida que respeite e enriqueça nossa diversidade nacional. Exige-se, portanto, um profissional docente ágil que adote novas alternativas e com capacidade de se abrir para novas formas de ensino, que esteja preparado para enfrentar os diferentes desafios apresentados pela grande diversidade de populações, contextos, contextos e regiões do nosso país.

É justamente aqui, na concepção de professor mediador e na referida dimensão pessoal e sociocultural, que se insere a formação de professores para trabalhar com crianças com deficiência, pois "nada mais é expressão da diversidade" (ARAMAYO, 2005b). Destaca-se também o Currículo da Cidade Educação Infantil, dentro de um dos seus dois objetivos "promover oportunidades e condições de integração na educação inicial de crianças em situação de risco e com necessidades especiais" (2019, p. 72), princípio este, que enfatiza a atenção à diversidade da população infantil.

A importância de refletir sobre a formação de professores e a atenção à diversidade responde ao fato de que a inclusão educacional de pessoas com deficiência. Hoje é considerada uma meta dos sistemas educacionais em todo o mundo, ou que levou ao desenvolvimento de políticas, normas e regulamentos que garantam a incorporação das pessoas, desde a infância, em diferentes níveis educacionais, fundamentalmente desde a educação inicial. Para a implementação dessas normas, é necessário o comprometimento de todos os atores envolvidos e, principalmente, do professor da classe comum, pois caberá a ele conduzir o processo de inclusão.

Para isso, será abordada a formação do professor da educação infantil, ou seja, do professor que queremos e precisamos; atenção à diversidade, vista como educação inclusiva para crianças com deficiência. É o fundamento jurídico nacional e internacional que garante a igualdade e o respeito aos direitos humanos que atendem essa população infantil.

Reconhece-se que a primeira infância é uma etapa de crucial importância para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo, e que também possui características próprias que a distinguem de qualquer outra etapa do desenvolvimento. As contribuições que surgirão no campo da psicologia e, mais recentemente, da neurociência, contribuirão para uma nova concepção de homens e mulheres hoje.

É com base nestas características, e na atenção que deve ser dada à nova geração, que requer professores capazes de trabalhar com o nível de formação inicial. A formação de professores capazes de trabalhar com meninos e meninas cujas estruturas físicas e mentais estão em plena construção, mostra o quão complexo pode ser seu processo de formação, e que atualmente está sendo revisto em vários países, felizmente.

Dentro desta revisão, existem várias investigações que refletem a situação atual dos processos de formação de professores na América Latina, pode-se destacar um estudo de Fujimoto e Cormack (sf) que não se destaca como uma das questões mais relevantes encontradas sobre a formação de professores de professores para os mais pequenos, veja a diversidade de níveis de formação, ou seja, os requisitos para o exercício da profissão vão desde ser profissional universitário até ter obtido nível técnico médio; desde que a formação seja ministrada em universidades, escolas de ensino, incluindo centros de ensino secundário com formação para trabalhar a este nível, situação que às vezes ocorre internamente em alguns países. Uma das interpretações que esta situação pode ter é que parece que trabalhar com crianças é algo simples, para o qual não é necessária uma formação universitária, com elevadas exigências acadêmicas e estudos especializados.

Outro aspecto levantado no estudo diz respeito à formação heterogênea do nível de competência do educador infantil, onde observamos os currículos de formação de professores voltados para a atenção de bebês e crianças de zero a cinco anos idade, e nossos conteúdos não estão atualizados de acordo com a nova função exigida por esses profissionais. Fato que felizmente está mudando, pois atualmente se gera uma discussão sobre a atenção pedagógica que deve ser dada às crianças de zero a cinco anos, inclusive a partir do período gestacional, além do papel social que se espera que o professor desse nível desempenhe.

A diversidade refere-se às circunstâncias dos sujeitos que serão diferentes e diferentes, portanto, reconhece-se que não há homogeneidade como se pretende estabelecer, pois o ser humano é diferente por essência. Pérez (2004) afirma que “a diversidade e o respeito às minorias são tão importantes quanto o governo da maioria. Fanatismo é ódio da inteligência, medo da razão. Perante ou fanatismo, a tolerância reconhece o pluralismo da sociedade e da vida e assume-o como um projeto de enriquecimento pessoal

e coletivo" (p. 151). Essa forma de entender a diversidade levará à construção de uma sociedade inclusiva, em que a diversidade humana seja valorizada e fortalecida pela aceitação das diferenças individuais. Só dentro dela você aprende a conviver, contribuir e construir juntos um mundo de oportunidades reais para todos.

As mudanças beneficiam a todos e todas, na inclusão, desde que a integração seja feita prioritariamente para pessoas com deficiência. A inclusão exige o respeito pela diferença, o que não significa que não devamos identificar e colmatar as deficiências de dois alunos ou prestar-lhes apoios específicos quando e onde forem necessários (Aramayo, 2005a).

Na inclusão, a sociedade adapta-se às pessoas com deficiência e torna-se mais atenta às necessidades de todos, enquanto na integração, as pessoas com deficiência adaptam-se à realidade dos dois modelos existentes na sociedade, onde é difícil fazer alguns ajustes.

A educação inclusiva é uma questão de justiça e igualdade, que aspira oferecer uma educação de qualidade para todos aqueles que se encontram em situação de desvantagem ou vulnerabilidade.

Esta educação implica ter uma visão diferente, na qual se reconhece que cada aluno tem as suas próprias necessidades e características, que se produzem dois múltiplos fatores biológicos e ambientais que vão influenciar o seu desenvolvimento e aprendizagem; ou que necessariamente o torna diferente, sendo esta uma condição inerente ao ser humano.

É por isso que, para responder a esta diversidade, é necessária uma maior flexibilidade na concepção e aplicação de currículos, uma vez que as escolas inclusivas devem desenvolver métodos de ensino que respondam às diferenças grupais e individuais, que beneficiem todos os pais e filhos.

Essa diversificação na aplicação dos meios de comunicação não só beneficiará o processo de aprendizagem envolvido, como também gerará atitudes de respeito, tolerância, solidariedade, cooperação e valorização das diferenças, o que necessariamente contribuirá para a construção de sociedades mais justas e menos sociedades discriminatórias.

O PAPEL DO DOCENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Os deveres e responsabilidades dos professores de pré-escola incluem o desenvolvimento e a entrega de programas de aprendizagem interativos projetados para envolver e educar crianças pequenas.

Os professores da primeira infância devem se esforçar para atender às necessidades culturais ou especiais - emocionais, físicas ou educacionais - das crianças que ensinam. Por exemplo, se uma criança tem alergia alimentar, o professor deve estar ciente do conteúdo da comida que a criança recebe ou ingere. Além disso, se uma criança pertence a uma cultura ou religião que não permite que ela celebre certos feriados, o professor deve respeitar a origem da criança e providenciar uma atividade alternativa para a criança. Devem começar dando oportunidades para que as crianças tenham experiências lúdicas espontâneas e não estruturadas, iniciadas pela criança.

As crianças precisam de liberdade para explorar o ambiente de jogo e os materiais de uma forma que lhes interesse, proporcionando uma sensação de admiração e incentivando a criatividade. Brincar com pessoas, animais, veículos de transporte, brincar com comida são importantes em áreas de interesse, como o centro de jogos dramáticos e o centro do bloco, porque ajudam o engajamento e a criatividade. As crianças também precisam de liberdade para explorar o ambiente de jogo e os materiais de uma forma que lhes interesse, proporcionando uma sensação de admiração e incentivando a criatividade.

[...] caberia à pré-escola uma função corretiva e preventiva do fracasso escolar nas etapas futuras da educação da criança, cabendo-lhe preparar e adaptar a criança ao modelo escolar, compensando suas carências e preparando-a para a alfabetização e para as etapas seguintes da escolarização. (BONETTI, 2004, p.38)

O apoio do professor também é visto como um componente necessário da prática apropriada ao desenvolvimento. As intervenções do professor durante a brincadeira assumem muitas possibilidades, desde ajudar na resolução de problemas, questionar, redirecionar comportamentos indesejados e atrair as crianças para temas de brincadeira. Os professores também devem ensinar habilidades lúdicas para crianças que têm dificuldade em entrar em um cenário de jogo.

O conteúdo do currículo para crianças pequenas é frequentemente apresentado e / ou reforçado no contexto da brincadeira, à medida que os professores introduzem os temas da brincadeira, fornecem materiais e ajudam as crianças a expandir suas ideias. Ao ajudar as crianças no planejamento de papéis, incentivando-as a conversar com seus colegas, fazendo perguntas abertas e se envolvendo em brincadeiras, o professor estende e aprimora o aprendizado. Por exemplo, uma função do professor é desenvolver uma compreensão das habilidades e conhecimentos específicos que as crianças precisam desenvolver. Assim que as brincadeiras das crianças começarem, facilitar as intera-

ções sociais, bem como ajudar as crianças a se juntarem às brincadeiras, é uma função que o professor desempenhará. O professor também pode narrar as ações das crianças à medida que o cenário da brincadeira se desenrola. Por estar presente e ao nível dos olhos da criança durante a brincadeira, as interações do professor aumentam a frequência, a duração.

Ao planejar as brincadeiras das crianças, os professores podem determinar objetivos e resultados específicos que desejam que a criança alcance durante as brincadeiras. Os professores também devem individualizar as crianças, tendo em mente seu nível atual de desenvolvimento cognitivo, físico, social, emocional e de linguagem. Por exemplo, o professor pode ter como objetivo aumentar a quantidade de linguagem expressiva que uma criança usa ao longo do dia. O professor pode convidar a criança para a área de jogo dramático com outra criança que é muito verbal e se envolve facilmente em cenários de jogo.

Propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (RCNEI, 1988, p.23).

Professores eficazes constroem seu currículo com base no que as crianças já sabem. Eles oferecem experiências lúdicas em áreas onde as crianças estão familiarizadas e têm experiência e conhecimentos prévios. Se uma criança não teve experiência com um cenário de jogo específico, ela não será capaz de expandir o papel durante o jogo de fantasia.

As crianças frequentemente encenam temas com os quais estão familiarizados, como papéis familiares, médico, escola, restaurantes de fast food e compras de comida e roupas. Quando uma criança veste uma capa de chuva e um chapéu de bombeiro e corre para resgatar seu ursinho de pelúcia das chamas fingidas no teatro, ela está praticando o que já sabe sobre os bombeiros.

Stefanini (2002, p. 02) afirma que:

A prática pedagógica da educação infantil deve fugir da passividade, da contenção motora sob a errônea ideia de que o movimento impede a concentração e causa euforia nas crianças, prejudicando suas aprendizagens. (...) a educação infantil busca trazer a harmonias entre diferentes conteúdos da aprendizagem, como forma de completar a formação integral da criança. A criança disciplinada não é aquela criança calada e sim aquela que se encontra envolvida pelas atividades propostas.

Brincar e aprender devem ser integrados ao longo do dia. A facilitação será mais eficaz se complementada por um ambiente de sala de aula cuidadosamente planejado. O professor trabalha para minimizar o conflito e a confusão para que as crianças tenham tempo e espaço consistentes para brincar. As crianças precisam ser vistas como indivíduos competentes que, quando recebem o apoio do professor e interagem com outras crianças, são capazes de construir conhecimento em ambientes lúdicos. Brincar se torna um trampolim para investigar materiais lúdicos, materiais de arte, as ideias de colegas e o mundo além da sala de aula. Esta abordagem ao currículo enfoca o desenvolvimento da criança como um todo, com conteúdo apresentado em contextos significativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as crianças são impressionáveis, especialmente as crianças pequenas. Conclui-se que os adultos ao seu redor influenciam seu crescimento físico, intelectual e emocional. Na verdade, essas primeiras influências traçam o curso da vida adulta. Entre esses adultos que têm um papel crucial a desempenhar, um papel central é o de professores.

Uma criança entra em um ambiente institucionalizado formal pela primeira vez ao entrar na pré-escola. Este período é repleto de ansiedade de separação para a criança. Longe da segurança do lar, eles estão tentando se orientar em um novo ambiente. Se eles forem recebidos todos os dias em uma atmosfera de calor humano e segurança, sua confiança aumentará e eles acharão muito mais fácil navegar pelo mundo ao seu redor. Cabe ao professor criar essa atmosfera em sua sala de aula.

Nesta fase, mais do que em qualquer outra, as crianças aprendem por osmose e imitação. E a pessoa que eles mais emulam é o professor. Cada gesto, cada palavra, cada atitude do professor está caindo em solo fértil e se enraizando. Assim, com suas palavras e ações, o professor está plantando sementes de atitudes como reverência pelas coisas e pelo ambiente, disciplina e dignidade no trabalho.

Uma atmosfera calorosa e segura que promove o aprendizado prepara a criança para os rigores da educação que virá na escola primária. Certas habilidades são necessárias na escola primária e os professores da pré-escola equipam as crianças com essas habilidades. Os professores elaboram atividades com o objetivo de desenvolver as competências motoras, introduzi-los a um novo vocabulário e habituá-los ao ritmo tão essencial à vida escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAMAYO, M. Universidade e Diversidade. Ministério da Educação Superior e Educação Gratuita Deficiência UCV. Caracas. 2005b.

BONETTI, Nivia. A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/1996. Dissertação do curso de Mestrado em Educação da UFSC. 2004. Disponível em:

https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/87889/203725.pdf?sequence Acesso em: 1 nov.2022.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC / SEF, 1998.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. Florianópolis, SC.

Dissertação de mestrado CED/UFSC: 2002.

CURRÍCULO DA CIDADE. Educação Infantil. Prefeitura Municipal de São Paulo. 2019.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

SARMENTO, M.J. Os ofícios da criança. In: CONGRESSO INTERNACIONAL "OS

MUNDOS SOCIAIS E CULTURAIS DA INFÂNCIA", 2000, Braga. Anais... Braga:

Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2000.

STEFANINI, C. Um olhar na Educação Infantil: A Educação Física Existe? Campo Grande, Mato Grosso do Sul: OMEP. CD ROM, 2002.

VIGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA AUTISTA

EDNA MAGALHÃES DE OLIVEIRA MEIRA

RESUMO

O trabalho desenvolvido apresenta as principais dificuldades de aprendizagem em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e procura conhecer as conquistas e os impasses dos professores durante a inclusão dos alunos com TEA. Procura também mostrar como deve agir a família nesse processo e salientar quão essencial se faz sua participação. Por meio deste artigo foi possível compreender que não há uma fórmula pronta para alfabetizar uma criança com autismo e é primordial analisar quais são suas necessidades mais pertinentes com o intuito de estabeleça um roteiro que atenda o seu propósito. Vale ressaltar que além da equipe de educadores, no processo de inclusão e alfabetização, a presença de terapeutas também deve ser frequente. O trabalho com autistas tem sido pouco explorado na sociedade e carece de informações que sirvam como suporte para os educadores no âmbito escolar. Os autistas fazem parte do grupo de pessoas portadoras de deficiências, exigindo assim uma educação especial e inclusiva para a promoção de seu desenvolvimento. Sabe-se que atualmente, os autistas não têm recebido a atenção necessária e devida e por isso, o seu desenvolvimento e inserção na sociedade se mostram tão longe do ideal esperado. Tendo em vista tais aspectos, o enfoque principal deste trabalho é proporcionar informações claras e objetivas acerca do Transtorno do Espectro Autista.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Ambiente Escolar. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

The work developed presents the main learning difficulties in children with Autistic Spectrum Disorder (ASD) and seeks to know the achievements and impasses of teachers during the inclusion of students with ASD. It also seeks to show how the family should act in this process and emphasize how essential their participation is. Through this article it was possible to understand that there is no ready formula to teach children with autism to read and write, and it is essential to analyze their most pertinent needs in order to establish a script that meets their purpose. It is worth mentioning that in addition to the team of educators, in the process of inclusion and literacy, the presence of therapists should also be frequent. The work with autistic people has been little explored in society and lacks information to serve as a support for educators in the school environ-

ment. Autistic people are part of the group of people with disabilities, thus requiring special and inclusive education to promote their development. It is known that currently, autistic people have not received the necessary and due attention and, therefore, their development and insertion in society are so far from the expected ideal. In view of these aspects, the main focus of this paper is to provide clear and objective information about Autism Spectrum Disorder.

KEYWORDS: Autism. School Environment. Inclusive Education.

INTRODUÇÃO

O presente artigo constitui-se de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema Desafios da Inclusão Escolar da Criança Autista. Nele consiste no processo de inclusão e aprendizagem da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo apresentados recursos que podem ser utilizados pelo professor.

Entende-se por autismo um transtorno psicológico que engloba questões sociais, emocionais, afetivas, cognitivas e motoras, ou seja, uma inadequação no desenvolvimento que se apresenta de maneira leve ou grave durante toda a vida. Costuma aparecer nos três primeiros anos de vida e desde já traz certa incapacidade para o indivíduo que a possui. É um distúrbio que acomete mais homens que mulheres e até hoje não se tem causas específicas para seu aparecimento. Seus sintomas são na maioria dos casos muito graves e se apresentam tal como: gestos repetitivos, autodestruição, e às vezes até comportamentos agressivos, a fala e linguagem podem se apresentar de formas atrasadas ou até ausentes, habilidades físicas reduzidas e um relacionamento anormal frente a objetos, eventos ou pessoas (GAUDERER, 1993).

Este trabalho terá por objetivos específicos: explicitar as características principais do autismo, em seus aspectos clínico, psicológico e educacional, dando noções sobre o problema a ser enfrentado e trabalhado pelos professores, no que compete à sua atividade no âmbito escolar.

Diante de tais afirmações e baseado em pesquisas levantadas por autores especializados no assunto surge o seguinte questionamento: Que tipo de orientações podem auxiliar o professor no trabalho com crianças autistas na educação infantil? Sendo assim a escolha deste tema se caracteriza pela necessidade de compartilhar conhecimentos e informações a respeito do autismo e suas particularidades, a fim de auxiliar o educador em suas relações com o autista.

Espera-se que este artigo contribua de modo a esclarecer aos educadores em como deve ser pensada a inclusão para a criança com TEA, considerando a formação inicial e continuada como o grande suporte para que a escola seja verdadeiramente inclusiva.

1. O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

De acordo com a Constituição Federal de 1988, Artigo 208 Inciso III, e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990:

> [...] crianças e adolescentes com autismo têm direito à educação é obrigação do Estado garantir atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, já que toda a criança e adolescente têm direito à educação para garantir seu pleno desenvolvimento como pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. (ECA, art.54)

Além de assegurar o atendimento a essas crianças e adolescentes, conforme especificado acima, deve ainda garantir o acesso e permanência na instituição escolar.

Segundo a Lei nº 10.845 de 05 de março de 2004 que estabelece o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas

Portadoras de Deficiência, em seu Art. 1º Inciso I prevê que um dos propósitos do Programa é "[...] garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular" e no Inciso II "[...] garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular." No Art. 3º desta mesma lei é autorizado ao Distrito Federal, Estados e Municípios oferecer assistência técnica e financeira às instituições privadas e sem fins lucrativos que concedam educação especial gratuita de maneira que as escolas tenham educadores e profissionais qualificados da rede pública de ensino, material didático e pedagógico adequado, bem como recursos para construções, reformas e aquisição de equipamentos essenciais e, ainda, transporte escolar para alunos portadores de necessidades especiais matriculados nestas escolas.

Fora as leis que regem a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na escola regular, há leis que normatizam as condições das instituições de ensino que atendem a estre público em específico. No Decreto de nº 5296 que presidi as Leis nº 10.048 e 10.098 estão instituídas normas gerais e métodos básicos para a melhoria da acessibilidade dos alunos Portadores de Necessidades Especiais (PNE) em qualquer instituição de ensino (público ou privado). A instituição escolar deve propiciar, em qualquer nível de ensino, ambientes com possibilidades de acesso para os alunos PNE, tais como

salas de aula, ginásio, biblioteca, sanitários e as várias instalações usadas pelos alunos e funcionários PNE, do contrário não será permitido o funcionamento da instituição escolar que não acatar com a Lei.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, o capítulo V que se refere a educação especial, relata que a oferta de educação especial tem início na educação infantil (faixa etária de zero a cinco anos) e deve ser concedido preferencialmente nas escolas regulares, com exceção aos casos de alunos que por condições específicas não puderem ser colocados na rede regular de ensino. O artigo 59 diz que os sistemas de ensino devem garantir aos alunos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades, assim como educadores com formação apropriada para o atendimento especializado, como também educadores do ensino regular qualificados para a inclusão desses alunos nas classes comuns. O artigo 60 da LDB (1996) afirma que: "O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino."

2. BREVE HISTÓRICO SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O termo autismo vem do grego autos que significa em si mesmo. O autismo infantil, ainda enfrenta diversos questionamentos, o mais comum deles está relacionado à "o que causa" este transtorno. Muitos autores afirmam que não existe uma causa específica para que o autismo seja desencadeado, mais sim, inúmeros fatores que podem favorecer para que a criança nasça autista. São muitos os estudiosos que procuram explicações para as causas e consequências do autismo.

O autismo é definido pela Organização Mundial de Saúde como um distúrbio do desenvolvimento, sem cura e severamente incapacitante. Sua incidência é de cinco casos em cada 10.000 nascimentos caso se adote um critério de classificação rigoroso, é três vezes maior se considerarmos casos correlatados, isto é, que necessitem do mesmo tipo de atendimento (MANTOAN, 1997, p. 13).

As pesquisas referentes ao autismo iniciaram com Leo Kanner, um psiquiatra americano que, em 1942, descreveu por meio de um artigo, a condição de 11 crianças consideradas especiais, abordando o autismo sob o nome "distúrbios autísticos do contato afetivo". Assim, ele parte da hipótese de que este quadro se identifica por um autismo extremo, obsessividade, estereotipias e ecolalia. Kanner também observou que os sintomas surgiram muito precocemente (desde o nascimento), sugerindo até que as crianças autistas poderiam ter um bom potencial cognitivo e até mesmo certas habilidades especiais, como uma memória mecânica (BOSA, 2000).

Com o passar do tempo, outros pesquisadores também foram desenvolvendo seus estudos partindo da concepção de Kanner com algumas modificações, como por exemplo, relacionando o autismo a um déficit cognitivo, considerando-o não uma psicose e sim um distúrbio do desenvolvimento. Essa ideia do déficit cognitivo vem sendo reforçada por muitos estudiosos até os dias atuais. Vejamos o que diz a ASA e o CID-10 sobre o autismo:

Associação Americana de Autismo (ASA, 1978): o autismo é uma

inadequacidade no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave por toda a vida. Aparece tipicamente nos três primeiros anos de vida. Acomete cerca de 20 entre cada 10 mil nascidos e é quatro vezes mais comum no sexo masculino. É encontrado em todo o mundo e em famílias de qualquer configuração racial, étnica e social. Não foi possível até o momento provar qualquer causa psicológica no meio ambiente dessas crianças que possa causar a doença. Segundo a ASA, os sintomas são causados por disfunções físicas do cérebro verificados pela anamnese presentes no exame ou entrevista com o indivíduo. Incluem: Distúrbios no ritmo de aparecimentos de habilidades físicas, sociais e linguísticas, reações anormais às sensações, fala e linguagem ausentes ou atrasadas, relacionamento anormal com os objetivos, eventos e pessoas.

CID-10 (2000) – Autismo infantil: Transtorno global do desenvolvimento definido por um desenvolvimento anormal ou atípico, externado antes dos três anos de idade, retratando uma perturbação peculiar do funcionamento em cada um dos três domínios decorrentes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além do mais, o transtorno rodeia-se normalmente de múltiplas manifestações não especificados, como por exemplo: fobias, distúrbios no sono ou na alimentação, crises de birra ou agressividade (autoagressividade. Devido à essas características, o autismo é normalmente confundido com outros transtornos, por exemplo, a síndrome Asperger, e a esquizofrenia, evidenciando desse modo que o diagnóstico não é algo fácil e que só pode ser constatado a partir da análise de um especialista. Devido a isto, é evidenciada a importância de que seja levado em consideração que o autismo infantil não é diagnosticado por fatores isolados, mas sobretudo por um conjunto de fatores que devem ser analisados de forma cuidadosa, para que a partir de um diagnóstico competente, seja possível um trabalho apropriado para melhoria do bem estar social desta criança,

bem como sua inclusão social e escolar.

Compreender as particularidades do autismo e suas consequências, assim como aceitar o fato de conviver com uma criança com TEA é um fator determinante para que o diagnóstico seja realizado de forma precisa, e para que ações de ajuda social possam ser dirigidas às estas crianças, sobretudo no que diz respeito ao acompanhamento profissional assim como escolar.

2.1. Compreendendo As Causas Do Autismo

A causa ou causas específicas do autismo ainda são desconhecidas, sabese, no entanto que tem uma base genética importante. Sobre esta determinante genética seriam acumulados fatores adicionais (do meio interno e/ou envolvente) que eventualmente poderiam levar ao autismo e que seguramente contribuem para a sua expressão. Está, por outro lado, bem demonstrado que fatores como a relação mãe / bebê ou a educação, não determinam em nada o aparecimento do autismo.

Trata-se de uma perturbação global do funcionamento cerebral, que afeta numerosos sistemas e funções, eventualmente com múltiplas causas e que se expressa de formas bastante diversas, contudo existem medicamentos que podem aliviar os sintomas e as alterações comportamentais associadas ao autismo.

Nas décadas de 40 e 50 acreditava-se que a causa do autismo residia nos problemas de interação da criança com os pais e com a família. Várias teorias sem base científica e de inspiração psicanalítica culpabilizavam os pais (em especial as mães) por não saberem dar as devidas respostas afetivas aos seus filhos. A partir dos anos 60 e com a investigação científica baseada sobretudo em estudos de casos de gêmeos e nas doenças genéticas associadas ao autismo (síndrome do X frágil, esclerose tuberosa, fenilcetonúria, neurofibromatose e diversas anomalias cromossómicas) descobriu-se a existência de um fator genético multifatorial e de diversas causas orgânicas relacionadas com a sua origem. Estas causas são diversas e refletem a diversidade das pessoas com autismo: parece haver genes candidatos, isto é, uma predisposição para o autismo o que explica a incidência de casos de autismo nos filhos de um mesmo casal. Fatores pré-natais (ex. rubéola materna, hipertireoidismo) e natais (ex. prematuridade, baixo peso ao nascer, infecções graves neonatais, traumatismo de parto) também podem ter influência no aparecimento das perturbações do espectro autista.

Atualmente, alguns investigadores encontram-se para efetuar estudos acerca de anomalias nas estruturas e funções cerebrais das pessoas com autismo. Pode-se enumerar uma série de doenças, das mais diferentes ordens, envolvidas nos quadros autísticos:

- Infecções pré-natais (rubéola congênita, sífilis congênita, toxoplasmose, citomegaloviroses);
- Hipóxia neonatal (deficiência de oxigênio no cérebro durante o parto);
- Infecções pós-natais (herpes simplex);
- Déficits sensoriais - dificuldade visual (degeneração de retina) ou diminuição da audição (hipoacusia) intensa;
- Espasmos infantis - Síndrome de West;
- Doenças degenerativas - Doença de Tay-Sachs;
- Doenças gênicas - fenilcetonúria, esclerose tuberosa, neurofibromatose,
- Síndromes de Cornélia De Lange, Willians, Moebius, Mucopolissacaridoses, Zunich;
- Alterações cromossômicas - Síndrome de Down ou Síndrome do X frágil (a mais importante das doenças genéticas associadas ao autismo), bem como alterações estruturais expressas por deleções, translocações, cromossomas em anel e outras;
- Intoxicações diversas.

Em síntese, não há ligação causal entre atitudes e ações dos pais e o aparecimento das perturbações do espectro autista, como também não se encontra relacionado com a raça, a classe social ou a educação parental.

2.2. Principais Características

Falar das características do autismo compele a pronunciar Leo Kanner, como anteriormente mencionado. Uma vez que foi ele quem, há cerca de meio século, publicou num artigo famoso, onde faz uma descrição sobre crianças cujos comportamentos lhe pareciam ser diferentes de todos os outros até então destacados pela literatura científica internacional.

Características do autismo segundo Leo Kanner (1943):

- Um profundo afastamento autista;
- Um desejo autista pela conservação da semelhança;
- Uma boa capacidade de memorização mecânica;
- Expressão inteligente e ausente;
- Mutismo ou linguagem sem intenção comunicativa efetiva;

• Hipersensibilidade aos estímulos;

• Relação estranha e obsessiva com objetos.

As pessoas com autismo têm três grandes grupos de perturbações, segundo Lorna Wing (Wing & Gould,1979), a tríade de perturbações no autismo manifesta-se em três domínios:

1º Domínio Social: o desenvolvimento social é perturbado, diferente dos padrões habituais, especialmente o desenvolvimento interpessoal, pois a criança com autismo pode isolar-se ou interagir de forma estranha, fora dos padrões habituais. Há uma incapacidade muito acentuada de desenvolver relações interpessoais nos cinco primeiros anos, caracterizada por uma falta de reação e de interesse pelos outros, sem comportamento de apego normal. Estas dificuldades manifestam-se na primeira infância, pela ausência de uma atitude de antecipação (ao dar colo a essas crianças, elas assumem uma postura rígida, ao contrário do esperado), pela ausência de contato visual e pela ausência de resposta de sorriso e de mímica. A criança autista não utiliza o contato visual para chamar a atenção, há ausência, atraso ou cessação do sorriso em resposta aos sorrisos dos outros. É indiferente aos outros, ignora-os, não reage à afeição e ao contato físico, existindo também ausência de apego seletivo, ou seja, a criança parece não distinguir os pais dos adultos estranhos. O autista comporta-se frequentemente como se estivesse só, como se os outros não existissem, as crianças autistas não procuram ser acariciadas ou reconfortadas pelos pais quando têm dor ou medo, acontecendo, por vezes, interessarem-se por uma parte do outro como a mão ou um detalhe do vestuário. Na primeira infância existe inaptidão a brincar em grupo ou a desenvolver laços de amizade pois mostram pouca emoção, pouca simpatia ou empatia por outro, embora à medida que crescem (cerca dos 5 ou 6 anos) possam ir desenvolvendo ligações sociais estas permanecem superficiais e imaturas.

2º Domínio da Linguagem e Comunicação: a comunicação, tanto verbal como não verbal é deficiente e desviada dos padrões habituais. A linguagem pode ter desvios semânticos e pragmáticos pois muitas pessoas com autismo (estima-se que cerca de 50%) não desenvolvem linguagem durante toda a sua vida. Não é só a aquisição da linguagem nestas crianças que se desenvolve mais tarde, pois quando se desenvolve, caracteriza-se por anomalias muito específicas e diferentes das encontradas nas crianças que apresentam outros distúrbios de linguagem, salientando que cerca de metade dos autistas não irão falar nunca, não imitarão nenhum som ou resmungo. Quando a linguagem se desenvolve, não tem nenhum valor de comunicação e caracteriza-se por uma ecolalia imediata e retardada, ou pela repetição de frases estereotipadas, uma inversão pronominal e uma afasia nominal. A capacidade de simbolizar é ausente ou limitada, os termos abstratos não são empregues, as dificuldades de articulação e as imaturidades gramaticais são as mesmas que as encontradas nas crianças com uma linguagem limitada.

3º Domínio do Pensamento e do Comportamento: as crianças autistas apresentam rigidez do pensamento e do comportamento, fraca imaginação social, comportamentos ritualistas e obsessivos, dependência em rotinas, atraso intelectual e ausência de jogo imaginativo. A necessidade obsessiva de imutabilidade é um dos comportamentos fixos, estereotipados e repetidos característicos, porém não é considerado como um item do diagnóstico, embora seja descrito com detalhes e integre elementos que não podem ser negligenciados.

2.3. Classificação Do Autismo: Do DSM-I Ao DSM-V

Elaborado pelo Comitê de Nomenclatura e Estatística da APA e divulgado no ano de 1952, a 1ª edição do DSM é uma alteração da 6ª versão da Classificação Internacional de Doenças (CID), da Organização Mundial da Saúde (OMS), que primeiramente inseriu em suas declarações clínicas uma seção dedicada aos transtornos mentais. Vejamos agora a evolução do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais:

O DSM-I: abrange termos que descrevem as categorias diagnósticas que usavam o termo “reação”, que retratava a perspectiva psicobiológica de Adolf Meyer, que acreditava que os transtornos mentais compreendiam reações da personalidade a elementos psicológicos, sociais e biológicos (APA, 2002). Nessa publicação, a causa do transtorno era especificamente considerada. A utilização de vocábulos como “mecanismos de defesa”, “neurose” e “conflito neurótico” representavam a intervenção da psicanálise na elaboração do Manual (N. SIBEMBERG, 2011, p. 93).

O autismo surgiu no DSM-I como um indício da “Reação Esquizofrênica, tipo infantil”, condição na qual são identificadas as reações psicóticas em crianças com expressões autísticas (APA, 1952). Portanto, na primeira publicação do DSM o autismo não é exposto como uma entidade nosográfica, ou seja, é descrito como uma reação esquizofrênicos do tipo infantil.

O DSM-II: nesta publicação o termo "reação" desaparece (APA, 2002, pág. 23), a categoria passa a ser descrita como "Esquizofrenia do tipo infantil", mantém o comportamento autístico como uma das manifestações de esquizofrenia na infância, ou seja, o autismo permanece sendo um sintoma. (APA, 1982).

DSM-III: nessa edição o diagnóstico de "Esquizofrenia tipo infantil" desaparece, sob a alegação de que é extremamente raro na infância (APA, 1989), e são colocadas dentro dos Distúrbios que habitualmente se manifestam primeiro na infância ou adolescência três entidades diagnósticas: Retardamento Mental; Distúrtbios Específicos de Desenvolvimento e Distúrbios Globais de Desenvolvimento (comprometimento qualitativo do desenvolvimento da interação social recíproca, do desenvolvimento das habilidades de comunicação verbal e não-verbal e da atividade imaginativa), na qual o autismo passa a ser nomeado Distúrbio Autista, passando pela primeira vez à condição de entidade nosográfica. Importante notar como o autismo, que era apenas um sintoma da Esquizofrenia, carente de uma descrição mais cuidadosa até as duas últimas edições antes desta, não apenas foi alçado à categoria de nosografia, mas foi reconhecido como único integrante de um subgrupo inteiro dentro dos distúrbios que habitualmente se manifestam na infância e adolescência. É criada a classe diagnóstica "Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD", o autismo passa a ser nomeado "Transtorno Autístico". O diagnóstico de "Esquizofrenia tipo infantil" desaparece, sob a alegação de que é extremamente raro na infância (APA, 1987). A partir daí, "o autismo se transforma num diagnóstico convencional na prática psiquiátrica, tornando-se mais comum ainda nos anos seguintes." (R. R. GRINKER, 2010, pág.120).

O DSM-IV: Na quarta edição do Manual (1994) e sua revisão (2002), o autismo se mantém como entidade nosográfica de referência para novas classificações de TGD, dos quais passam a fazer parte além do Transtorno Autista (desenvolvimento comprometido ou acentuadamente anormal da interação social e da comunicação e um repertório muito restrito de atividades e interesses), o Transtorno de Rett (consiste no desenvolvimento de múltiplos déficits específicos após um período de funcionamento normal durante os primeiros meses de vida), o Transtorno Desintegrativo da Infância (consiste numa regressão pronunciada em múltiplas áreas do funcionamento, após um período de pelo menos dois anos de desenvolvimento aparentemente normal) e o Transtorno de Asperger

(comprometimento grave e persistente da interação social e no desenvolvimento de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades.), todos esses sob o amparo dos, agora nomeados, Transtornos

O DSM-V: por fim o manual introduz novas mudanças extinguindo a categoria Transtornos geralmente diagnosticados pela primeira vez na infância e adolescência, e a substitui pela categoria Transtornos do Neurodesenvolvimento composto pelas Deficiências Intelectuais, Transtornos de Comunicação, Transtorno do Espectro Autista, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Transtorno Específico da Aprendizagem e Transtornos Motores. O Transtorno do Espectro Autista, que nessa quinta edição englobou transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger (APA, 2015, p.53). É possível encontrar a explicação do termo espectro, que aparece como:

Manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo espectro. (APA, 2015, p.53)

O que pode ser percebido nessa nova forma de descrição além da noção de espectro é a inclusão da extensão do diagnóstico do TEA para adultos, desde que o aparecimento do quadro sintomatológico esteja presente desde a primeira infância, assim como a inclusão de maiores detalhes e explicação a respeito do que é trazido como prejuízo nas comunicações verbal e não verbal, na reciprocidade social, nos interesses restritos e comportamentos repetitivos. Enfim, havia sido construída uma classificação que abrangesse pessoas de todas as idades e que apresentavam variações e pouca flexibilidade nos comportamentos, nas habilidades das comunicações, interações e interesses.

3. ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR NA INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TEA

Para compreender o processo de aprendizagem de uma criança autista é preciso identificar e observar as dificuldades de comunicação e de atenção que ela expressa. Deste modo, é essencial criar um sistema de comunicação que envolva conceito de troca ou de causa consequência, inexistente no autista.

O conceito de inclusão deve estar contemplado no projeto pedagógico da escola. Atividades com esse propósito se encaixam

no dia a dia dos professores e alunos e tendem a dar resultados a longo prazo. (Cavalcante, 2006 p. 164)

Por apresentar dificuldade na comunicação verbal, a mesma deve ser baseada no concreto, ou seja, objetos ou figuras. Ainda assim, o nível de desenvolvimento da aprendizagem do autista será lento e gradativo, portanto, caberá ao professor adequar o seu sistema de comunicação a cada aluno.

Geralmente as crianças autistas aprendem melhor vendo do que ouvindo, por essa razão é preciso explorar esse método ao máximo, quando ainda são pequenas. É importante que o professor seja persistente, mesmo que após várias tentativas ela não consiga aprender. Utilizar materiais com diferentes texturas, estimular o olfato dos alunos e fazê-los aguçar os ouvidos são estratégias valiosas. Crianças e jovens com algum tipo de deficiência mental geralmente têm dificuldade de se concentrar por muito tempo. Outro recurso que quando usado no momento adequado traz bons resultados, é a utilização de músicas infantis. A canção deve estar sempre de acordo com momentos específicos, tais como a chegada, hora do lanche, higiene, para que a criança possa relacionar a música com a atividade em andamento.

A importância do ensino estruturado é ressaltada por Eric Schopler in Gauderer, 1993, no método TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Deficiências relacionadas à Comunicação), quando afirma:

É bom ter em mente, que normalmente as crianças à medida que vão se desenvolvendo, vão aprendendo a estruturar seu ambiente, enquanto os autistas e com distúrbios difusos do desenvolvimento precisam de uma estrutura externa para otimizar uma situação de aprendizagem (s/pág.).

Acreditando que as características particulares do autismo exigem uma proposta educacional diferenciada, o programa TEACCH desenvolveu caminhos alternativos para ajudar os indivíduos autistas, a partir da reformulação de propostas educacionais já existentes. O programa educacional TEACCH baseia-se em princípios que consideram os interesses e facilidades dos alunos, apoia-se em uma avaliação processual e cuidadosa, trabalha com a assistência na compreensão dos significados e com as dificuldades resultantes do déficit na compreensão e presta serviços contando com o apoio dos pais.

Segundo Tulimoschi (2001), o programa TEACCH defende a facilidade que os autistas possuem na assimilação das informações visuais, tornando o ambiente claro e previsível. Para tanto, programa-se de acordo com a organização da área física (ambientes sinalizados, organizados e estruturados, destinados a cada atividade.); sinalização dos ambientes, clarificando-os visualmente; apoio na previsibilidade da rotina (com o uso de "agendas" indicadoras visualizadas sob a forma de cartões, figuras, fotos ou objetos). A experiência do TEACCH mostra que quanto mais o aluno compreende o que deve ser feito, quanto trabalho vai ser realizado, o que vem em seguida, e o conceito de fim, a sua produtividade aumenta satisfatoriamente, já que o sistema de trabalho que é utilizado clarifica a compreensão de toda a atividade.

A filosofia do programa TEACCH tem como objetivo principal ajudar a pessoa com autismo a se desenvolver da melhor maneira, de modo a atingir o máximo de autonomia na idade adulta. Aliás, independência é uma das principais preocupações do modelo TEACCH na ideia de que quanto menos a pessoa ficar monitorada por alguém, melhor para sua autonomia e qualidade de vida (FONSECA; CIOLA, 2014).

Além das técnicas, a rotina diária é essencial na educação do autista, a qual não deve ser alterada, qualquer mudança pode refletir no comportamento da criança. O professor deve sempre certificar-se de ter a atenção desse aluno, tomando cuidados como: sentá-lo na primeira fila, falar seu nome várias vezes durante a aula e verificar seus cadernos várias vezes para ter certeza de que ele está executando as tarefas. Por apresentar autismo, pode ter dificuldades de organização e de memorização de suas responsabilidades. Pode ainda ser necessário um roteiro especial de apoio à organização do aluno, como uma agenda ou um caderno com fotos das atividades. No caso das salas da pré-escola, uma agenda é quase indispensável.

Embora não seja aconselhável que o aluno tenha um acompanhante exclusivo, pode ser que necessite. Outras atividades devem ser incluídas para facilitar a interação desse aluno com os outros alunos da sala, como montar uma escala de tarefas para os alunos da sala que inclua a criança autista, para atividades como servir o lanche ou distribuir materiais

Se o aluno apresentar, algum tipo de estereotipia (movimentos repetitivos) ou ecolalia, o professor deve tentar interromper a situação, dirigindo a atenção do aluno novamente para a atividade na qual ele deveria estar envolvido ou para alguma atividade com sentido.

Para se ter a atenção do autista, são recomendadas atividades dinâmicas e que envolvam muitas cores e deve ser solicitada a participar de todos os projetos junto com a turma. Para a criança realizar algumas tarefas é necessário dar uma atenção especial como, por exemplo, pegá-la pela mão, e levá-la para fazer o que foi solicitado. Quando esse aluno tentar um tipo de diálogo ou interação, o professor deve atender prontamente. Segundo GAUDERER (1993), as crianças com autismo,

em geral apresentam dificuldade em aprender a utilizar corretamente as palavras, mas quando participam de um programa intenso de aulas parecem ocorrer mudanças positivas nas habilidades de linguagem, motoras, interação social e a aprendizagem. A escola tem um papel reconhecido no nível da educação, na elaboração de estratégias para que estes alunos consigam desenvolver capacidades para se integrar e interagir com as outras crianças ditas "normais". Fazer um portfólio com as produções realizadas pela criança durante sua permanência na escola é essencial para ajudar no acompanhamento do progresso de cada uma e planejar novas intervenções. No caso das crianças com autismo, esse recurso mostra que elas também avançam - o que é animador para seus professores.

Educar uma criança autista é uma experiência que leva o professor a rever questionar suas ideias sobre desenvolvimento, educação, normalidade e competência profissional. Torna-se um desafio descrever um impacto dos primeiros contatos entre este professor e estas crianças tão desconhecidas e na maioria das vezes imprevisíveis (BEREOHFF, 1991, s/pág).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da pesquisa bibliográfica realizada verificou-se que a inclusão da criança com TEA deve estar muito além da sua presença na sala de aula, deve almejar, sobretudo, a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades e potencialidades, superando as dificuldades. Mesmo com uma bibliografia escassa e, muitas vezes, a ansiedade da família, o profissional pode a cada dia desenvolver um trabalho em sala de aula, a fim de não privar a criança da escola e do convívio social. Simples práticas diárias podem fazer a diferença. Como se viu ao longo do que foi abordado no texto, a parceria entre família – escola – profissional competente é de fundamental importância para o progresso de uma criança autista.

Diante do exposto, acredita-se que este estudo possa somar com outros estudos desenvolvidos acerca do Autismo, uma vez que resume de uma maneira objetiva as principais características desse distúrbio, buscando resgatar a importância da educação especial dos autistas. Pode-se até dizer que existem tentativas de desenvolver o processo de inclusão desses alunos, porém, talvez a forma como esta introdução esteja sendo feita não apresenta ainda resultados efetivos.

Contudo, conclui-se com este trabalho que existem muitas lacunas ainda a serem explorados com relação ao TEA, mas, maiores são as lacunas na formação dos educadores para atender a estes alunos, favorecendo o pleno desenvolvimento dos mesmos. Muitas intervenções precisam ser realizadas para que as crianças com TEA possam realmente interagir e desenvolver um aprendizado significativo, que desperte nela essa independência e um desenvolvimento tão almejados por seus pais e educadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-V). Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.

_____. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSMIII). Arlington, VA: American Psychiatric Association, 1980.

_____. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSMIV) Arlington, VA: American Psychiatric Association, 1994.

_____. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSMV) Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2015

BEREOHFF, Ana Maria P. Autismo, Uma Visão Multidisciplinar. São Paulo: GEPAPI,1991

BOSA, C. y CALLIAS, Maria. Autismo: Breve Revisão De Diferentes Abordagens.

Psicol. Reflex. Crit., vol.13, no.1, 2000, p.167.

BRASIL. Constituição, 1988. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos /pdf/constituicao.pdf> Acesso em: 27 de Novembro de 2020.

_____. Decreto nº 5296, de 02 de Dezembro de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/decreto%205296-2004.pdf> Acesso em:

27 de Novembro de 2020.

_____. Lei n° 8.069, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf > Acesso em: 28 de Novembro de 2020.

_____. Lei n° 10.845, de 05 de Março de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10845.pdf> Acesso em: 28 de Novembro de 2020.

_____. Lei n° 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf > Acesso em: 28 de Novembro de 2020.

CUNHA, Eugênio. Autismo E Inclusão: Psicopedagogia E Práticas Educativas Na Escola E Na Família. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

CAVALCANTE, Meire. Inclusão: A Sociedade Em Busca De Mais Tolerância. Nova Escola. São Paulo, n. 196, p. 34-36, out 2006.

FONSECA, Maria Elisa; CIOLA, Juliana de Cássia. Vejo e Aprendo: Fundamentos do Programa TEACCH. O Ensino Estruturado para Pessoas com Autismo. 1° edição. Book Toy, 2014.

GAUDERER, E C. Autismo E Outros Atrasos Do Desenvolvimento – Uma Atualização Para Os Que Atuam Na Área: Do Especialista Aos Pais. São Paulo: Sarvier, 1985.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A Integração De Pessoas Com Deficiência. São Paulo: Memnon, 1997.

ORGANIZAÇÃO Mundial de Saúde. Classificação Estatística Internacional De Doenças E Problemas Relacionados À Saúde. CID-10. São Paulo: EDUSP; 2000.

PACHECO, José (Org.). Caminhos Para A Inclusão: Um Guia Para O Aprimoramento Da Equipe Escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TULIMOSCHI, M.E.G.F. (2001). Desenvolvendo Interações Entre Crianças Autistas

E Suas Mães E/Ou Cuidadoras A Partir Do Treinamento Domiciliar No Programa TEACCH.

VISUAIS E O OLHAR PARA A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

ELAINE LOPES

RESUMO:

O conjunto de processos educacionais decorrentes da execução de políticas articuladas, impeditivas de qualquer forma de segregação e de isolamento, buscava alargar o acesso à escola regular, ampliar a participação e assegurar a permanência de TODOS OS ALUNOS nela, independente, de suas particularidades. Sob o ponto de vista prático, a educação inclusiva garante a qualquer criança o acesso ao Ensino Fundamental, nível de escolaridade obrigatório a todo cidadão brasileiro. As crianças brasileiras, também foram deixadas nas ruas para morrerem ou na roda dos expostos para serem cuidadas pelas instituições religiosas. 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 sejam menores de idade qualidade ou em menor tempo.

Palavras-chave: Práticas educativas; Dificuldades de aprendizagens; Crianças.

INTRODUÇÃO

O atendimento aos deficientes se manteve com a ajuda de instituições e organizações filantrópicas. Além disso, não foram conceituados os variados graus de deficiência, dificultando o atendimento e o progresso educacional dessas crianças (BRASIL, 2008).

Dentro desse contexto a autora explica que ainda, não justifica um ensino à parte, individualizado, com atividades que discriminam e que se diz ´´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).

Em 1874, fundou-se em Salvador, Bahia, a primeira instituição que atendia as pessoas com deficiência mental, o Hospital Juliano Moreira (BRASIL, 2008).

Dentro dos princípios higienistas, em 1903, no Rio de Janeiro, a deficiência mental tornou-se problema de saúde pública e esses deficientes foram relegados ao Pavilhão Bourneville, que foi a primeira Escola Especial

para Crianças Anormais e o Hospício de Juquery. A medicina influenciou na forma como essas pessoas seriam tratadas até 1930, sendo substituída pela Psicologia e Pedagogia (BRASIL, 2008).

Um dos primeiros médicos psiquiatras a estudar a Deficiência Mental no Brasil, foi Ulysses Pernambucano de Melo Sobrinho. Ele enfatizou a necessidade do atendimento médico-pedagógico com uma equipe multidisciplinar (BRASIL, 2008).

Com a chegada da ``escola nova´´ no Brasil, a Psicologia consegue se inserir na Educação, utilizando-se de testes de inteligência e identificando as crianças com alguma deficiência. A educadora Helena Antipoff, criou em Minas Gerais, o serviço de diagnóstico e classes especiais nas escolas públicas. Foi fundadora da Sociedade Pestalozzi, influenciando a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1854 (BRASIL, 2008).

As contribuições da ´escola nova´ para a educação especial, tiveram um efeito contrário daquilo que se buscava, com a exclusão dos deficientes das escolas regulares.

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 ara 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.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Para entendermos as dificuldades de aprendizagem, primeiramente é necessário que conheçamos o processo de aprendizagem e quais são seus princípios básicos. A aprendizagem modifica o comportamento de forma duradoura e acontece por meio da experimentação, observação e regras.

As dificuldades de aprendizagem podem ter origem em fatores orgânicos ou emocionais. Aqueles que estão envolvidos no processo educativo precisam observar se essas dificuldades são momentâneas ou não, a fim de tentar descobrir se estão associadas a fatores desmotivadores do aprendizado, tais como: sono, cansaço, tristeza, desordem, preguiça, etc., para melhor identificar o problema. As dificuldades mais conhecidas são: dislexia, disgrafia, discalculia, dislalia, disortografia e o TDAH.

A criança com dificuldade de aprendizagem pode se sentir rejeitada pelos colegas de sala, e se a sua dificuldade não for tratada, as consequências podem tomar uma proporção maior, causando danos irreversíveis à vida dessa criança. O aluno com dislexia faz trocas ou omissões de letras, inverte sílabas, apresenta leitura lenta, pula linhas ao ler um texto.

Ensinar crianças com dificuldade de aprendizado requer por parte do professor uma investigação de como cada criança aprende. O professor deve estar a par das habilidades e fraquezas de cada criança, não apenas no que diz respeito às habilidades acadêmicas como a leitura e a escrita, mas também em termos de habilidades de 'aprendizado' como percepção, audição, visão e memória. Uma vez entendido como cada criança aprende, todos os tipos de atividades podem ser 'trabalhados' de forma a ajudar a criança que possui dificuldades de aprendizado. (MAJOR; WALSH, 1990, p. 1)

A disgrafia vem associada à dislexia, letras ilegíveis, mal traçadas, muito próximas. A desorganização ao produzir um texto estão associados à ela. Um dos problemas mais sérios é a discalculia, o portador dessa dificuldade não identifica os sinais das operações matemáticas, não sabe utilizá-los, não compreende enunciados de problemas, não consegue quantificar, comparar, entender sequências lógicas.

A dislalia é a dificuldade na emissão da fala e a disortografia é a dificuldade na linguagem escrita. Também pode aparecer, como consequência da dislexia, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que é um problema de ordem neurológica e traz consigo sinais evidentes de inquietude, desatenção, falta de concentração e impulsividade.

Professores podem ser os mais importantes no processo de identificação e descoberta desses problemas, porém não possuem formação específica para fazer tais diagnósticos, que devem ser feitos por médicos, psicólogos e psicopedagogos.

Quando falamos sobre dificuldades de aprendizagem em Matemática, falamos de discalculia. Segundo os especialistas a discalculia é uma má formação neurológica que provoca transtornos na aprendizagem de tudo o que diz respeito a números.

Para Johnson e Myklebust (2006), o aluno com discalculia é incapaz de visualizar conjuntos de objetos dentro de um conjunto maior, conservar quantidades, fazendo comparações entre maior ou menor massa, sequenciar e classificar números, compreender os sinais das operações básicas, montar operações, entender os princípios de medida, lembrar as sequencias dos passos para

realizar as operações matemáticas, estabelecer correspondências ou contar através dos cardinais e ordinais.

Algumas das dificuldades apesentadas por pessoas com discalculia são também observadas na dislexia, distúrbio que apresenta dificuldade em ler, escrever e soletrar, pois a pessoa com necessidade educativa especial possui dificuldade em interpretar o enunciado dos exercícios e dos conceitos matemáticos. A discalculia pode ser notada ainda na infância, quando a criança tende a ter dificuldades em compreender os termos já utilizados, como igual, diferente, porém, somente mais tarde, durante o Ensino Fundamental, quando a criança começa a aprender os símbolos e conceitos mais específicos, é que o problema se acentua e pode ser diagnosticado. O professor deveria permitir que o estudante utilizasse tabuada, calculadora, cadernos quadriculados. Também deveria elaborar seus exercícios e provas com enunciados mais claros e diretos.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO COMO ARTES VISUAIS

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 importância 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 ferra-

menta 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 modo 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 as 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.

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.

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.

APRENDENDO E BRINCANDO COMO ARTES VISUAIS

Bola é um brinquedo universal carregado de magia, que pode ser feita

de tecido, jornal, palha, madeira, borracha ou plástico. Ela penetra no

universo infantil e oferece oportunidade para manipulação, exploração,

desenvolvimento de habilidades, mas, especialmente, para estabelecer

relações sociais com os outros, compreensão e recriação de regras e

expressão da cultura lúdica. Seja na zona urbana ou rural a bola está presente nas brincadeiras infantis.

Brincadeira é um lugar para a participação guiada. Em algumas culturas as crianças experimentam a brincadeira como uma característica central de um conjunto de interações que são focadas nas crianças, seus pais e outros adultos em casa e em ambientes educacionais e de saúde. Em outras culturas a brincadeira é mais periférica e acontece junto com o envolvimento da criança nas ocupações diárias de trabalho de suas famílias e comunidades.

Enquanto ela ainda é uma característica significativa das experiencias dessas crianças, as interações na brincadeira são diferentes, mais frequentemente envolvendo outras crianças ao invés de adultos, com a criança participando das atividades dos outros ao invés de adultos, com a criança participando das atividades dos outros ao contrário de participar de atividades descontextualizadas focadas na criança dentro de ambientes especializados para os mesmos.

A brincadeira dentro da comunidade de prática é fundamental para estabelecer e explorar aspectos da identidade pessoal incluindo as identidades de gênero e culturais. Entretanto, ambientes educacionais e de saúde também constituem comunidades de prática e promovem um conjunto específico de práticas culturais. As experiências das brincadeiras dentro desses ambientes contêm o potencial tanto de apoiar e valorizar as identidades que as crianças trazem com elas, quanto de marginalizar e rejeitar aquelas identidades. Ambos têm consequências duradouras para a criança e para a sua autoimagem em desenvolvimento tanto como pessoa e quanto como aprendiz. O relacionamento adulto ou criança dentro do ambiente educacional e de saúde não é uma relação justa. Os adultos inerentemente possuem mais poder seja qual for o modo como decidem exercer. Os adultos podem controlar o uso do tempo e de espaço, os recursos fornecidos, a linguagem e discursos disponíveis para a expressão dos pensamentos, ideias e sentimentos. Os modelos adultos, entretanto, também são fortemente influenciados por pressões externas dos pais, outros profissionais, documentos oficiais e a sociedade como um todo. Treinamento, experiência e interpretação individual da teoria e conhecimento prático são ferramentas poderosas.

Um aspecto da cultura profissional, semelhantemente ao habitus, o "conhecimento prático" é um conjunto de pensamentos, valores e comportamentos, mas nessa instancia ela é compartilhada entre membros de uma profissão (por exemplo, professores, médicos) e é adquirido através de treino e de uma

frequente associação entre profissionais.

Como resultado, diferentes profissionais desenvolvem e seguem suas próprias agendas quanto à brincadeira de modos diferentes. Práticas como a construção e o uso de andaimes oferecem modelos que exploram como o poder e o controle podem ser compartilhados entre adultos e crianças na brincadeira dentro e fora do ambiente escolar. Entretanto, a consideração de aspectos controversos, da brincadeira infantil, como a brincadeira de guerra, de armas e de super-heróis, ilustra como, apesar da distribuição desigual de poder, as crianças podem ainda seguir suas próprias condições para a brincadeira. Além disso, o fato de que as crianças consistentemente perseguem tais brincadeiras mesmo quando os adultos vão a longas distancias para preveni-las disso, também apresenta questões desafiadoras para os profissionais. Isto é especialmente significativo quando o poder e o controle dos adultos sobre as regras das brincadeiras podem afetar desproporcionalmente grupos específicos e, com frequência, grupos de crianças já com algum tipo de desvantagem.

Os profissionais da educação e da saúde pode acomodar diferentes modelos de brincadeiras. Tudo depende afinal da filosofia e da abordagem pessoal do profissional, do ambiente, da atitude, da experiência e da diversidade na sociedade em questão. A perspectiva sociocultural apoiaria uma visão na qual a participação como membro completo da sociedade apoia o desenvolvimento de uma identidade social, cultural e de gênero completa. Isso pode ser desafiador para profissionais lidando com brincadeiras potencialmente difíceis que envolvam questões como violência ou comportamentos de gênero que vão contra as aspirações da sociedade para as crianças e a infância.

Entretanto, na sociedade moderna culturalmente diversa que existe na Grã-Bretanha, acomodar a diversidade se estabelece como parte do dever fundamental dos profissionais de promover igualmente e oportunidade. Isso significa que cada profissional precisa estar atento às diferenças e semelhanças sociais, culturais e de gênero que cada criança traz para o ambiente e ao fato de que ambos são aspectos da identidade essencial e em desenvolvimento da criança.

O envolvimento entre o passatempo e o comportamento torna-se um ponto comum para os cientistas. Seres humanos de qualquer idade apreciam o lazer e enquetes sobre esse tema demonstram um grande avanço no estudo das variantes humanas.

Busca-se entender o funcionamento na aprendizagem e no desenvolvimento. Portanto, teses sobre o passatempo focam em funções que de diferentes maneiras promovem no adulto e nos jovens, dentro dessa área estudada.

O papel do jogo é o de possibilitar que o aluno tenha várias experiências sociais e que possa se desenvolver como uma pessoa de responsabilidade. No entanto isso não acontece mediante um ensino que desvaloriza e que modifica o espaço e o tempo. Segundo Hurtado (2001) afirma que o desdobramento tem que ser acompanhado desde os primeiros anos, buscando experiências de comunicação com os adultos e com as demais pessoas em seu meio, para facilitar a realização de todas as suas atividades diárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importante trabalhar novas metodologias de ensino que desperte o interesse do aluno contribuindo para a formação do mesmo através do professor, da escola com propostas de metodologias diferenciadas por meio de recreação e passatempo.

Compreende-se que as práticas educativas lúdicas favorecem o processo de experiência e pratica, proporciona ao menor, melhor rendimento no aprendizado e a sua interação de forma espontânea, na qual os jogos podem transmitir noções de conceitos e conhecimentos acerca de qualquer assunto, utilizando-se de recursos alternativos que estejam inseridos no contexto social da criança de maneira à relacionar a realidade da mesma com materiais que possibilitem uma aprendizagem significativa da relação de seu conhecimento de mundo.

Os conceitos e concepções fundamentais nos levaram diferenciar brinquedos,

brincadeiras e jogos, enfatizando a importância do lúdico para o educando.

No lúdico se contempla os jogos, brinquedos e brincadeiras, para que o aluno

sempre adquira novos conhecimentos dentro dessa estratégia de ensino. O discente se expressa de diferentes formas e se utiliza principalmente dos jogos, brinquedos e brincadeiras para se expor, exteriorizando seu íntimo, suas ideias e conhecimentos prévios.

O lúdico, os jogos, brinquedos e brincadeiras, apesar da grande semelhança, possuem especificidades próprias que merecem ser exaltadas. A afinidade da teoria com a prática também se faz fundamental pois adquirir conhecimentos, estar em constante formação e possuir bases para o ensino torna ainda mais significativa a realidade escolar. É possível notar que o lúdico traz benefícios tanto para o professor quanto para o aluno, pois provoca interação e trocas de aprendizado.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Declaração de Salamanca e Linha de

Ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CN/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001.

KAPLAN, H I.; SADOCK J.; GREB. A. Compêndio de Psiquiatria: Ciências do comportamento e Psiquiatria Clínica. 7. ed. 3. reimpressão. Porto Alegre: Artmed, 1997.

REGINA, Maria. ISSN 1806-0625. Revista Científica Eletrônica de Psicologia, São Paulo, v. 14, n. , p.1-14 maio 2010.

O CONTO DE FADAS NO LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

ELISÂNGELA MARIA DA SILVA

RESUMO:

Este trabalho objetivou destacar a importância dos contos de fada, da literatura infantil e da contação de histórias na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental para o desenvolvimento integral da criança, bem como para despertá-la para o interesse, o gosto e o prazer de ler, auxiliando no letramento e na alfabetização. É importante para a formação de qualquer criança ouvir histórias, pois suscita o imaginário infantil, estimula o intelecto e a formulação de hipóteses, desenvolvendo, assim, o seu potencial e suas habilidades. Para alcançar os objetivos almejados foi utilizada a pesquisa bibliográfica e os autores Adriana Maricato (2006), Celso Sisto (2005), Cláudia Capello et al. (2008), Fábio Henrique Nunes Medeiros e Taiza Mara Rauen Moraes (2007), Fátima Miguez (2003), Fanny Abramovich (2009), Graça Paulino e RildoCosson (2004), Laura Sandroni e Luiz Raul Machado (1987), Nelly Novaes Coelho (2000) e PCN: Língua Portuguesa (1997) e outros.

Palavras-chave: Literatura infantil. Contação de histórias. Letramento e alfabetização.

1 INTRODUÇÃO

O conto de fadas é uma arte que remonta desde os primórdios da humanidade. Podemos considerar que é uma das mais antigas formas de expressões do ser humano, em que ele pode expressar sentimentos, emoções, experiências e transmitir as culturas através das gerações.

Ao se contar uma história para uma criança, a sua curiosidade é estimulada, sua imaginação desperta, ela constrói ideias e expande seus horizontes. Através de uma história, ela pode vivenciar situações que vão ajudar a resolver conflitos e criar novas expectativas.

Bettelheim (2009) diz que as histórias representam de forma imaginativa, aquilo em que se consiste em o processo sadio de desenvolvimento humano. Uma história é antes uma obra de arte, e por isso, tem um impacto psicológico positivo sobre a criança.

Quando contamos uma história para uma criança, trabalhamos a emoção de uma forma lúdica que educa e informa. A criança consegue desenvolver a capacidade cognitiva no cérebro de uma forma mais abrangente, fornecendo elementos para a imaginação, estimulando a sua capacidade de observação e ajudando-a a expressar suas ideias.

Para o professor da educação Infantil, o ato de contar uma história é um excelente instrumento de trabalho. Ele abre um novo caminho na aprendizagem da criança e consequentemente estimula que essa criança seja um futuro leitor.

O objetivo geral deste estudo é incentivar a literatura, transmitir valores que determinem atitudes éticas e melhorar a convivência no ambiente escolar.

Com esse trabalho pretende-se apontar a importância de usufruir de um momento lúdico entre professor e aluno, criar um habito de ouvir histórias e estimular o respeito ao contador, e a reflexão por meio das histórias, do ambiente em que se vive, sua conduta, suas ações

Nessa pesquisa, vamos falar sobre a importância das histórias infantis. Em seguida, iremos falar sobre a contação de histórias, sua história, seu desenvolvimento e a sua relação com a Educação Infantil e com o desenvolvimento da criança e, por fim, falaremos dos melhores métodos, habilidade e recursos que o professor pode utilizar.

Sabemos que a infância é o período de vida decisivo para a constituição da personalidade e por consequência da história de cada um. Com a infância bem cuidada, teremos adolescentes e adultos mais equilibrados, integrados afetivo, intelectual e socialmente. As histórias vão agir nessa formação pelo seu aspecto lúdico, ajudando no desenvolvimento intelectual e despertando o interesse pela leitura, estimulando a imaginação. O desenvolvimento comunicativo e interacional é estimulado.

Sendo assim, pretende-se ratificar a importância da contação de histórias na Educação Infantil, fazendo com que a criança entre no mundo da imaginação, aprendendo e construindo conhecimentos que serão referencias e bases para toda a sua vida.

2 CONTOS DE FADA: HABILIDADES para o letramento e alfabetização

Qual o segredo dos melhores contadores de história? Ler muito. Ler tudo, ler com calma, saboreando cada palavra. Assim, ao repassar o que foi lido, cada emoção lida será transmitida pelas palavras. O segredo é transmitir a mesma emoção da leitura nas palavras que serão ditas. Sem pressa, com calma, criando uma cumplicidade entre o contador e o ouvinte, não apenas repetindo o que leu ou ouviu. Quando existe essa harmonia, a criança sente que tem espaços para se envolver.

Para contar uma história – seja qual for – é bom saber como se faz. Afinal, nela se descobrem palavras novas, se entra em contato com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes... capta-se o ritmo, a cadência do conto, fluindo como uma canção... ou se brinca com a melodia dos versos, com o acerto das rimas, com o jogo das palavras.., contar histórias é uma arte... e tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declaração ou teatro... ela é o uso simples e harmônico da voz. (ABRAMOVICH, 1989, p.18)

Ao se contar uma história, Abramovich (1989) diz que é uma arte, não se pode apenas pegar o livro sem nenhum preparo. Se isso acontece, a criança logo percebe que o professor não está familiarizado com o que ele está dizendo. E se ele não está familiarizado, corre o risco de no meio da história se perder, pronunciar algo errado, fazer pausas no momento errado e muitos outros erros que irão prejudicar o interesse da criança na história.

Sendo assim, ao se contar uma história, o professor tem que conhecer muito bem o assunto que está contando. Só assim ele poderá se envolver bem com o tema, vivendo e se emocionando com o que foi lido e está sendo repassado. O tom de voz é também muito importante. A voz clara, agradável, no tom correto, alternando de acordo com a situação e os personagens, irão fazer toda a diferença para a criança que está ouvindo, incentivando-a a imaginar e recriar na sua imaginação o que está sendo dito, de uma forma mágica. A emoção deve ser dosada para que o exagero não prejudique o entendimento da história. ¨Estudar uma história é, em primeiro lugar, divertir-se com ela, captar a mensagem que nela está implícita e, em seguida, após algumas leituras, identificar os elementos essenciais. ¨ (Coelho,1999, p.21).

Abramovich (1989), Coelho (2002), entre outros, destacam que o professor tem que repassar toda a emoção da história para as crianças. É fundamental que o ouvinte possa sentir toda a emoção, e, para isso, o professor tem que ler todo o texto antes de conta-lo, para não correr o risco de ter que improvisar e acabar com toda a magia. Ao se contar a história, o professor tem que estar preparado para dizer os nomes específicos que o autor colocou na sua obra, entonar e variar as vozes e dar o efeito necessário para a fantasia que o autor criou. Haverá palavras que não são utilizadas normalmente, e expressões que podem criar diferentes interpretações nas crianças.

É importante não somente a escola ter o espaço necessário para a contação de histórias, como também estender esse hábito para o âmbito familiar.

Deixar as crianças levarem um livro para casa, para ser lido junto com seus familiares, é um fato que deve ser considerado. As crianças desde muito pequenas podem construir uma relação prazerosa com a leitu-

ra. Compartilhar essas descobertas com seus familiares é um fator positivo nas aprendizagens das crianças, dando um sentido mais amplo para a leitura. (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCN – Brasil, 1998, p135).

Outro fator importante para a contação de histórias é levar em consideração a faixa etária da criança que está ouvindo. Coelho (2000) enfatiza que a literatura deve ser apresentada a criança com textos adequados a sua faixa etária. É importante que os livros sejam adequados a idade da criança, que abordem o seu cotidiano, para que a criança perceba a relação entre o mundo real e o mundo das palavras.

Se a criança for ler a história, o livro deve ter ilustrações para que ela possa acompanhar o desenvolvimento da história. Repetir a história também é um recurso muito valido já que mantém a atenção e o interesse da criança, principalmente na fase pré-leitura que vai dos três aos seis anos. A primeira vez que a história é contada, tudo é novidade. A partir da segunda vez, ela passa a procurar os detalhes da história, já que já sabem o que vai acontecer. A imitação de sons e diálogos, além das repetições também desperta nas crianças a vontade de participar da história repetindo e imitando as vozes e sons diferentes.

A faixa etária dos 0 a 3 anos é chamada de fase pré-mágica. As histórias precisam ter um enredo simples, com situações que se aproximem do cotidiano da criança, tanto familiar quanto escolar, para que ela possa se identificar com a história, e conter ritmo e repetições. Dos três aos seis anos é chamado de fase mágica. A criança vai ouvir com interesse e pedir para repetir as histórias que ela mais gostar e se identificar.

Quando o professor conta uma história, se usarmos uma história de conto de fadas, o “Era uma vez” cria um mundo de encanto e magia, levando a criança a imaginar personagens fantásticos.

O espaço em que a história vai ser contada é muito importante. Ele deve ser acolhedor, preparado de acordo com a faixa etária e as necessidades da criança que irá ser o ouvinte. Ela deve se sentir confortável, acolhida, e se sentir livre para circular pelo local e falar livremente. Para que a história seja marcante e envolvente na vida da criança, o professor deve trabalhar diferentes formas e materiais. Fantoches, encenações, utilizar acessórios adequados para caracterizar o personagem e teatros são importantes recursos para que a criança se sinta como um personagem da história. A narrativa deve ser sempre simples, clara e leve em consideração os interesses da criança para despertar nela a curiosidade e a imaginação.

2.1. A importância de ouvir histórias

Segundo Abramovich (1995), as histórias são de vital importância para a formação das crianças e início da sua aprendizagem em ser um leitor. Os contos são instrumentos importantes que abrem as portas da inteligência, do desenvolvimento intelectual, ético, estético, da sensibilidade e contribui muito para a formação integral dos pequenos.

Desenvolver o interesse e o hábito pela leitura é um processo constante e se começar cedo, pode ser muito mais fácil, pois se a criança tiver contato com os livros e perceber o prazer que a leitura produz, maior será a probabilidade de ela tornar-se um adulto leitor.

...como é importante para a formação de qualquer criança, ouvir muitas, muitas histórias...escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo. (ABRAMOVICH, 1995, P.16)

A criança pequena interessa-se muito por atividades lúdicas e o brincar com o livro será importante e significativo para ela. Pode ajudar e "estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo..." como afirma Abramovich (1995 p.23).

A criança é um ser único e, diferente do que diziam os pensadores antigos, é completa, individual e pensa, sendo capaz de expressar seus sentimentos, ideias e desejos. Desenvolve-se ao ser estimulada e a contação de histórias possibilita colocar a criança em confronto consigo mesma para distinguir o real do imaginário, ou seja, as crianças utilizam as situações vividas em cada história para tentar compreender o mundo a sua volta.

Portanto ao ouvir histórias a criança pode ter as suas curiosidades respondidas e conseguir encontrar ideias para responder outras dúvidas. É importante para o desenvolvimento infantil que a criança descubra por si mesma como resolver problemas, sendo uma pessoa capaz de conhecer e aprender para poder participar desde mundo cada vez mais complicado e cheio de desafios.

As histórias são excelentes ferramentas de trabalho na tarefa de educar e vários motivos existem para isso: as crianças gostam muito; levam a uma empatia com os alunos; a variedade de temas é inesgotável; pouca exigência de recursos materiais para sua aplicação; os vários aspectos educacionais contidos nas histórias que podem ser focados. (DOHME, 2005, P.16)

De acordo com o pensamento de Dohme, as crianças podem adquirir maior vivência por meio dos exemplos contidos nas his-

tórias.

Com a criança pequena pode-se observar que elas desenvolvem a oralidade, ampliam o vocabulário e a prática de recontar a história para os outros. Além da linguagem oral podemos trabalhar muitas outras áreas do conhecimento como movimento, matemática, arte, natureza e sociedade e formação pessoal e social. As crianças podem ser incentivadas a criar um desenho ou fazer uma pintura, representar algum personagem dentro de uma história, dançar, cantar, expressar-se, enumerar ou fazer imitações que possam ter relação com elementos do texto como personagens, espaço etc.

De acordo com Priolli (2008, p.18), a leitura deve começar ainda quando são bebês, porque mesmo não entendendo todo o enredo de uma história, eles percebem diferentes dimensões das linguagens oral e escrita, pois são diferentes da fala do dia a dia, e isso é importante em seu desenvolvimento. A imagem deve ter predomínio absoluto, afirma Gregorin Filho (2009, p. 45), pois na primeira fase de construção do leitor, quando ainda não tem competência para decodificar a linguagem escrita, o indivíduo inicia o reconhecimento da realidade que o rodeia principalmente pelos contatos afetivos e pelo tato. Com livros de imagem ele consegue reconhecer cenas, tomar contato com alguns elementos estruturais da narrativa, como o espaço, personagens e tempo.

Acredito que as crianças podem desenvolver qualquer habilidade, basta que sejam estimuladas. É de vital importância que elas tenham acesso a uma grande diversidade de gêneros textuais e que essas experiências sejam boas, daí a responsabilidade do professor em se preparar para esses momentos, fazendo com que sejam agradáveis e inesquecíveis.

2.2. O papel do professor na contação de histórias

Como visto anteriormente, as crianças precisam ser apresentadas às histórias desde pequenas. É nesta idade em que é difícil a concentração a pessoa que conta precisa gostar das crianças, amar as histórias e estar bem preparada para que possa trazer a magia, estimular a criatividade, roubar a atenção e possibilitar que o momento seja sempre esperado, gostoso e marcante. O que acontece na maioria das vezes é um despreparo e interesse do educador e quando a criança se distrai, não presta atenção ou mostra uma postura de má vontade, o professor acaba por gritar com ela quebrando o encanto e talvez desmotivando para sempre o interesse pelos livros.

Para contar uma história - seja qual for - é bom saber como se faz. Afinal, nela se descobrem palavras novas, se entra em contato com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes...Se capta o ritmo, a cadência do conto, fluindo como uma canção...ou se brinca com a melodia dos versos, com o acerto das rimas, com o jogo das palavras...contar é uma arte...e tão linda! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro...ela é o uso simples e harmônico da voz. (ABRAMOVICH, 1995, p.18)

Coelho concorda que contar histórias é uma arte e que depende de uma tendência inata, mas que pode ser desenvolvida. Para isso é necessário muito estudo, preparação, dedicação, muita leitura e criatividade aliados, e um gostar muito, tanto de literatura, quanto de crianças e reconhecer a importância das histórias para elas.

Abramovich ao compartilhar seus sentimentos sobre a leitura diz que ler sempre significou para ela "abrir todas as portas para entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens...sempre foi maravilha, gostosura...prazer insubstituível..."(1995, p.14). Para um grupo de crianças que ainda não sabe ler percebemos a grande responsabilidade do professor para fazer com esses momentos possam ser tão significantes e prazerosos como explica a autora.

Então quando se vai ler uma história para a criança, não se pode fazer de qualquer jeito, em cima da hora, sem planejamento, pegando o primeiro livro que aparecer na frente. Porque quando iniciar a leitura pode transparecer que não está familiarizado com alguma palavra, ou muitas, ou com sua pronúncia. Pode-se assustar com palavrões ou algumas falas que aparecerem no desenrolar das páginas, atrapalhar-se com nomes dos personagens ou lugares, fazer respiração em lugares errados e quebrar a sequência das ideias do autor.

No pensamento de Abramovich, o perigo não é só errar na leitura das palavras. Pode-se atrapalhar com o conteúdo da história, a relação entre os personagens, mentiras que podem ser colocadas, preconceitos que podem passar. As crianças pequenas logo perdem o interesse se a professora começa a gaguejar e lê ou conta a história sem emoção. Mas se ela criar um clima de encantamento, dando pausas, criando intervalos, sussurrando quando preciso ou levantando a voz, falando mansinho, imitando ruídos, respeitando o tempo para a criança imaginar, visualizar seus personagens...ah...tudo pode vir a ser uma experiência inesquecível.

A pessoa que conta a história tem que transmitir confiança, motivar a atenção. Já desde o início da contação é preciso chamar a atenção, pois se não a criança se desinteressa desde o começo. Para isso precisa conhecer o que vai ler, é também conhecer suas crianças. Se são muito pequenas pode-se acostumá-las com uma música para cha-

mar a atenção para o momento da contação, ou criar um lugar na sala com tapete ou algo especial. Os livros devem ser mais curtos e ter muitas imagens. Se são um pouco maiores pode-se usar algumas frases de impacto para iniciar e também para encerrar.

Importante também é mostrar que o que a criança ouviu está impresso num livro e que ela pode voltar a ele quantas vezes quiser. Para isso deve ter um lugar onde os livros fiquem de fácil acesso, onde ela possa escolher o que quer, manusear, virar as páginas de seu jeito, mesmo que pule algumas, olhar as gravuras, identificar personagens, falar da imagem e contar do seu jeito.

A criança precisa começar desde cedo a criar um vínculo de amor com os livros. Se toda vez que pega algum, alguém fala que não pode, que vai rasgar e estragar, ela vai achar que é algo proibido.

O educador deve tomar cuidado para que todos esses momentos que envolvem livros e histórias sejam significativos. Tudo deve ser planejado e com frequência e não utilizar a literatura somente quando não se tem mais nada o que fazer.

Kaercher (2001) afirma:

Portanto, acredito que somente iremos formar crianças que gostem de ler e tenham uma relação prazerosa com a literatura se propiciarmos a elas, desde muito cedo, um contato frequente e agradável com o objeto livro e com o ato de ouvir e contar histórias, em primeiro lugar e, após, com o conteúdo deste objeto, a história propriamente dita - com seus textos e ilustrações. Isso equivale dizer que tornar o livro parte integrante do dia a dia das nossas crianças é o primeiro passo para iniciarmos o processo de sua formação como leitores. (KAERCHER, 2001, p.82-83)

Contar histórias deve ser então um momento significativo na rotina das crianças e o uso de outros recursos pode ajudar os pequenos a mostrar mais interesse, já que o manuseio de alguns objetos pode trazer para o mundo concreto aquilo que antes estava somente no imaginário ou restrito a algumas imagens. Segundo Coelho (1995), é fundamental saber escolher o recurso a ser utilizado. As formas de apresentação devem ser alternadas e definidas, dependendo do local e circunstâncias. Os fantoches são um exemplo de recursos e é muito apreciado tanto pelas crianças como pelas professoras.

O professor então é parte primordial no processo de incentivar a criança a gostar de histórias e posteriormente vir a ser um leitor. Para isso precisa gostar muito das crianças e do que vai ler, conhecer o texto com antecedência, utilizar a voz dando entonação, intensidade e pausa quando necessário. Deve criar rituais, lugares especiais, um clima agradável, conversar sobre o momento, buscar recursos diferenciados, não gritar com as crianças quando esta interromper a narração. O trabalho com a literatura infantil deve ser diário e nenhum educador deve evitá-lo, mesmo que haja insegurança. Se existir o desejo e a crença que o livro pode trazer alegria e satisfação para a criança além de trazer conhecimento e instrução, a atividade de contação pode ser desenvolvida e aprendida um pouco a cada vez.

No Brasil não temos tradição cultural no que diz respeito à leitura. Vivemos numa sociedade que valoriza, desenvolve e estabelece pouco as práticas de leitura. Essa realidade é confirmada pelas condições do desenvolvimento histórico e cultural do país, pois a leitura como atividade de atualização e prazer sempre esteve restrita a uma minoria que teve acesso à educação formal e ao livro.

Como a maioria dos brasileiros em geral, professores também têm dificuldades para manter o hábito de leitura e, portanto, não são leitores frequentes. Essas dificuldades são por várias razões e não são irrelevantes: falta de tempo, falta de oportunidade, de ordem financeira e uma formação ruim como leitor.

O desafio das redes de ensino que assumem a tarefa de fazer da escola um lugar de formação de leitores é, em primeiro lugar, fazer com que os professores passem à categoria de leitores e as estratégias não são muito diferentes das que são utilizadas com os alunos, ou seja, é preciso oferecer livros e criar momentos para que a leitura seja praticada de forma prazerosa e significativa.

Hoje já existem políticas de distribuição de livros para as escolas para acesso de alunos e professores como o Plano Nacional Biblioteca da Escola. Os docentes, também, podem ser incluídos como público alvo das atividades que são pensadas, originalmente, para os alunos, como, por exemplo, a visita de um escritor à escola. Nesse caso o professor é, ao mesmo tempo, interessado, parceiro e beneficiário dessa atividade. Para tanto, é preciso, também, abrir espaço nas rotinas escolares para que o docente tenha oportunidade. Portanto, o professor poderá, assim, perceber a importância da leitura em sua vida.

A dificuldade de acesso ao livro é para os professores como para muitos brasileiros, uma questão permanente. As características do mercado de livros com sua dificuldade de distribuição, como a falta de livrarias em muitos municípios e o preço relativamente alto do livro, somados aos baixos salários dos docentes, ajudam a aumentar o número de professor não-leitor.

Importante repensar políticas para essa situação do professor não-leitor como a semelhante ao vale-cultura criado pelo Ministério da Cultura, como por exemplo, um vale-livro.

A questão da formação de leitores pressupõe uma análise do contexto brasileiro no que diz respeito à falta de condições políticas, sociais e econômicas capazes de promoverem o acesso à leitura e a formação de leitores brasileiros. Quanto a esse problema, Sandroni e Machado (1987) se colocam:

Os pais que leem, aqueles que já têm eles mesmos o hábito de leitura desenvolvido, podem estar tranquilos quanto ao fato de que seus filhos serão bons leitores. Sabemos, no entanto, que em nosso país eles são minoria. Por motivos diversos, principalmente de ordem econômico-social, a maioria de nossa população não lê. Assim, a escola torna-se o local possível, embora não o ideal dado o seu caráter obrigatório, onde se pode incutir na criança ou no jovem o hábito de ler. (SANDRONI e MACHADO, 1987, p. 11).

O processo de formação de leitores deve estar vinculado a situações e experiências que despertem o seu gosto e prazer pela leitura. Percebe-se, então, a importância que esses vínculos entre leitor e textos literários significam para o desenvolvimento de práticas leitoras. Essas práticas são motivadas pelos vínculos culturais e sociais locais que o indivíduo vai estabelecendo progressivamente em função de seus modos e contextos de vida.

As primeiras experiências de interação com a literatura, como já foi visto antes, normalmente acontecem no contexto da família, por adultos leitores do mundo e da palavra que com suas narrativas cheias de magia e encantamento, proporcionam ao leitor iniciante o livro e a literatura como ponto de partida para ser um leitor, como bem diz Bartolomeu Campos de Queiros:

A leitura guarda espaço para o leitor imaginar sua própria humanidade e apropriar-se de sua fragilidade, com seus sonhos, seus devaneios e sua experiência. A leitura acorda no sujeito dizeres insuspeitados enquanto redimensiona seus entendimentos. [...] A iniciação à leitura transcende o ato simples de apresentar ao sujeito as letras que aí estão já escritas. É mais que preparar o leitor para a decifração das artimanhas de uma sociedade que pretende também o consumir. É mais do que a incorporação de um saber frio, astutamente construído. [...] fundamental, ao pretender ensinar a leitura, é convocar o homem para tomar da sua palavra. (QUEIROS apud Capello et al. ,2008, p. 28).

Muitos professores brasileiros não tiveram a chance de construir uma história como leitores. A realidade de grande parte de nossos docentes está bem longe disso porque muitos não tiveram oportunidade de acesso a obras literárias em casa e nem construíram práticas sociais de leitura. Pode-se observar, no que diz respeito às primeiras histórias de leitura de diferentes leitores, que o ambiente é importante como gerador dessa prática no que tange ao sentido que atribuímos à leitura e que definem o perfil de leitores.

É difícil para um professor que não lê despertar o gosto pela leitura em seus alunos. Se a criança já vem de uma família que não lê e encontra na escola uma professora na mesma situação, essa professora não saberá como estimular a leitura.

Segundo Coelho (2000), o professor precisa estar "sintonizado" com as transformações do presente e reorganizar seu próprio conhecimento ou consciência de mundo, orientado em três direções principais: da literatura (como leitor atento), da realidade social que o cerca (como cidadão consciente) e da docência (como profissional competente).

Para Soares (2006), um programa de formação de leitores deve se preocupar também com a formação do professor como leitor, "porque se a pessoa não tem prazer com o material escrito, é muito difícil passar isso para as crianças". Por isso, Rosana Becker defende que é preciso investir na formação continuada desse professor, que precisa se tornar leitor.

Becker (2006) tem vasta experiência na formação de professores e diz que não é suficiente disponibilizar acervos de livros e espaços de leitura como bibliotecas e clubes de leitura. "A professora deve ser envolvida em práticas de leitura, entrando em contato com outros professores leitores, participando de grupos de estudos, frequentando cursos, fazendo trabalhos, encontrando espaços de leitura nas salas de aula e nas escolas". Segundo ela, tendo essas vivências, os professores poderão perceber a importância da leitura em suas vidas, avaliar se são leitores ou não e construírem-se como leitores, tentando formas de acabarem com suas histórias de não-leitores.

Para Rosana (2006), os programas de formação de leitores devem levar em conta que a leitura do professor não é a mesma das crianças, é preciso conhecer o perfil do professor, saber o que ele lê de fato. Os acervos para professores devem ser diversificados, com leitura informativa: jornais, revistas periódicas, textos científicos sobre educação e literatura. "O professor precisa conhecer o universo simbólico da Literatura Brasileira e Universal", diz ela.

O professor precisa ter uma concepção clara de leitura para formar alunos leitores. "Todo professor tem que ser um leitor entusiasmado para poder transmitir aos alunos a paixão de ler" (MIGUEZ, 2003, p.15). Se o professor não tem o gosto pela leitura, dificilmente despertará o interesse dos alunos pelo prazer de ler.

Muitos professores não tiveram oportunidade de se tornarem leitores em sua fase

de escolarização por não terem tido, também, professores leitores. As condições salariais ou de trabalho, pouco ou nenhum tempo para ler são fatores que contribuem para o professor continuar sendo um não-leitor.

Portanto, se os professores não forem leitores, é quase impossível compartilhar com seus alunos os mistérios, os encantos, os prazeres que o maravilhoso mundo dos livros pode oferecer. Toda criança tem o dom de se deixar encantar e por isso o professor deve ser um encantador, um mediador de sonhos. Precisa provocar nos alunos a curiosidade que os fará se apaixonar pelo mundo dos livros. É preciso que conheçam a natureza da literatura, as obras, os autores, que reconheçam e saibam selecionar textos que irão agradá-los.

Para transformar o professor em um agente disseminador de boas práticas leitoras, o importante é saber que nunca é tarde para começar uma trajetória como leitor e ampliar ainda mais o conhecimento sobre os livros.

CONCLUSÃO

Ao escrever sobre a contação de histórias, verificou-se que é um instrumento poderoso na Educação e Desenvolvimento Infantil. Quando uma história é contada, professor e aluno criam uma atmosfera de harmonia, interação, troca de ideias, o ensino é diferenciado, porque ao contar uma história se aprende, mas de uma forma lúdica e direcionada, ou seja, a criança aprende, tem uma aula e nem percebe.

A criança necessita ser estimulada a todo tempo. Ela precisa ser curiosa, criativa, aprender coisas novas todos os dias, porém ao mesmo tempo ela precisa aprender a lidar com o mundo que a cerca todos os dias. O ambiente familiar, escolar, entre outros trazem questões e situações novas para elas e aprender a lidar com isso também faz parte do aprendizado escolar.

Ao ouvir uma história que remonta situações do seu cotidiano, a criança se identifica com o lugar e os personagens, passa a pensar, analisar e até mesmo a criticar situações e ações que possam ocorrer. Com isso, a criança é estimulada a pensar, imaginar, desenvolvendo nelas a capacidade cognitiva de percepção do ambiente que a cerca.

Foi muito prazeroso também verificar que uma criança que aprende a ouvir histórias desde cedo, é estimulada a ser um leitor assíduo no futuro. Ao ouvir ou ler historias, desperta nelas a vontade e o hábito de ler. A leitura fará parte do seu futuro, tanto quanto hoje as histórias fazem parte do seu presente.

Concluindo, essa pesquisa serviu para mostrar que ao contar uma história para uma criança, o professor está contribuindo de forma intensa para o seu aprendizado, para o seu desenvolvimento pessoal e intelectual. Ele ensina a criança a demonstrar emoções, contribuindo para que ela cresça com os seus sentimentos equilibrados. Ele a ensina a ouvir, o que vai incentiva-la a recontar essas histórias quando adulto e a ler novas histórias. Ele ensina a criança a imaginar, analisar, perceber. O que contribui para um adulto pensante crítico e consciente do mundo que o cerca. Enfim, que a contação de histórias seja um recurso cada vez mais utilizado na educação infantil e que os professores sejam os maiores incentivadores desse recurso, tão antigo, porém tão útil e necessário nos dias de hoje.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fany. Literatura Infantil: Gostosuras e bobices. São Paulo, Scipione, 1989.

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 5 ed. São Paulo, Scipione, 2001.

BAMBERGER, Richard. Como incentivar o hábito da leitura. São Paulo: Ática, 2000.

BETTELHEIM, Bruno Psicanálise dos contos de fadas. Paz e Terra S/A, 2009.

BUSATTO, Cléo. Contar e encantar – pequenos segredos da narrativa. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____ A Arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço. Petrópolis: Vozes, 2006.

CADEMARTORI, Lígia. O que é literatura infantil. São Paulo: Brasiliense, 1986.

COELHO, Bethy. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1999.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise e didática. São Paulo, Moderna, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise e didática. São Paulo, Ática, 1991.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: teoria – análise – didática. São Paulo, Moderna, 2009.

COELHO, Nelly Novaes. Panorama histórico da Literatura Infantil/Juvenil. São Paulo: Ática, 1991.

CRAYDY, C. e KAERCHER, G. Educação Infantil, para que te quero? Porto Alegre, Artmed, 2001.

GARCIA, Walkiria et. al. Baú do Professor. Belo Horizonte. Fapi, 2003

RIGLISKI, Adriane Schreiber – Contribuições da contação de histórias no desenvolvimento das linguagens na infância. Ijuí, UNIJUI, 2012

RODRIGUES, Jaqueline Lira – Contação de histórias na Educação Infantil: Uma experiência prática docente. Campina Grande, UEPB, 2011.

A INCLUSÃO ESCOLAR: EDUCAÇÃO PARA TODOS

FABIANA PERES CERQUEIRA DO NASCIMENTO

RESUMO:

A inclusão escolar está inserida em um movimento mundial denominado inclusão social que tem como objetivo efetivar a equiparação de oportunidade para todos, ate para os indivíduos que, devido às condições econômicas, culturais, raciais, físicas ou intelectuais, foram excluídos da sociedade. Para tanto, tal movimento pressupõe a construção de uma sociedade democrática, na qual todos possam exercer a sua cidadania e na qual exista respeito à diversidade. O ensino escolar brasileiro tem diante de si o desafio de encontrar soluções que respondam a questão do acesso e da permanência dos alunos nas suas instituições educacionais. Alguma escola pública e particular já adotaram ações nesse sentido, ao proporem mudanças na sua organização pedagógica, de modo a reconhecer e valorizar as diferenças, sem discriminar os alunos nem segrega-los. Apesar das resistências, cresce a adesão de redes de ensino, de escolas e de professores, de pais e de instituições dedicados à inclusão de pessoas com necessidades especiais, o que denota o efeito dessas e experiências e, ao mesmo tempo, motiva questionamentos.

Palavras chave: Igualdade; Diferença; Inclusão.

ABSTRACT:

The school inclusion is inserted into a worldwide movement called social inclusion which aims to implement equality of opportunity for all, including for individuals who, due to cultural, racial, economic conditions, physical or mental, have been excluded from society. To do so, such a move requires the construction of a democratic society, in which everyone can exercise your citizenship and in which there is respect for diversity. The Brazilian school education has before him the challenge of finding solutions that answer the question of access and permanence of students in their educational institutions. Some private and public school already adopted actions accordingly, by proposing changes in your pedagogical Organization, in order to recognize and value the differences, without discriminating against students or secretes them. Despite the resistance, grow membership education, networking of schools and teachers, parents and institutions dedicated to the inclusion of people with special needs, which denotes the effect of these experiences and, at the same time, motivates questions.

Keywords: gender equality; Difference; Inclusion.

INTRODUÇÃO

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

Fazer valer a educação para todos não se limita a cumprir o que está na lei e aplica La, sumariamente, as situações discriminadoras. O assunto merece um entendimento mais profundo da questão de justiça. A escola justa e desejável para todos não se sustenta unicamente no fato de os homens serem iguais e nascerem iguais. Para Bobbio, a igualdade natural não tem um significado unívoco, mas tantas quantas forem a resposta as questões" igualdade em que'. 'A extensão desse valor, portanto, precisa ser considerada, para não entendermos que todos os homens sejam iguais em tudo.

Mesmo os que defendem o igualitarismo até as últimas consequências entendem que não se pode ser igual em tudo. Bobbio (1997, p.25) relata que Rousseau, em seu discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens, estabeleceu uma diferenciação entre desigualdades naturais (produzidas pela natureza) e desigualdades sociais (produzidas pelas relações de domínio econômico, espiritual, político). Para alcançar os ideais igualitários seria necessário eliminar as segundas, não as primeiras, já que estas são benéficas ou mesmo moralmente diferentes.

1. DIREITO A EDUCACÃO: PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Nosso sistema educacional, diante da democratização do ensino, tem vivido muitas dificuldades para equacionar uma relação complexa, que e a de garantir escola para todos, mas de qualidade. E inegável que a inclusão coloca ainda mais lenha na fogueira e que o problema escolar brasileiro e dos mais difíceis, diante do número de alunos que temos de atender, das diferenças regionais, do conservadorismo das escolas, entre outros fatores.

A verdade e que o ensino escolar brasileiro continua aberto a poucos, e essa situação se acentua drasticamente no caso do aluno com necessidades especiais. O fato e recorrente em qualquer ponto de nosso território, na maior parte de nossas escolas, publicam ou particulares, e em todos os níveis de ensino, mas, sobretudo nas etapas do ensino básico: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

A inclusão escolar tem sido mal compreendida, especialmente no seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais. Sabemos, contudo, que sem essas mudanças não garantiremos a condição de nossas escolas receberem, indistintamente, a todos os alunos, oferecendo lhes condições de prosseguir em seus estudos, segundo a capacidade de cada um, sem discriminação nem, espaços segregados de educação.

A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir "tratamento especial" para os estudantes com "deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados", não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e acaba reforçando o encaminhamento dos estudantes para as classes e escolas especiais.

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de "políticas especiais" para tratar da educação de estudantes com deficiência. No que se refere aos estudantes com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem.

2-A CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam aperfeiçoar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da

classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

Desse modo, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social. A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino". Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien/1990, chama a atenção para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola.

Para o alcance das metas de educação para toda a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO em 1994, propõe aprofundar a discussão, problematizando as causas da exclusão escolar. Com base desta reflexão acerca das práticas educacionais que resultam na desigualdade social de diversos grupos, o documento Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais proclama que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, ressaltando que:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicos ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados. (BRASIL, 1997, p. 17 e 18).

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de "integração instrucional" que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes citados normais" (p.19).

Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política de 1994 não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantém a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a "possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado" (art. 24, inciso V) e:

"[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames" (art. 37). Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que: "Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às esco-

las organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

(MEC/SEESP, 2001).” As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, prevista no seu artigo 2º.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização. O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor.

No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns estudantes podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana.

Para Durkheim (1978, p. 41) “a educação é a ação exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparada para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, particularmente, se destine”. Demo (1996, p. 16) afirma que “Educação não é só ensinar”, instruir, treinar, domesticar, é, sobretudo formar a autonomia do sujeito histórico competente, uma vez que, o educando não é o objetivo de ensino, mas sim sujeito do processo, parceiro de trabalho, trabalho este entre individualidade e solidariedade Paulo Freire (1996, p. 47) afirma que educação é mais que uma mera transmissão de conhecimento.

Para ele, “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Os modelos de Demo e Freire vêm ao encontro de paradigmas atuais que abandonam uma retro visão e discute a educação como um processo fundamentado nos quatro pilares da educação descritos por Delors (1996) em relatório escrito com colaboradores para UNESCO, que são o aprender a conhecer ou aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e a aprender a ser.

Em se tratando de pessoas com necessidades especiais, dever-se-ia então tomar esses pressupostos como basais, já que quanto maiores às especificidades dos indivíduos, maiores as preocupações em se proporcionar uma educação realmente inclusiva e centrada na funcionalidade e desenvolvimento desses alunos.

Educação é um processo pelo qual também se torna possível à gestação do novo, e a ruptura com o velho. Supõe o processo de desenvolvimento integral do homem, quer seja da sua capacidade física, intelectual e moral, visando não só a formação de habilidades, mas também do caráter e da personalidade social. E é fundamental para humanização e socialização do homem e dura a vida inteira, e não se restringe a mera continuidade, mas supõe a possibilidade de rupturas pelas quais a cultura se renova e o homem faz a história. (ARANHA, 1989, p. 49-50).

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições. O Im-

perial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro.

No início do século XX, em 1996 é fundado o Instituto Pestalozzi, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (BRASIL, 2007).

Em 2003, é implantado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade. (BRASIL, 2007).

Em 2005, com a implantação dos NAAH/S (Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação) em todos os estados e no Distrito Federal, são organizados centros de referência nessas áreas para o atendimento educacional especializado, orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino (BRASIL, 2007).

O direito ao atendimento educacional especializado previsto nos artigos 58, 59 e 60 da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 96 e no artigo 208 inciso III da Constituição Federal de 1988, não substitui o direito á educação oferecida em classes da rede regular de ensino.

3- IGUALDADES, DIREITO À EDUCAÇÃO E ENSINO INCLUSIVO

Para efeitos da lei, educandos portadores de necessidades especiais devem ter uma educação especial preferencialmente, e não exclusivamente, em classes regulares, já que há serviços de apoio especializado para atender as peculiaridades dos alunos da educação especial. A lei ainda prevê serviços especializados para aqueles que em função de condições específicas não serem possíveis de se integrar em classes regulares. (BRASIL, 1996).

Pessoa com deficiência não é só aquela que tem uma deficiência visível. Inclui deficiência física, visual, auditiva, intelectual ou múltipla. De um modo geral pode- se dizer que qualquer condição converte-se numa deficiência se causa problema á pessoa portadora dessa condição ou às pessoas com quem ela vive. É em relação ao meio em que vive a pessoa, à sua situação individual e à atitude da sociedade, que uma condição é ou não considerada uma deficiência. Considerando-se que, em decorrência dos fatores hereditários e ambientais, não há sequer duas pessoas exatamente idênticas, embora em sua essência todos os seres humanos sejam iguais, é natural que as respostas a estas exigências variem de acordo com as condições individuais de cada pessoa. Desta forma, não vejo como possível a compreensão da educação da pessoa com deficiência, por meio de contextos diferentes do da educação de qualquer ser humano. (MAZZOTA, 1982, p.14).

De acordo com Mazzotta, O atendimento escolar especial aos portadores de deficiência teve seu início, no Brasil, na década de cinquenta do século passado. Foi precisamente a 12 de setembro de 1854 que a primeira providência nesse sentido foi concretizada por Dom Pedro II, por meio do Decreto Imperial nº 1.428 que fundou na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto de Meninos Cegos.

[...] no 1º Congresso de Instrução Pública, em 1883, convocado pelo Imperador em dezembro de 1882. Entre vários temas sugeridos, [...] foi apresentada a sugestão de currículos e formação de professores para cegos e surdos, atendimento pedagógico ou médico pedagógico aos deficientes e assistência hospitalar aos deficientes mentais. [...] em 1900, durante o 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro o Dr. Carlos Eiras apresentou a monografia intitulada Da Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas. "Por volta de 1925 foram publicados três outros importantes trabalhos sobre a educação de deficientes mentais." (MAZZOTTA, 2003, p. 28-30).

Ainda segundo o autor (1982, p. 66), em 1981, existiam 204 Instituições no ensino particular que prestavam serviços educacionais aos alunos com esta condição, destacamos, por sua relevância social algumas delas: Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE); Associação Pestalozzi de São Paulo; Fundação para o livro do Cego no Brasil; Associação de Assistência á Criança Defeituosa (AACD); Lar de São Francisco.

Igualdade, direito à educação, ensino inclusivo são expressões que devem estar juntas, exigindo do professor e da escola o desenvolvimento de habilidades próprias para propiciar, dentro da sala de aula e no convívio escolar, oportunidades para todos, portadores de deficiência ou não. (ARAUJO, 1997, p. 51) Então replica Mazzotta:

"É importante atentarmos para possíveis artimanhas ou mecanismos ideológicos que, muitas vezes, em nome da superação das desigualdades sociais, culturais, econômicas e políticas, mascaram diferenças individuais, acenando para uma inclusão radical ou incondicional". (MAZZOTTA, 2008, p. 165-

166).

Na maior parte das situações, o que encontramos é mais uma preocupação com assistência a cuidados especiais, acessibilidade e transporte do que efetivamente dificuldades de adaptações curriculares. Desde a Lei federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, já se delineia uma preocupação com a integração dos deficientes, sem que, entretanto, ela tenha acontecido de fato.

Em seus artigos 88 e 89 a Lei apregoa a necessidade de integrá-los na comunidade e assegura um tratamento especial por meio de bolsas de estudo empréstimos e subvenções repassadas á iniciativa privada que tivesse iniciativas eficientes. A Lei federal nº 5.692, de 11de agosto de 1971, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências surgiu com o intuito de adequar a anterior

Segundo Ferreira (1989 apud ANACHE, 1997, p. 26), essa lei trazia alguns avanços, especialmente em relação aos excepcionais, termo usado na redação original passando a responsabilidade para o ensino regular.

Para assegurar esses direitos o CENESP (Centro Nacional de Educação Especial) foi criado em 1973. Entretanto, com a falta de autonomia seus objetivos não foram alcançados plenamente. O governo Federal reestruturou então os órgãos pela política que tratava do excepcional e criou a CORDE (Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência) (ANACHE, 1997, p.26).

Do princípio da igualdade constante do Art. 5º "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade" (BRASIL, 1988) verifica-se uma preocupação do constituinte de tratar as pessoas igualmente, sem qualquer distinção. A regra isonômica não admite qualquer privilégio, tratando igualmente as pessoas. Isto é o que se denomina igualdade formal ou igualdade perante a lei.

A isonomia e o princípio democrático garantem igual tratamento ao cidadão diante dela. Entretanto uma real leitura desses direitos leva à reflexão sobre sua real aplicabilidade. Temos aqui o confronto dos princípios da Universalização e da Focalização que só se explica por uma má interpretação e aplicabilidade constitucional. No rol das pessoas protegidas, surgem às portadoras de deficiência, que recebem amparo singular, este necessário para que se igualem na lei.

Ao zelar por esses grupos ou interesses, o constituinte originário quis, na realidade, dar as mesmas condições das pessoas não portadoras de deficiência.

[...] No desejo de criar uma lei que protegesse especificamente pessoas com necessidades especiais a norma acaba protegendo-as e discriminando-as criando privilégios e benefícios que as equiparem, integrem e as tornem participativas. (ARAUJO, 1997, p. 77).

No artigo 208 e seu inciso III que declara que "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 1988), ao utilizar o termo "preferencialmente", pretende proteger e integrar as pessoas com deficiência e já pressupõe a possibilidade de se ter uma educação especial paralelamente à regular, o que demonstra um olhar para a diversidade de situações e necessidades.

A Lei n. 7.853 de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências, ao mesmo tempo em que garante os direitos do alunado contemplado pela educação especial, abre uma prerrogativa ao afirmar e tornar compulsória a matrícula somente de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino.

No Decreto nº 914, de 6 de setembro de 1993 que institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências já há efetiva preocupação com o que o deficiente é capaz de fazer, sua funcionalidade e desempenho, além de garantir o acesso e permanência da pessoa permitindo a ela usufruir dos serviços em sua totalidade.

Em 1990, O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, determina que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino", o que nos faz retroceder um pouco em termos das decisões anteriores que já mostravam a possibilidade de se recorrer ao ensino especial quando necessário. Em 1994, a Política Nacional de Educação Especial, volta a afirmar que o processo de integração instrucional refere-se àqueles que "[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos citados normais" (BRASIL, 2007, p.3).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, atual LDB, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ao mesmo tempo em que entende cada pessoa em sua peculiaridade, assegurando currículos, métodos e recursos específicos, assegura também a terminalidade específica para os que não atingi-

ram o nível mínimo exigido e por outro lado a aceleração escolar para os superdotados.

Aqui se expressa a seguinte contradição: se o acesso à escola regular aos alunos com deficiência mental for tão adaptado (leia-se adaptações curriculares significativas), eles não teriam a formação necessária para enfrentar o mundo competitivo fora dos muros da escola (por exemplo, o mundo do trabalho), mas por outro lado, se não lhes forem possibilitadas tais adaptações, talvez a maioria deles não possa ser inserida nas escolas regulares, promovida para séries posteriores e ter acesso a terminalidade de sua escolaridade no ensino fundamental.

Se em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova afirmava que as pessoas poderiam ser educadas até em que lhes permitissem suas aptidões naturais e hoje a legislação afirma que todas as pessoas devem ser educadas de forma incondicional, independentemente de suas aptidões ou capacidades e vai além, quando garante terminalidade acadêmica para o aluno, mesmo que ele não tenha atingido o nível de aquisição de conteúdos normalmente exigido para a certificação do Ensino Fundamental, talvez se possa afirmar que houve avanços no processo educacional brasileiro. Porém, há ainda questões cruciais cujas respostas precisam ser construídas, sob pena de estar-se no afã de garantir direitos colaborando para o processo de exclusão destes alunos.

Os programas de educação superior terão ainda em seus currículos conteúdos relacionados à pessoa portadora de deficiência. No artigo 28, o decreto trata do acesso à educação profissional em todos os níveis e habilitações que proporcionem o acesso ao mercado de trabalho tendo como condição para matrícula sua funcionalidade e não nível de escolaridade. Há ainda a garantia de serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da pessoa portadora de deficiência, como adaptação dos recursos instrucionais, capacitação dos recursos humanos e adequação dos recursos físicos.

O decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, tem como novidade fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; da implantação de salas de recursos multifuncionais, ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado e a elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade que incluem livros didáticos e paradidáticos em braile, áudio e LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), laptops com sintetizadores de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

A legislação Estadual de Ensino de São Paulo (PORTAL, S/D) encontra-se organizada cronologicamente totalizando treze publicações entre os anos de 1994 a 2010. Destaca-se a Resolução SE - 61, de 05 de abril 2002, que dispõe sobre ações referentes ao Programa de Inclusão Escolar prevendo o Programa de Atendimento aos alunos da rede pública, com necessidades educacionais especiais que ocorrerá preferencialmente em classes regulares de ensino, incumbindo às escolas o dever de reconhecer e responder às necessidades educacionais especiais de alunos, abrindo mão do uso de currículo adaptado, profissionais capacitados, estratégias de ensino, uso de recursos e materiais didáticos específicos e além de reconhecer a necessidade de formação continuada aos professores especializados e aos professores do ensino regular como garantia de sucesso escolar aos alunos com necessidades especiais.

A Resolução nº 130, de 06 de agosto de 2002, que dispõe sobre ações referentes ao Programa de Inclusão Escolar, a CAPE (Centro de Apoio Pedagógico Especializado) delega à FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação) a coordenação das ações necessárias à educação continuada de profissionais da rede estadual de ensino e de ações de apoio especializado referente ao Programa de Inclusão Escolar, oferecendo recursos didáticos teóricos e técnicos (selecionados, adaptados e/ou produzidos).

A Resolução nº 32, de 23 de maio 2007 dispõe sobre o desenvolvimento das ações do programa de atendimento aos alunos da rede pública com necessidades educacionais especiais versando sobre formação e recursos didáticos. O que é acrescido, no entanto, é abrangência do uso dos materiais por toda comunidade escolar e a adaptação dos prédios escolares para atendimento de alunos com necessidades especiais.

A educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino é disposta na Resolução nº 11, de 31 de janeiro de 2008, considerando que esta deverá ser oferecida aos alunos com necessidades educacionais especiais, que demandem atendimento educacional especializado.

Para alunos com altas habilidades, superdotação e grande facilidade aprendizagem, recursos que os levem a dominar, rapidamente, conceitos, procedimentos e atitudes. Para alunos com transtornos invasivos de desenvolvimento e alunos com outras dificuldades ou limitações acentuadas no processo de desenvolvimento, recursos pedagógicos adicionais que facilitem o acompanhamento das atividades curriculares.

Sendo estes matriculados em classes regulares, salvo em casos que não seja possível sua inclusão direta nessas classes. Alunos com deficiências com severo grau de com-

prometimento, em que suas necessidades de recursos e apoios ultrapassem as disponibilidades da escola, deverão ser encaminhados às respectivas instituições especializadas conveniadas com a Secretaria da Educação, direito regulamentado na Resolução nº 72, de 9 de outubro de2009.

Os serviços de educação especial da Rede Municipal de Ensino atendem crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência intelectual, visual, física, auditiva e múltipla, surdo-cegos, alunos com condutas típicas de quadros neurológicos, psiquiátricos e psicológicos, com altas habilidades e superdotação que, no contexto escolar, evidenciam necessidades educacionais especiais e demandam atendimento educacional especializado.

A Lei orgânica do Município de São Paulo (BRASIL, S/D), que nos artigos 203 inciso IV, 204 inciso IV e 206 parágrafos 1º e 2º declaram ser dever do Município garantir educação inclusiva que garanta as pré-condições de aprendizagem e acesso aos serviços educacionais, a reinserção no processo de ensino de crianças e jovens em risco social, igualdade de condições de acesso e permanência e atendimento especializado às pessoas com deficiência, na rede regular de ensino e em escolas especiais públicas, garantido o acesso a todos os benefícios conferidos à clientela do sistema municipal de ensino e provendo sua efetiva integração social assegurados a estes, também, a eliminação de barreiras arquitetônicas dos edifícios escolares já existentes e a adoção de medidas semelhantes quando da construção de novos.

As pessoas com necessidades especiais devem fazer parte de atividades desenvolvidas em sociedade, como a educação. Fazer parte da comunidade é um dos pressupostos da inclusão e para se estabelecer uma educação inclusiva é indispensável garantir aos alunos com necessidades especiais uma educação mais próxima da normal. A instituição de ensino deve garantir a qualidade do serviço oferecido, para que seja possível desenvolver o potencial máximo das crianças, respeitando a dificuldade de cada uma com uma infraestrutura pedagógica e física apropriada, que considere a multiplicidade de necessidades.

CONCLUSÃO

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia- intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área.

Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Para assegurar a intersetor alidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes.

A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações. As avaliações também devem ser condizentes com as características dos alunos, conforme asseguram as Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica de 2001.

Criar uma escola inclusiva só é possível onde há respeito pelas diferenças. Criar uma escola inclusiva é fazê-la reflexo da diversidade social.

Uma mudança mais concreta e duradoura virá na medida em que uma parceria entre as comunidades, as escolas, as universidades e o governo, criar condições para um debate e conscientização permanentes, e levar a um compromisso coletivo de inclusão cidadã.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. Ministério Público Federal. O acesso de estudantes com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino. Fundação Procuradora Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs). 2ª ed. ver. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

AS DESIGUALDADES SOCIAIS, SEUS REFLEXOS E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

FERNANDA LAMESA AMBROSIO

RESUMO:

Esse artigo tem como objetivo analisar discutir os problemas atuais do ensino no Brasil. Analisaremos através de dados, principalmente da última PNAD Contínua 2018 os números da educação, o acesso e a permanência no mesmo, bem como os números em diferentes regiões do país e em diferentes aspectos sociais. Assim poderemos tratar do direito a educação e das suas desigualdades dentro do nosso território. A partir dele falaremos sobre uma inclusão escolar que seja de fato para todos e do caminho a ela que passa necessariamente pela democracia dentro dos espaços de ensino. Espera-se que esse trabalho possa contribuir para futuras reflexões acerca das necessidades apresentadas pelo ensino brasileiro.

Palavras-Chaves: Educação, inclusão, equidade, democracia.

1 INTRODUÇÃO

Discutir a educação no Brasil, parece tema comum, acredita-se que falar de educação é a mesma coisa que estudá-la e fazer parte dela. E é, ou melhor, deveria ser. O debate da educação parece algo muito próximo as pessoas que qualquer outro tema, porque teoricamente a educação é algo que faz parte da vida de todos.

Como sabemos, pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º a educação, bem como a saúde e outros fatores, é direito de todos. A mesma Constituição no artigo 205, afirma: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família." E no artigo 208 destrincha detalhadamente o direito a educação, quem deve prove-la e como, conforme elencada nos incisos seguintes:

"I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático- escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde."

Assim como os outros fatores assegurados pela constituição e que não são cumpridos como se deve, o direito a educação também não é cumprido em sua totalidade, mas talvez seja o que mais chega perto disso, a proposta deste artigo é trazer para o debate esses números e a forma com que a educação chega para a população brasileira e quanto de fato ela faz parte da vida das pessoas.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 NÚMEROS DA EDUCAÇÃO

No Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2019, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos). O mapa abaixo trás esse número dividido em regiões:

Mapa 1: Taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais de idade (2019)



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

A Região Nordeste apresentou a maior taxa de analfabetismo (13,9%). Isto representa uma taxa aproximadamente, quatro vezes maior do que as taxas estimadas para as

Regiões Sudeste e Sul (ambas com 3,3%). Na Região Norte essa taxa foi 7,6 % e no Centro-Oeste, 4,9%.

Outro fator analisado foi o nível de instrução foi estimado para as pessoas de 25 anos ou mais de idade, pois pertencem a um grupo etário que já poderia ter concluído o seu processo regular de escolarização.

Gráfico 1: Nível de instrução das pessoas com 25 anos ou mais de idade (Brasil-2019)



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

O que conseguimos observar apenas com esses dados é que apesar da Constituição ser de 1988, o processo de acesso a educação universal é lento. Ainda de acordo com o IGBE entre os anos de 2016 e 2018 A taxa de escolarização de crianças de 0 a 3 anos cresceu de 30,4% para 34,2%, o que equivalia a 3,5 milhões de crianças. No grupo de 4 a 5 anos, faixa correspondente à pré-escola, essa taxa foi de 92,4% dos estudantes, totalizando quase 5 milhões de crianças na escola. A região Norte, com 86,4%, mostrava um resultado menor, mas o Nordeste, por outro lado, apresentava melhor taxa do que a média nacional. O ensino fundamental (6 a 14 anos) e o ensino médio (15 a 17 anos) também avançaram, com taxas de 99,3% e 88,2%. A escolarização registrou estabilidade no nível superior, com a taxa de 32,7%, em 2018.

Se formos analisar o número da educação no Brasil com o passar dos anos vemos o seu crescimento, isso se deve a vários programas governamentais, inclusive o programa Bolsa Família que de acordo com Glewwe, P. e Kassouf, A.L. (20-?):

"Nossas estimativas por escola indicam que, após a contabilização dos efeitos de defasagem, o programa aumentou as matrículas em 5,5% em escolas de 1ª a 4ª série e em 6,5% em escolas de 5ª a 8ª série, diminuiu as taxas de abandono escolar em 0,5 ponto percentual de 1ª a 4ª série e em 0,4 por cento de 5ª a 8ª série, e aumentou as taxas de aprovação em cerca de 0,9 ponto percentual de 1ª a 4ª série e 0,3 ponto percentual de 5ª a 8ª série. Partindo do pressuposto de que o programa tem pouco ou nenhum impacto sobre não-participantes, o impacto sobre os participantes, que representam um terço do total de crianças no Brasil, é cerca de três vezes maior. As estimativas por município são bastante semelhantes, embora as de 5ª a 8ª sejam imprecisas."

Além disso a criação do FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e do CAQ (Custo Aluno-Qualidade), também auxiliaram aumentar os números da educação.

Apesar desse aumento de valores, ainda temos muitos problemas para a educação, de ordem quantitativa e qualitativa. A evasão escolar é um deles, a taxa de crianças e adolescentes frequentando a escola cai com o passar dos anos, principalmente quando chegamos no ensino médio. Ainda de acordo com a PNAD Contínua 2018 entre as crianças de 4 e 5 anos temos 92,4%, já na faixa de idade de 6 a 14 anos temos 99,3% ,a taxa de escolarização entre os jovens de 15 a 17 anos, em 2018, foi de 88,2%,.Entre as pessoas de 18 a 24 anos e aquelas com 25 anos ou mais, 32,7% e 4,6% estavam frequentando escola. Ou seja, no Brasil, ainda desigual, a criança muitas vezes demora ao entrar na escola e sai mais cedo.

Isso se dá a necessidade do mercado de trabalho, ao nível de instrução dos responsáveis e a região onde o estudante está e obviamente as condições dessas regiões. A tabela abaixo mostra os indicadores educacionais das pessoas de 15 a 17 anos, por Grandes Regiões - 2016-2018:

Tabela 1: Indicadores educacionais das pessoas de 15 a 17 anos, por Grandes Regiões - 2016-2018

	Taxa de escolarização			Taxa ajustada de frequência escolar líquida		
	2016	2017	2018	2016	2017	2018
Brasil	87.2	87.2[1]	88.2[2]	68.2	68.5[1]	69.3[2]
Norte	87.6	86.6	88.2	58.2	59.7[1]	61.9[2]
Nordeste	86.0	86.1	86.9	59.2	60.7[1]	61.3[2]
Sudeste	88.2	88.7	88.9	76.9	76.5	76.4
Sul	86.2	85.8[1]	88.2[2]	69.4	69.6	71.5
Centro-Oeste	88.5	87.0	89.4	70.1	70.4	71.6

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2018.
(1) A diferença entre 2016 e 2018 é significativa ao nível de confiança de 95%.
(2) A diferença entre 2017 e 2018 é significativa ao nível de confiança de 95%.

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

Mais uma vez a região Norte e Nordeste apresentam números menores que as outras regiões e isso se deve a desigualdade do

acesso ao ensino por diversos fatores.

2.2 – Educação e desigualdades

É comum nos últimos anos escutarmos sobre educação inclusiva e muitos erram ao achar que educação inclusiva é algo que deve ser feito para os alunos com deficiência. A educação inclusiva tem como objetivo garantir o direito de todos à educação. Ela pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos. De acordo com Silva, M. O. E. (2011):

"A inclusão é, antes de tudo, uma questão de direitos. É também um desafio. E, porque é um desafio, constitui-se como um valor (Rodrigues, 2003; Leitão, 2006; Silva, 2011), uma vez que nos obriga a tomar mais consciência da heterogeneidade e da ou das respostas a que ela nos obriga, também quando estamos na esfera da educação. A inclusão, em termos educativos, faz mais sentido se for perspectiva da como educação inclusiva. Isto significa que a escola, para além de proporcionar aos alunos um espaço comum, tem de proporcionar-lhes, também, oportunidades para que façam aprendizagens significativas. O que só é possível se aceitarmos que a diferença não é necessariamente impeditiva de aprendizagem e que todos aprendemos com os outros."

Nesse momento voltamos aos números, como falar de educação inclusiva se dentro do nosso país temos desigualdades regionais e sociais tão gritantes? Um outro fator importante que a PNAD 2018 traz é a constante desigualdade dentro da questão de cor/raça, dentre os idosos o analfabetismo alcança 10,3% dos brancos e 27,5% dos pretos ou pardos, sobre os anos de estudo, 10.3 anos de estudo para as pessoas de cor branca e 8.4 anos para as de cor preta ou parda. Entre as pessoas de cor branca, 90,4% estavam na idade série adequada e entre as de cor preta ou parda essa taxa foi 84,5%.

Outro dado necessário para esse debate é que a rede pública de ensino foi responsável por 74,3% dos alunos na creche e pré-escola. No ensino fundamental, 82,3% dos estudantes também frequentavam a rede pública,. Já no ensino médio regular, tal rede concentrou 87% dos alunos. Ou seja, não há como falar de educação inclusiva, sem falar de escola pública e os investimentos para a mesma. Não existe a possibilidade de reduzir desigualdades sem uma escola pública de qualidade.

E para construirmos uma escola pública de qualidade e inclusiva, precisamos antes de mais nada de uma escola que olhe para todos. Uma escola democrática.

2.3. Educação e democracia

Paulo Freire em sua "Carta aos que fazem a educação pública da cidade", publicada no Diário Oficial do Município no dia primeiro de fevereiro de 1989, deixa claro que:

"uma escola efetivamente democrática não é apenas aquela a qual todos têm acesso, mas aquela cuja construção todos podem participar, aquela que atenda realmente aos interesses populares que são os interesses da maioria; é portanto, uma escola com uma nova qualidade baseada no compromisso, numa postura solidária, formando a consciência social e democrática."

Com essa citação retomo o início do artigo, a educação é pela lei algo para todos, onde grande parte das pessoas tem acesso, mas ela inclui todas as pessoas de forma igual? Podemos falar de educação para todos se o caminho para ela e passagem por ela é diferente?

Antes de mais nada, uma educação para ser popular e para todos deve ser feita por todos, deve dentro dela englobar todas as pessoas, ela precisa ser uma educação anti racista para atender a população negra, uma educação anti capacitista para atender aos educando com deficiência, deve ser anti homofóbica para atender os LGBTQI+, deve dar condições de equidade a todos os estudantes em todas as regiões do país, só assim poderemos chama-la de inclusiva.

Um dos fatores fundamentais para se garantir a democracia na escola é a gestão democrática, de acordo com Cury,C.R.J (2007):

"A escola é uma instituição de serviço público que se distingue por oferecer o ensino como um bem público. Ela não é uma empresa de produção ou uma loja de vendas. Assim, a gestão democrática é, antes de tudo, uma abertura ao diálogo e à busca de caminhos mais consequentes com a democratização da escola brasileira em razão de seus fins maiores postos no artigo 205 da Constituição Federal. (...) Nesta perspectiva, a gestão democrática implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos."

Temos alguns exemplos e debates acerca de democracia e gestão democrática, como conselhos participativos, construção coletiva do projeto político pedagógico que contemple os fatores necessários para uma inclusão de fato ditos acima. A democracia na escola é justamente trazer as pessoas que falam sobre educação para um debate de fato de construção da mesma, um debate onde cada um possa colocar os seus anseios e dificuldades, onde os mesmos sejam ouvidos e a partir deles se busque soluções. Não há como fazer uma escola equânime de a comu-

nidade escolar não fizer parte dessa equação. Sobre essa participação escolar, Paro, V.H (1998) diz:

"Por isso, parece haver pouca probabilidade de o Estado empregar esforços significativos no sentido da democratização do saber, sem que a isso seja compelido pela sociedade civil. No âmbito da unidade escolar, esta constatação aponta para a necessidade de a comunidade participar efetivamente da gestão da escola de modo a que esta ganhe autonomia em relação aos interesses dominantes representados pelo Estado. E isso só terá condições de acontecer "na medida em que aqueles que mais se beneficiarão de uma democratização da escola puderem participar ativamente das decisões que dizem respeito a seus objetivos e às formas de alcançá-los" (Paro et al., 1988, p.228). Não basta, entretanto, ter presente a necessidade de participação da população na escola. E preciso verificar em que condições essa participação pode tomar-se realidade."

Como dito anteriormente, se fala muito sobre inclusão e gestão democrática na escola, mas em sua maioria ela é um amontoado de papéis e burocracias, e não uma participação de fato. Antes de mais nada para que haja participação é necessário que se tenha condições para isso. Condições que vão desde horários acessíveis para a classe trabalhadora, a condições sociais/políticas, sobre essa questão Paro, V.H (1998), continua:

"(...) de todos os fatores apresentados como determinantes da falta de participação da população na escola, o mais frequentemente mencionado, tanto por pais e usuários em geral, quanto pelo pessoal escolar, foi o relacionado às condições de vida das camadas populares, especialmente a falta de tempo e o cansaço após um longo e pesado dia de trabalho, senhor Pedro, presidente da Sociedade Amigos das Vilas Unidades do Morro Alegre (SAVUMA), considera que "todo mundo tem uma vida corrida e sofrida; as pessoas saem cedo e voltam tarde para casa, depois de trânsito, ônibus lotado..." Não se trata, todavia, apenas do cansaço físico. Como pondera Maria Alice, a diretora da "Celso Helvens", "sem uma melhoria, com essa vida desgraçada, não dá pro cara pensar". Assim, R. bras. Est. pedag., Brasília. \.73, n. 174, p.255-290, maio/ago. 1992 "massacrados por um sistema que o obriga a trabalhar", os pais vivem às voltas com problemas de toda natureza, lutando pela sobrevivência e sem condições até psicológicas para pensar nos problemas do ensino escolar."

Como podemos falar em situações de equidade dentro da escola, se a realidade da mesma, trazida em diversos momentos já coloca desde o início condições diferentes na educação? Se a participação da comunidade escolar, que é necessária para mudanças internas é limitada? Como mudar a escola com os condicionantes sociais que temos? É necessário entender que a escola não muda sozinha, e nem muda a sociedade sozinha, e vice versa, para isso é necessário entender as limitações da escola, mas fazer com que ela seja parte dessa mudança. Paulo Freire em 1989, quando secretário de educação do município de São Paulo, deu uma entrevista para a revista Nova Escola, em que diz que uma escola poderia apenas ensinar os conteúdos e ocultar os problemas sociais em torno dela, ou passar os conteúdos e desocultar esses problemas, sobre isso, continua:

"A primeira procura acomodar, adaptar os educandos ao mundo dado; a segunda, inquietar os educandos, desafiando-os para que percebam que o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, pode ser mudado, transformado e reinventado. Devo concluir essa questão dizendo que os educadores progressistas sabem muito bem que a educação não é alavanca da transformação da sociedade, mas sabem também o papel que ela tem nesse processo. A eficácia da educação está em seus limites. Se ela tudo pudesse ou se ela não pudesse nada, não haveria porque falar dos seus limites. Falamos deles precisamente porque, não podendo tudo, podem alguma coisa. A nós, educadores e educadoras de uma administração progressista, nos cabe ver o que podemos fazer para competentemente realizar."

Para iniciar a mudança social e escolar que queremos, precisamos começar, criar e lutar por meios que garantam acesso, não só a educação para todos, mas a uma educação de qualidade, democrática e inclusiva, para que todos possam de fato não apenas ter a escola como momento de passagem da vida, mas de momento social, de construção social, científica e humana. Precisamos criar meios de participação comunitária, de gestão democrática além dos papeis, de grêmios estudantis livres, de igualdade de acesso e permanência aos educandos, só assim poderemos falar que o direito a educação está sendo cumprido de fato para todos.

3. CONCLUSÃO

Debater educação no Brasil parece assunto comum em todos os espaços, porém quando nos deparamos com a realidade brasileira vimos que esse debate é empobrecido. Ou não acontece. A escola no Brasil ainda é vista como ambiente de passagem, onde os estudantes entram, aprendem (aqui deixando de lado todas as defasagens) e saem dela como espaço concluído.

O que não se fala é que a escola como ambiente social, é um local de reflexo da sociedade e das mudanças sociais. Então temos todas as desigualdades de nossa sociedade

refletidas no espaço educacional, e possivelmente boa parte das mudanças possíveis em nossa sociedade passem por ela também. Temos dados que nos mostram a desigualdade regional, racial e de gênero nas questões educacionais, o que mostra que é impossível separar a escola do que acontece fora dela.

Sendo assim, é impossível também construir uma escola diferente sem analisar e modificar esses aspectos dentro dela. E para que todos sejam acolhidos dentro da escola e se sintam parte dela para que sejam agentes de sua mudança, é necessário uma escola inclusiva e democrática. Uma educação que de voz e asas para uma mudança social que se inicia no chão de escola. A escola não deve ser espaço de passagem, e sim espaço de construção.

Construção essa que só será possível quando toda a comunidade escolar puder colocar suas inquietudes na mesma. Construção essa que só será possível quando entendermos que a educação é uma questão política e não de senso comum. Debater educação deve ser sim assunto cotidiano de todos, mas um assunto que gere de fato engajamento e que leve a mudanças. Para isso é necessário criar ambientes de fala e de escuta, criar possibilidade para que se haja formação comunitária, debates comunitários, aprendizado conjunto. Que a educação saia dos muros da escola, mas que também traga para dentro deles.

Não existe mudança social sem mudança educacional, e para a mudança educacional é necessário rever e reconstruir o meio e o debate social. O direito a educação só será garantido a todos quando a educação for vista como um todo, como um fator que abrange todos os fatores biopsicossociais do ser humano, e por isso, só se dará de verdade quando todas as condições necessárias forem dadas para que ela exista.

Referências Bibliográficas

BRUINI, Eliane da Costa. "Educação no Brasil"; Brasil Escola. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/educacao/educacao--no-brasil.html . Acesso em 17 de setembro de 2020.

GLEWWE, Paul; KASSOUF, Ana Lucia - O Impacto do Programa Bolsa Familia no total de matrículas do ensino fundamental, taxas de abandono e aprovação. Disponível em https://www.cepea.esalq.usp.br/br/documentos/texto/o-impacto-do-programa- bolsa-familia-no-total-de-matriculas-do--ensino-fundamental-taxas-de- abandono-e--aprovacao-b-2-colocacao-do-premio-nacional-de-estudos-sobre-o- bolsa-familia.aspx. Acesso em 17 de setembro de 2020

IBGE EDUCA- https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o- brasil/populacao/18317-educacao.html . Acesso em 17 de setembro de 2020.

A CONTRIBUIÇÃO DO NEUROPSICOPEDAGOGO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR PARA OS CASOS DE TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

FERNANDA PAULA NEVES PEREIRA LOPES

Resumo:

O presente artigo, desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica, tem como objetivo enfatizar a importância da neuropsicopegadogia no ambiente escolar, considerando que o profissional desta área do conhecimento busca compreender o processo do desenvolvimento humano, identificando as dificuldades de aprendizagem encontradas na rotina escolar, para que possa contribuir no processo de aprendizagem de alunos que apresentam transtornos de aprendizagem. No desenvolvimento desse estudo foi possível identificar o papel do neuropsicopedagogo e os transtornos de aprendizagem para os quais sua atuação torna-se essencial para que não haja prejuízo no processo de aprendizagem.

Palavras chaves: 1. Neuropsicopedagogia. 2. Transtornos. 3. Aprendizagem.

Abstract: This article, developed through a bibliographic research, aims to emphasize the importance of neuropsychopedagogy in the school environment, considering that the professional in this area of knowledge seeks to understand the process of human development, identifying learning difficulties found in the school routine, so that he/she can contribute to the learning process of students who present learning disorders. In developing this study it was possible to identify the role of the neuropsychopedagogue and the learning disorders for which their work is essential so that the learning process is not impaired.

Keywords: 1. neuropsychopedagogy. 2. disorders. 3. learning.

INTRODUÇÃO

Desde a primeira década do século XX, a escola, assim como as demais entidades sociais, vem sendo desafiada a se tornar um espaço/tempo de inclusão das pessoas com deficiência. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, almeja o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

Considerando que a psicopedagogia é uma área de estudo voltada para o atendimento de sujeitos que apresentam problemas de aprendizagem, bem como pelo fato de que os professores não possuem, muitas vezes, o conhecimento específico sobre os transtornos de aprendizagem, justifica-se a escolha do tema do presente estudo que, desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica, tem como objetivo demonstrar a importância da neuropsicopedagogia e sua contribuição para o desenvolvimento do aluno no processo de aprendizagem. Para que o objetivo principal fosse alcançado, foram necessárias análises complementares sobre os principais conceitos e entendimentos do processo de aprendizagem, os principais transtornos de aprendizagem existentes, bem como sobre a atuação do neuropsicopedagogo em ambiente escolar. Tais conceitos estão apresentados nesse trabalho da seguinte forma: no primeiro capítulo é possível identificar os principais conceitos e como ocorre o processo de aprendizagem, bem como estão identificados o que e quais são os possíveis transtornos de aprendizagem. No segundo capítulo, é possível analisar a necessidade e a importância da atuação do psicopedagogo nos processos de transtornos de aprendizagem, em busca de soluções a fim de que a aprendizagem ocorra, assim como nas orientações didático-metodológicas no espaço escolar, de acordo com as características dos indivíduos e grupos.

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E SEUS POSSÍVEIS TRANSTORNOS

De acordo com Vygotsky et al (2010), o aprendizado é um aspecto necessário e universal para o desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e particularmente humanas.

Segundo Dias (2003), a aprendizagem se refere à aptidão e à possibilidade que uma pessoa tem de eleger e apreender informações, conhecer, experienciar, compreender, decodificar, agregar, armazenar e utilizar essas informações provenientes do meio em que vive, sendo que tais capacidades proporcionam a associação e a integração desses elementos aos conhecimentos que o indivíduo possui, afiançando relacionamentos eficazes e melhor qualidade de vida.

Tais capacidades dos indivíduos estão diretamente relacionadas ao perfeito funcionamento do cérebro, sendo que, esse possui capacidade ilimitada de aprendizagem, podendo se renovar e se modificar em função tanto pelas experiências adquiridas, quanto pelas atividades mentais do pensar e sentir. Tais atividades modificam a estrutura e o funcionamento do cérebro e isso se dá em função do fenômeno da neuroplasticidade, que corresponde à.

[...] a capacidade que o cérebro tem de se reconstruir através de alterações na morfologia e funções do sistema nervoso – fazendo conexão entre as sinapses e fisiologia, em resposta a estímulos externos ou internos de forma frequente transformação da forma ou função dos neurônios, de modo prolongado ou permanente, em decorrência das nossas experiências. (MARQUES, 2016, p.1).

No âmbito escolar, ao receber uma informação, por meio das entradas do sistema sensorial (visão, audição, olfato, paladar), além das sensações como o tato, sensações térmicas e outras, o cérebro do aluno se modifica bioquimicamente, a fim de reter o que é significativo. (GALVÃO, 2017).

Nesse sentido, como argumenta Sant'Anna (2014):

Ao conhecer o funcionamento do sistema nervoso, os profissionais da educação têm a possibilidade de fundamentar sua prática diária, podendo desenvolver melhor seu trabalho e intervir de uma maneira mais efetiva no processo de ensino-aprendizagem, exercitando o cérebro continuamente para manter conexões e variedades de ligações neurais, garantindo a melhoria da qualidade de ensino dos educandos. (SANT'ANNA, 2014, p.1).

Além da possibilidade de se determinar as melhores práticas pedagógicas, o conhecimento sobre o sistema nervoso e o processo de aprendizagem também auxiliam na identificação de possíveis transtornos de aprendizagem, que contribuem diretamente nos casos de fracasso escolar.

Os transtornos de aprendizagem não podem ser confundidos com as dificuldades de aprendizagem. Neves e Batigália (2011) esclarecem que, enquanto o distúrbio de aprendizagem consiste no comprometimento específico de leitura, de escrita ou do raciocínio matemático em decorrência de alterações na parte central do sistema nervoso, a dificuldade de aprendizagem, por sua vez, decorre de fatores sociais, econômicos, culturais, educacionais e/ou familiares, tendo um caráter transitório, o que permite sua plena superação por meio de intervenção psicopedagógica, pedagógica, fonoaudiológica ou psicológica.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM 5 (2014), a origem do transtorno de aprendizagem pode estar relacionada ao aspecto biológico, por se tratar de um transtorno do neuro desenvolvimento, mas que considera, ainda, uma interação de fatores genéticos, ambientais e epigenéticos, que interferem na capacidade do cérebro em processar ou perceber informações verbais ou não-verbais.

Os transtornos de aprendizagem podem ser evidenciados quando:

As habilidades acadêmicas afetadas estão substancial e quantitativamente abaixo do esperado para a idade cronológica do indivíduo, causando interferência significativa no desempenho acadêmico ou profissional, ou nas atividades cotidianas, confirmada por meio de medidas de desempenho padronizadas administradas individualmente e por avaliação clínica abrangente. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p.66-67).

Para Smith e Strick (2001):

Embora os prejuízos neurológicos possam afetar qualquer área do funcionamento cerebral, as deficiências que mais tendem a causar problemas acadêmicos são aquelas que afetam a percepção visual, o processamento da linguagem, as habilidades motoras finas e a capacidade para focalizar a atenção. Até mesmo deficiências menores nessas áreas (que podem passar completamente despercebidas em casa) podem causar um impacto devastador tão logo a criança entre na escola. (SMITH; STRICK, 2001, p.15).

Uma das mais comuns dificuldades de aprendizado é associada à disfunção cerebral. Nestes casos as crianças sociáveis e inteligentes, apresentam uma boa desenvoltura e proficiência verbal, porém a dificuldade pode estar agregada em áreas específicas, como dificuldade de identificar letras e consequentemente as palavras. (ALMEIDA, 2002).

Neste caso apenas uma área do cérebro não funciona corretamente, responsável pela percepção e análise visual. O restante do cérebro está intacto. Muitas vezes esses indivíduos são apontados como pessoas pouco inteligentes, sem interesse, preguiçosas, e sofrem preconceitos, mas possui dificuldade na execução, não impedimento intelectual, conforme comentam Smith e Strick (2001):

O problema não é de visão, mas do modo como seus cérebros processam as informações visuais. Essas crianças têm dificuldades para reconhecer, organizar, interpretar e/ou recordar imagens visuais. Como resultado elas têm problemas para entender todo o espectro de símbolos escritos e pictóricos – não apenas letras e palavras, mas também números, diagramas, mapas, gráficos e tabelas. (SMITH; STRICK, 2001, p.42).

Já as deficiências no processamento da linguagem são responsáveis pela maior parte dos problemas de aprendizagem identificados nas crianças. Dentre as deficiências no processamento da linguagem, destacam-se problemas como: ouvir palavras corretamente, entender seu significado, recordar materiais verbais e comunicar-se claramente. (VIEIRA, 2016).

Crianças com dificuldades motoras fi-

nas são mais comuns no ambiente escolar do que se pode imaginar. Essa dificuldade dificulta a realização de algumas atividades em sala aula e também no intervalo recreativo. (ALMEIDA, 2002).

Tarefas que envolvam desenho ou escrita são um obstáculo, pois existe uma grande dificuldade em coordenar totalmente grupos de músculos nas mãos. Embora essa dificuldade não tenha impacto em sua capacidade intelectual, porém compromete o desempenho escolar por prejudicarem a comunicação escrita. (ALMEIDA, 2002).

O transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH), como explica Araújo Filho (2003) é considerada uma doença relacionada à essência de produção de determinados neurotransmissores que são substâncias produzidas em maior ou menor quantidade no sistema nervoso central e regula o funcionamento do mesmo.

A hiperatividade e o déficit de atenção têm sido associados a várias disfunções, dentre elas: o desvio de conduta por problemas psicológicos, um quadro neurológico resultante de alterações das funções dos neurotransmissores que ocorrem no tronco cerebral e gânglios da base. A grande maioria dos casos pode ser tratada com medicamentos estimulantes ou antidepressivos.

De forma geral, os distúrbios de aprendizagem, como um grupo heterogêneo de transtornos que se manifesta por dificuldades significativas na aquisição e uso da escrita, fala, leitura, raciocínio ou habilidade matemática, podem ocorrer de forma única ou em conjunto, ou seja, um aluno pode apresentar dificuldades diferentes ao mesmo tempo. É importante que cada caso seja avaliado individualmente. Raramente se encontram dois casos de DNA iguais, tornando o diagnóstico e o tratamento um desafio para pais, professores e demais pessoas que interagem com a criança.

Dentre os diversos distúrbios de aprendizagem existentes, Domingos (2007) destaca os que mais são encontrados:

Disfasia – dificuldade de expressão

Dislexia – dificuldade com a leitura

Discalculia – dificuldade com habilidades relacionadas à matemática

Disortografia – dificuldade de visualizar a escrita correta das palavras

Disgrafia – dificuldade parcial de aprender uma língua

Lesão Cerebral – é um sério comprometimento da capacidade intelectual ou emocional grave, como Autismo ou Psicose.

Os transtornos de aprendizagem provocam frustrações nos alunos que apresentam dificuldades para aprender e, nesse contexto, o apoio da escola e da família se tornam essenciais, bem como o auxílio de uma equipe formada por profissionais da saúde e educação, trabalhando em conjunto, a fim de buscar soluções para os casos pontuais.

Um dos profissionais que auxilia nos casos de transtornos de aprendizagem é o neuropsicopedagogo, cujas características e funções estão descritas no próximo capítulo.

A ATUAÇÃO DO PSICOPEGAGOGO NOS PROCESSOS DE TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

A Psicopedagogia é uma área de estudo da Neuropsicologia que avalia, diagnostica, estuda e realiza intervenção na aprendizagem humana e suas dificuldades, compreendendo o sujeito como aprendiz, com complexidades, peculiaridades e inseguranças. (GOMES, 2012).

A neuropsicopedagogia busca entender a conexão “cérebro x aprendizagem”, proposta a partir do conhecimento da Neurociência e, no contexto educativo, como esclarece Chedid (2007):

Para a sala de aula, para a educação, as Neurociências são e serão grandes aliadas, identificando cada ser humano como único e descobrindo a regularidade, o desenvolvimento, o tempo de cada um. [...] Em pleno século XXI, nos deparamos com outras formas de informação além do letramento formal, é necessário conhecer e ensinar outras linguagens que dão acesso a informações imprescindíveis para a comunicação. [...] precisamos conhecê-las e entender as modificações que estão ocorrendo, olhar estes cérebros para saber como eles funcionam e determinar mudanças em como ensiná-los. (CHEDID, 2007, p.298).

Ao ampliar a compreensão sobre as características e necessidades de aprendizagem de determinado aluno, o estudo psicopedagógico abre espaço para que a escola viabilize os recursos necessários para atender às necessidades de aprendizagem. Para tanto, como ressalta Pereira (2015):

[...] deve analisar o Projeto Político-Pedagógico, sobretudo quais as suas propostas de ensino e o que é valorizado como aprendizagem. Vale ressaltar de que o fazer psicopedagógico se transforma podendo se tornar uma ferramenta poderosa no auxílio de aprendizagem. (PEREIRA, 2015, p.11).

A Psicopedagogia trata-se de uma área do conhecimento, que tem a preocupação acerca de assuntos relacionados ao desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo, que estão compreendidas na aprendizagem, que utiliza os conhecimentos de diferentes

áreas tais como Psicologia, a Psicanálise, a Filosofia, a Psicologia, a Pedagogia e a Neurologia. (BOSSA, 2007).

Santos (2010) comenta que cabe ao psicopedagogo não somente propor:

[...] atividades e treinamentos para indivíduos com problemas de aprendizagem e comportamento baseados em teorias comportamentais, como sugere a Psicologia Educacional, nem definir métodos, técnicas e estratégias de ensino como propõe a Pedagogia mas cabe-nos ocupar um lugar que está na inter-relação da ensinagem e da aprendizagem. (SANTOS, 2010, p.1).

A presidente nacional da Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPP), Luciana Barros de Almeida, em entrevista concedida ao "Portal do Professor", afirma que no ambiente escolar, o psicopedagogo não tem o papel de ensinar, mas sim o de investigar quais são os obstáculos que impedem a aprendizagem.

Uma vez identificados estes obstáculos, reconstruir a trajetória de aprendizagem onde seja possível estabelecer conexão com a própria capacidade de aprender, proporcionando ao estudante situações onde haja interação entre sujeito e objeto de conhecimento, criando estratégias onde a qualidade de aprendizagem esteja assegurada gradualmente. (PORTAL DO PROFESSOR, 2014, p.9-10).

O psicopedagogo, como especialista da área de educação, que tem seu trabalho voltado para o processo de aprendizagem e de ensino, desenvolve um trabalho junto ao coordenador e o professor, a fim de obter dados sobre a rotina escolar do aluno, comportamento nas aulas, rendimentos e resultados e após identificar a presença de eventuais transtornos de aprendizagem, realiza um trabalho de orientação sobre as possíveis práticas pedagógicas que possibilitem uma efetiva aprendizagem (RAMOS, 2016).

No caso de transtorno do déficit de atenção/ hiperatividade (TDAH), as funções do psicopedagogo visam orientar o professor sobre como agir dentro da sala de aula, desenvolvendo estratégias para diminuir a hiperatividade, aumentar o tempo de concentração, estimulando a autoestima do aluno. (RAMOS, 2016).

Para Cardozo (2011):

[...] o psicopedagogo institucional vai trabalhar na escola para dar assistência e orientações aos professores, prevenir as dificuldades de aprendizagem, desenvolver um trabalho de cunho psicopedagógico educacional (não clínico) com os estudantes, dessa forma contribuindo com a melhoria das condições do processo de ensino aprendizagem. Nesse contexto, o psicopedagogo pode ajudar ao proporcionar uma visão mais atenta e sensível às individualidades, tornando o professor mais apto a perceber quando alguma criança apresenta determinada dificuldade, mesmo que o educador não saiba identificar com exatidão do que se trata. (CARDOZO, 2011, p.31).

Uma vez que o conhecimento neuropsicopedagógico possibilita a compreensão de como se processa o desenvolvimento de aprendizagem de cada indivíduo, o neuropsicopedagogo assume fundamental importância na abordagem e na busca por soluções para os casos de transtornos de aprendizagem e, ainda, pela promoção de orientações didático- metodológicas no espaço escolar, de acordo com as características dos indivíduos e grupos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas a métodos pedagógicos inadequados, problemas emocionais ou a distúrbios como dislexia, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), dentre outras.

O profissional da neuropsicopedagogia tem um papel fundamental na mediação entre o educando e o educador, buscando uma harmonia que possibilite o aprendizado e a interação entre as duas partes. Ele elabora projetos para auxiliar no desenvolvimento das competências da criança, identificando suas dificuldades e utilizando de métodos para estimular seu aprendizado.

No ambiente escolar este profissional também tem a função de criar ferramentas para melhorar as relações interpessoais, estabelecer vínculos, proporcionar uma interação social entre aluno e professor, pois crianças com transtornos de aprendizagem muitas vezes sentem- se excluídas ou esquecidas pelo professor.

Em uma sociedade moderna, atender as demandas sociais das crianças em sua diversidade é fundamental para se obter ganhos no desenvolvimento escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rejane Maria. As dificuldades de aprendizagem: Repensando o olhar e a prática no cotidiano da sala de aula. Dissertação (Mestrado) apresentada à Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-5. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em

<http://aempreendedora.com.br/wp-

-content/uploads/2017/04/Manual-Diagn%-C3%B3stico-e- Estat%C3%ADstico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5.pdf>., Acesso em 25 de Junho 2019.

ARAÚJO FILHO, Dinizar de. Entrevista: Hiperatividade. Petrópolis. 2003.

BOSSA, Nadia A. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2007.

CARDOZO, Aline Souza Moraes Schroeder. A atuação do psicopedagogo na escola inclusiva. Monografia apresentada à Universidade Candido Mendes: Niterói, 2011. Disponível em <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/N204418.pdf.>, acesso em 10 de Junho de 2019.

CHEDID, Kátia. Psicopedagogia, Educação e Neurociências. Psicopedagogia: Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia. Vol 10, nº 75 São Paulo: ABPP, 2007.

DIAS, R. S. Bases neuropsicológicas da aprendizagem. In: Valle, L. E. R L. Ribeiro (org.). Temas multidisciplinares de neuropsicologia e aprendizagem. São Paulo: Tecci, 2003. DOMINGOS, Glaucia de Ávila. Dificuldades do processo de aprendizagem. Monografia (pós-graduação) apresentada à Escola Superior Aberta do Brasil. Disponível em

<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0126.pdf>, acesso em 07 de Junho de 2019. GALVÃO, SirlandiaKelis P.A.Implicações da neurociência cognitiva na prática pedagógica de professores de biologia. Dissertação (mestrado) apresentada à Universidade Federal de Ouro Preto: Ouro Preto, 2017. Disponível em

<http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/7623/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_I mplica%C3%A7%C3%B5esNeuroci%C3%AAnciaCognitiva.pdf>, acesso em 23 de Junho de 2019.

GOMES, Elaine Andrade. Neuropsicopedagogia, Psicopedagogia e Educação Inclusiva. Artigo publicado em 2012. Disponível em

<http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com.br/2012/10/neuropsicopedagogia- psicopedagogia-e.html>, acesso em 05 de Junho de 2019.

MARQUES, José Roberto. O Poder do Cérebro – Podemos Ser Superinteligentes? Artigo publicado em 21 de junho de 2016. Disponível em <http://www.jrmcoaching.com.br/blog/o- poder-do-cerebro-podemos-ser-superinteligentes/>, acesso em 25 de Junho de 2019.

NEVES, P; BATIGÁLIA, F. Diferenciação diagnóstica entre distúrbio e dificuldade de aprendizado em crianças de 7 a 9 anos. Arquivos de Ciências da Saúde, São José do Rio Preto, v 18, n 2, p 77-80, 2011. Disponível em <http://www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia/>.

Acesso em: 28 de Junho 2019.

PEREIRA, Cileide Aparecida Missias. O papel do psicopedagogo na instituição escolar. Monografia apresentada ao Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena: Primavera do Leste, 2015. Disponível em

<http://biblioteca.ajes.edu.br/arquivos/monografia_20160808142944.pdf>, acesso em 07 de Junho de 2019.

PORTAL DO PROFESSOR. Dificuldades de Aprendizagem. Jornal Edição no. 102 de 11 de julho de 2014. Disponível em

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/jornalImpresso.html?edicao=114>, Acesso em 04 de Junho de 2019.

RAMOS, Marcela Fernanda. A psicopedagogia junto ao transtorno do déficit de atenção / hiperatividade. Artigo publicado em junho de 2016. Disponível em

<http://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/a-psicopedagogia-junto-ao-transtorno- deficit-atencao-.htm>. Acesso em 04 de Junho de 2019.

SANTOS, Marinalva Batista dos. Quem é o psicopedagogo institucional numa instituição de nível superior? Artigo publicado em 2010. Disponível em

<http://www.psicopedagogia.com/psicopedagogo-institucional>. Acesso em: 06 de Junho de 2019.

SANT'ANNA, Debora Poloniato Soares. Como a complexidade do cérebro pode influenciar nas situações de aprendizagem? In: RECIFIJA – Rev. Cient, das Faculdades Integradas de Jaú, vol.11, no. 1, 2014. Disponível em

<http://www.fundacaojau.edu.br/revista11/monografias/pedagogia/9.pdf>. acesso em 25 de Junho de 2019.

SMITH, Corinne; STRICK, L. Dificuldade de Aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VIEIRA, Thiago. Deficiências no processamento da linguagem: dificuldades de aprendizagem. Artigo publicado em julho de 2016. Disponível em

<https://psicopedagogiacritica.wordpress.com/2016/07/26/deficiencias-no-processamento-da- linguagem-dificuldades-de-aprendizazem/>. Acesso em 07 de Junho de 2019.

VYGOTSKY, Lev. S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alex N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010. Disponível em <http://www.unifal-mg.

edu.br/humanizacao/wp- content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento- e-Aprendizagem.pdf>. Acesso em 28 de Junho de 201

A PSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DAS BRINCADEIRAS NA PREVENÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

FLÁVIA CAMACHO MORSELLI GONÇALVES

Resumo:

Este estudo tem por objetivo analisar a relevância da brincadeira no processo de desenvolvimento da criança, notadamente em sua alfabetização demonstrando como brincadeiras comuns do dia a dia podem trazer benefícios para desenvolver as habilidades de leitura, escrita e matemática. Em termos metodológicos realizou-se uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, em obras físicas e digitais (artigos, periódicos, dissertações, entre outros) em sites que versam sobre o tema. Considera-se que o brincar desenvolve habilidades psíquicas, psicomotoras, cognitivas e afetivas, sendo parte integrante do desenvolvimento holístico da criança e que essa pesquisa contribui para que os professores que atuam na Educação Infantil reflitam sobre suas práticas.

Palavras-chave: Psicopedagogia. Educação Infantil. Brincadeiras. Alfabetização.

1 INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia é a área do conhecimento que trabalha diretamente com as dificuldades das pessoas relacionadas à aprendizagem, pois estuda como ocorre este processo. Geralmente o profissional é procurado com as dificuldades já estabelecidas e seu papel é avaliar e estabelecer um plano de intervenção (PORTELA; SILVA, 2019).

Porém, esta não é uma característica da Psicopedagogia, uma vez que sua atuação pode dar-se de modo preventivo, para evitar que as dificuldades se instaurem, sendo esse o objetivo da Psicopedagogia institucional. Ao atuar nas escolas, o psicopedagogo desenvolve seu trabalho de acordo com a dinâmica da instituição e a formação de professores, auxiliando e orientando-os a organizar as atividades e o processo de aprendizagem dos discentes (PORTELA; SILVA, 2019).

Partindo-se da prevenção, há um entendimento de que por intermédio de brincadeiras é possível prevenir certas dificuldades de aprendizagem que se relacionam com habilidades de escrita, leitura e matemática, pois são influenciadas de forma direta pelo desenvolvimento psicomotor das crianças. O que muitas vezes acontece é que o professor de educação infantil não percebe claramente a relação entre atividades lúdicas e apren-

dizagem da habilidade no futuro, desta forma, tem- se por objetivo demonstrar que há brincadeiras do dia a dia da criança que pode beneficiar o desenvolvimento destas habilidades (FREITAS; CORSO, 2016).

As autoras ressaltam que as brincadeiras apresentadas em seu estudo, embora não contemplem a diversidade cultural do Brasil, são atividades que só necessitam do próprio corpo da criança para serem desenvolvidas.

2. APRENDER E DIFICULDADE DE APRENDER

Pode-se conceituar aprendizagem sob diversas perspectivas, como na neurocientífica, na qual a aprendizagem "é um processo complexo e dinâmico, que resulta em modificações estruturais e funcionais permanentes no sistema nervoso central". A percepção e a motricidade são elaborados pelo córtex cerebral, que geram as mudanças que originam a cognição (ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2020).

Para Papalia e Feldman (2013) a aprendizagem ocorre pela plasticidade do cérebro, ou seja, por sua capacidade de adaptar-se ao ambiente e suas mudanças. E, para Rotta (2020) esta plasticidade é responsável pela reorganização do Sistema Nervoso Central depois de sofrer uma lesão, como pelo processo de desenvolvimento normal, uma vez que está relacionada à essa flexibilidade de se modificar que o cérebro possui, como à capacidade de aprender diante de novos estímulos, ou seja, à cognição.

Henri Wallon, em sua Teoria Psicogenética, defende que a aprendizagem centra-se na interrelação dos domínios funcionais nos quais "O simples amadurecimento do sistema nervoso não garante o desenvolvimento de habilidades intelectuais mais complexas. Para que se desenvolvam, precisam interagir com "alimento cultural", isto é, linguagem e conhecimento" (GALVÃO, 2016, p. 28).

É um processo de desenvolvimento dialético em uma interrelação que ocorre desde o nascimento, quando a criança é somente instinto, age para satisfazer suas necessidades, cabendo em geral à mãe), a interpretação gradual dos gestos voluntários que indicam a comunicação e a linguagem, dando início à vida psíquica (FREITAS; CORSO, 2016).

A aprendizagem ocorre pela interação com o meio, nos diversos aspectos (motor, desenvolvimento e exploração corporal) e a falta de um do domínios interfere no desenvolvimento dos outros, sendo que esta relação é também notada sob a ótica neurológica. Rotta (2020, p. 191) reza que inteligência e praxia são como "uma situação de causa e efeito, uma vez que não só a inteligência estrutura as praxias, como ela é um instrumento da inteligência".

Para a Psicopedagogia os aspectos neuropsicomotores são essenciais para processo de aprendizagem. Ao atender, por exemplo, uma criança com dificuldade de escrita, dentre os aspectos avaliados está seu desenvolvimento e habilidades psicomotoras e motoras. E, neste caso, inúmeras vezes, a intervenção objetiva, entre outros, o desenvolvimento das habilidades motoras relacionadas aos movimentos que precisam ser dominados para que ela evolua seu grafismo.

A educação psicomotora ratifica, desde o nascimento, o desenvolvimento da criança implica-se no processo de alfabetização e conhecimento matemático. Vayer (1982) definiu a educação psicomotora como uma educação global, uma vez que interliga os potenciais afetivos, intelectuais, sociais, psicomotores e motores da criança promovendo equilíbrio, segurança e organizando as relações que estabelece nos diversos espaços em que atua.

Desta forma, compreende-se a educação psicomotora como uma intervenção preventiva, que proporciona um melhor desenvolvimento da criança em seu ambiente (OLIVEIRA, 2001). Ou seja, em uma visão pedagógica entende-se a atenção dispensada ao aspecto psicomotor como preventivo às disgnosias e dispraxias, esta entendida como as "alterações no desenvolvimento do gesto, que é realizado em relação ao próprio corpo ou ao mundo dos objetos, relacionados a uma intenção" (CORSO, 2007).

São alterações que se apresentam de diversas formas, como:

a) dificuldade em usar adequadamente o lápis ou tesoura;

b) realização de atividades de forma desastrada, derrubando o material, pois, geralmente, as crianças têm dificuldades em coordenar os movimentos necessários para executar a ação;

c) dificuldades para colocar ou tirar as próprias roupas;

d) lentidão ao participar de jogos e atividades próprios para a sua idade;

e) dificuldade na montagem de quebra-cabeças;

f) transtornos de conduta, dependendo do modo como essas alterações afetam sua noção de esquema corporal e suas relações com o espaço;

g) distrações, problemas na fala e também na escrita (FREITAS; CORSO, 2016, online apud CORSO, 2007).

Ainda segundo Corso (2007) "a criança dispráxica sabe bem o que tem que fazer e não tem dificuldades motoras para realizá-lo, mas impossibilidade de fazê- lo". A dispraxia

provoca dificuldade da criança no que se refere ao seu esquema corporal, noções de espaço e tempo, o que interfere na no conhecimento de si mesma e nas relações o mundo.

Segundo Rotta et al (2006) as noções de esquema corporal consideram o equilíbrio postural, o freio inibitório, a lateralidade, o tônus muscular e as funções neuropsicológicas superiores (memória, percepção, atenção) que promovem interações entre si em certo espaço e tempo com diversos ritmos.

Já as disgnosias provocam atrasos ou alterações na integração das percepções que podem ser simples (tátil, auditiva ou olfativa) ou complexas (esquema corporal e noções de tempo e espaço). Há inúmeros tipos de disgnosias sendo as principais características, ou sintomas:

a) incapacidade de reconhecer objetos pelo tato, sem auxílio da visão;

b) dificuldades ou atraso na capacidade de reconhecer sons não-verbais;

c) dislalias que podem acarretar a troca de letras na idade escolar;

d) dificuldade em identificar e reconhecer objetos, fisionomias, cores e espaços;

e) dificuldade ou atraso na integração do esquema corporal;

f) disfunção da noção de espaço, interferindo diretamente na noção corporal, temporal e no ritmo, geralmente levando à confusão direita- esquerda, em cima-embaixo, dentro-fora, perto-longe (FREITAS; CORSO, 2016, online apud OHLWEILER; GUARDIOLA, 2006).

As dispraxias e disgnosias interferem na leitura, na escrita e na matemática sendo necessário discutir o processo preventivo: "A organização das praxias e gnosias juntas são a base do desenvolvimento da inteligência, primeiro da inteligência sensoriomotora, depois da operatória e, por último, da inteligência abstrata e formal" (OHLWEILER; GUARDIOLA, 2006, p. 36).

Esta é a razão pela qual para que possa auxiliar a criança nesse processo, o professor deve saber como ocorre o desenvolvimento humano

2.1 O professor precisa saber

Ter clareza de que uma criança é um ser holístico, que deve ser desenvolvido em todos os aspectos uma vez que estes encontram-se interligados. E, precisam saber o quanto a brincadeira é importante enquanto ferramenta pedagógica.

De acordo com Para Papalia e Feldman (2013):

O brincar contribui para todos os domínios do desenvolvimento. Por meio dele, as crianças estimulam os sentidos, exercitam os músculos, coordenam a visão com o movimento, obtêm domínio sobre seus corpos, tomam decisões e adquirem novas habilidades (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 291).

O brincar auxilia na promoção da aprendizagem, uma vez que "o comportamento de brincar é uma maneira útil de a criança adquirir habilidades desenvolvimentais - sociais, intelectuais, criativas e físicas" (MOYLES JR, 2006, p. 26). E, ainda, traz benefícios intelectuais como o favorecimento da linguagem, o desenvolvimento cognitivo e formação de conceitos. Incentiva a criatividade e a imaginação por meio do jogo simbólico, além de estimular o desenvolvimento das habilidades motoras fina e ampla, na medida em que movimenta o corpo e desenvolve a coordenação motora.

É, portanto, uma ferramenta pedagógica especialmente na Educação Infantil, pois é uma idade em que a brincadeira é mais significativa e interessante para que desenvolver nas crianças os objetivos pedagógicos, pois suas habilidades de atenção, concentração e controle corporal estão se desenvolvendo. É preciso brincar antes de aprender a ler e a escrever.

Para Leal e Luz (2006) é contraditório que a escola enfatize o aprendizado de conteúdos como leitura e escrita sem dar a importância necessária ao que afeta e influencia diretamente a aquisição dessas habilidades. As autoras ressaltam a importância do jogo como instrumento pedagógico: "A escola a nível pré-escolar não deve considerar a brincadeira como atividade apenas para passar o tempo ou diversão, mas analisá-la através de propósitos pedagógicos que visam o desenvolvimento da criança" (LEAL; LUZ, 2006, p. 32).

Ao organizar o planejamento, o professor deve saber o verdadeiro potencial que as brincadeiras escolhidas possuem. Desta forma, a prática trará benefícios para o desenvolvimento do processo de leitura, escrita e matemática.

2.2 Brincadeira que favorecem a aquisição da leitura, escrita e matemática

Para Trevisan, Coppede e Capellini (2008) (...) "o aprendizado da leitura depende de habilidades adequadas de processamento da fala" (...), pelo fato da língua portuguesa ser um sistema alfabético, é preciso que a criança relacione o grafema e o fonema no processo de alfabetização. Moojen (2009) define a capacidade de refletir e trabalhar com os fonemas, partindo da conscientização de que as palavras possuem diversos sons ou grupos de sons, como consciência fonológica. Para a autora, há uma relação reciproca

entre a consciência fonológica, a aquisição da leitura e da escrita, ou seja, uma relação hierárquica entre as habilidades, como ocorre quando a identificação de um fonema é mais fácil no início das palavras do que no final; uma parte da segmentação é mais fácil do que a completa, que só se atinge com a aquisição e o exercício da leitura e escrita (FREITAS; CORSO, 2016, online).

Para Lamônica (2008) a falha/atraso para desenvolver a linguagem interfere no processo de aprendizado da leitura e da escrita, uma vez que a criança com um vocabulário pobre tem dificuldades para manter uma argumentação, sendo importante estimulá-la ao diálogo, ao questionamento, a exercitar suas percepções sensoriais para que reconheça e discrimine as palavras, desenvolvendo uma consciência fonológica que é fundamental para a aprendizagem da escrita.

A "atenção, discriminação, memória, análise e síntese" (LAMÔNICA, 2008) também incidem sobre esse processo, assim, se houver alterações dessas habilidades, a criança terá dificuldade com os estímulos auditivos e visuais necessários para a aprendizagem da leitura e escrita. Uma sugestão é a brincadeira 'Ciranda-cirandinha' (Quadro 1). As crianças devem entender os comandos da própria cantiga e realizá-los seguindo o ritmo (quando mudam a direção da roda: todos o fazem ao mesmo tempo para não chocar-se com o colega.

Quadro 1 - Cantigas

Nome da brincadeira: Ciranda Cirandinha
Autor desconhecido – cantiga popular
"Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar...
Rodar de mãos dadas
...vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar.
Pode dar uma volta se quiser, girando para o outro lado
O anel que tu me deste era vidro e se quebrou, o amor que tu me tinhas era pouco e se acabou.
Voltar a rodar enquanto canta
Por isso fulana de tal...
Todos falam alto o nome de alguém que está na brincadeira
...entre dentro desta roda...
A pessoa chamada tem que soltar suas mãos e ir para o meio da roda
...diga um verso bem bonito...
Quem está no meio da roda tem que dizer alguma coisa bonita
...diga "adeus" e vá-se embora!
A pessoa que está no centro diz "adeus" e sai da roda e da brincadeira
Fonte: http://criancas.uol.com.br/novidades/2011/10/11/brincadeira-de-crianca-ciranda-cirandinha.jhtm
Nome da brincadeira: O sapo não lava o pé
Autor desconhecido – cantiga popular
O sapo não lava o pé
Não lava porque não quer
Ele mora lá na lagoa
Não lava o pé porque não quer
Mas que chulé!!!
* a medida que repetem o verso, substituem todas as vogais, por exemplo: "o sapo na lava pé..."
Fonte: http://letras.mus.br/temas-diversos/s71440/

Fonte: Freitas e Corso (2016)

As rimas são outro aspecto a ser explorado, uma vez que, segundo Moojen (2009), reconhecer as rimas auxilia no desenvolvimento da consciência fonológica, podendo ser desenvolvida desde a Educação Infantil. Sugere-se, desta forma, outra cantiga 'O sapo não lava o pé' (Quadro 1) que possibilita que, brincando, a criança exercite a aliteração, que é mais complexo do que o exercício com as rimas.

Para Trevisan, Coppede e Capellini (2008) para que as crianças estejam aptas a escrever elas necessitam desenvolver outras habilidades (equilíbrio corporal, manipulação de objetos com destreza, apreender e soltar objetos, ou seja, a coordenação motora fina deve estar desenvolvida. As autoras citadas ressaltam que:

A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo complexo e difícil para as crianças em fase inicial de alfabetização. Essa aprendizagem envolve habilidades cognitivas e motoras que exigem dos escolares o uso dos componentes sensório-motores e perceptivos, ou seja, a capacidade de decodificação das palavras e a ação motora adequada no ato de escrever (TREVISAN, COPPEDE; CAPELLINI, 2008, online).

Freitas; Corso (2016, online apud SCOZ et al, 1990) afirmam que uma criança com dificuldade de postura e de controle de movimentos terá dificuldade de atenção, o que pode ser percebido em crianças que apresentam disgrafia, uma vez que possuem dificuldade de organização espacial, por exemplo, quando ultrapassam os limites das linhas e parágrafos.

Figura 1 – Jogo da amarelinha



Fonte: https://pt.dreamstime.com/

Sugere-se uma brincadeira que auxilia o desenvolvimento dessas habilidades, trata-se da 'Amarelinha' (Figura 1), na qual a criança é estimulada a observar, fazer traços mais ou menos retos com lápis grossos, giz, pedaço de tijolo e, para tanto, ela deve ter um ponto de referência, em qual direção deverá movimentar o braço e

corpo. Além disso, deverá respeitar os limites ao pular, assim como a ordem a ser seguida; ao pular e seguir, ela desenvolve o controle motor, o freio inibitório, a atenção, o ritmo, adquire noções de esquerda e direita ao escolher com que pé pulará.

2.2.1 Princípios da matemática favorecidos pelas brincadeiras

Da mesma forma que a leitura e a escrita, as habilidades de matemática necessitam do desenvolvimento de habilidades. Ao chegar na Educação Infantil, a criança tem conhecimentos adquiridos informalmente a respeito do processo contagem, cabendo ao professor proporcionar experiências diversas pra que o aluno elabore seus conceitos.

No entender de Corso (2008) a presença de alguma dificuldade na matemática, quase sempre estão relacionadas a dificuldade na organização da memória de trabalho, lentidão para consolidar os princípios de contagem, dificuldade com cálculo e estratégias e, ainda, dificuldades referentes com a memória de longo prazo.

Segundo Bastos (2006) há sintomas mais frequentes como a escrita invertida de números, efetuar contas simples, distinguir os sinais das operações, memorização de fatos numéricos, dificuldade com a ordenação e organização espacial dos números na multiplicação e na divisão. De acordo com o autor citado, experiências diferentes podem ser estimuladas e propostas na Educação Infantil, para auxiliar as crianças no desenvolvimento dessas habilidades.:

A intervenção em crianças com discalculia será bem-sucedida quando as noções de números elementares de 0 a 9 (habilidade léxica), a produção de novos números (habilidade sintática), as noções de quantidade, ordem, tamanho, espaço, distância, hierarquia, os cálculos com as quatro operações e o raciocínio matemático forem trabalhados, primeiramente como experiências não-verbais significativas. A criança só irá trabalhar com fatos aritméticos mentalmente quando superar as etapas citadas.

A criança precisa de experiencias concretas, por meio da manipulação de materiais e do próprio corpo (consciência do corpo no espaço). O autor ressalta, ainda, que é preciso estimular a percepção de figuras e formas, observar seus detalhes, semelhanças, diferenças em imagens, objetos e, a partir de então, trabalhar números e letras.

O professor deve atuar com clareza antes de dos conceitos específicos como as operações aritméticas. Deve explorar objetos, ambientes, propor atividades lúdicas e, entre essas habilidades, inserir os 'princípios de contagem' e 'senso numérico', fundamentais para a aprendizagem da matemática.

No que se refere aos princípios de contagem, a criança os adquire com as experiências e interações que estabelece com o meio. Segundo Pessôa, Costa e Benvenuti (2011, p. 204 apud GELMAN; GALISTEL, 1978), são cinco os princípios que devem ser desenvolvidos pelas crianças:

1. Princípio da ordem estável: a cadeia numérica verbal deve ser dita numa ordem fixa (um, dois, três, quatro...);

2. Princípio da relação termo-a-termo: para cada elemento da cadeia numérica verbal deve corresponder um e somente um item da coleção;

3. Princípio da irrelevância da ordem: a contagem pode ser iniciada por qualquer item da coleção e seguir qualquer direção, desde que não haja repetição dos itens e sejam respeitados os dois primeiros princípios;

4. Princípio de cardinalidade: o último elemento contado representa a quantidade total de itens da coleção, desde que não haja repetição dos itens e sejam respeitados os dois primeiros princípios;

5. Princípio da generalização: a contagem pode ser aplicada a todas as classes de itens, independentemente da modalidade sensorial (em alguns textos de Gelman e Gallistel, esse princípio é chamado de abstração) (PESSOA, COSTA E BENVENUTI, 2011, p. 204 apud GELMAN; GALISTEL, 1978)

O professor deve propor atividades que contribuam com o desenvolvimento dessas habilidades, podendo ser utilizada novamente a brincadeira da 'Amarelinha' na qual é possível à criança experienciar seu corpo, contar os números que estão em ordem. Da mesma forma, o senso numérico implica na aprendizagem da matemática. Os autores Corso e Dorneles (2010) definem o senso numérico: “De um modo geral, este se refere à facilidade e à flexibilidade das crianças com números e à sua compreensão do significado dos números e ideias relacionadas a eles”. Ou seja, Possuir senso numérico permite que o indivíduo possa alcançar: desde a compreensão do significado dos números até o desenvolvimento de estratégias para a resolução de problemas complexos de matemática; desde as comparações simples de magnitudes até a invenção de procedimentos para a realização de operações numéricas; desde o reconhecimento de erros numéricos grosseiros até o uso de métodos quantitativos para comunicar, processar e interpretar informação.

Um senso numérico bem desenvolvido é refletido na habilidade da criança de estimar quantidade, reconhecer erros em julgamentos de magnitude ou de medida, fazer comparações quantitativas do tipo, maior do que, menor do que e equivalência. Crianças com senso numérico desenvolvido têm uma compreensão do que os números significam (CORSO; DORNELLES, 2010, online).

Para desenvolver esse senso o professor propõe atividades para exercitar essa habilidade, como a brincadeira 'Mamãe posso

ir?' (Quadro 2) que por meio de tipos diferentes de passos que compõe a brincadeira, estimula-se as noções de tamanho e quantidade.

Quadro 2 – Brincadeira – Mamãe posso ir?



Fonte: Freitas e Corso (2016)

Para que analisem, o professor pode propor seja dado um comando de passo para cada criança que visualizarão as diferenças de tamanhos e quantidade de passos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Naturalmente existem muitas outras brincadeiras que estimulam as crianças em seu aspecto de desenvolvimento psicomotor e, consequentemente, o processo de leitura, escrita e matemática, além das aqui descritas. Deve-se considerar a regionalidade e popularidade das brincadeiras, adaptando-as de acordo com o que for considerado benéfico.

Da mesma forma as que foram apresentadas não contemplam todos os aspectos a ser desenvolvidos no âmbito neuropsicomotor, porém, esclarecem a possibilidade de brincadeiras simples contribuírem para que a criança se desenvolva, evidenciando que na formação dos docentes da Educação Infantil é bastante relevante a abordagem psicopedagógica preventiva.

A brincadeira é parte integrante do mundo infantil, sendo a partir dela é que se dá o início da interação com o mundo e se perceber como parte dele O brincar desenvolve as habilidades psicomotoras, psíquicas, afetivas e cognitivas tão necessárias para o desenvolvimento holístico da criança.

Nesse estudo focalizou-se apenas um dos potenciais das brincadeiras infantis que têm implicação direta no desenvolvimento psicomotor das crianças e sua influência nas habilidades de leitura, escrita e matemática. Dessa forma, fica a sugestão para novos e mais aprofundados estudos de outras potenciais brincadeiras infantis, que certamente contribuirão para o mundo acadêmico e para pessoas que se interessem pelo tema.

REFERÊNCIAS

FREITAS, C. N.; CORSO, H. V. A psicopedagogia na educação infantil: o papel das brincadeiras na prevenção das dificuldades de aprendizagem. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103- 84862016000200010. Acesso em: 02 mai. 2022.

GALVÃO, I. Henry Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 4ª ed. São Paulo: Editora Vozes. 2016. Disponível em: https://petpedufba.files.wordpress.com/2016/02/galvao_henri-wallon-1.pdf. Acesso em: 05 mai. 2022.

PESSÔA, C. V. B. B.; COSTA, C. E.; BENVENUTI, M. F. (Orgs.). Comportamento

em foco. São Paulo: Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental (ABPMC). 2011. Disponível em: https://www.grupogradual.com.br/wp-content/uploads/2015/07/Artigo-no- Comportamento--em-Foco-Copy-267-282.pdf. Acesso em: 15 jun. 2022.

PORTELA, E. N.; SILVA, N. G. A área de atuação da psicopedagogia no contexto escolar e sua aplicação nas dificuldades de aprendizagem. Revista JRG de Estudos Acadêmicos. 2019. Disponível em: https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/135/223. Acesso em: 02 mai. 2022.

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. Transtornos da Aprendizagem:

Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar. Porto Alegre: ARTMED. 2020.

ROTTA, N. T. Dificuldades para a aprendizagem. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. (eds). Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: ARTMED. 2020.

TREVISAN, J. G.; COPPEDE, A. C.;CAPELINI, S. A. Avaliação da função motora fina, sensorial e perceptiva em escolares com dificuldades de aprendizagem. Temas Sobre Desenvolvimento. 2008.

EDUCAÇÃO INFANTIL: AS CANTIGAS DE RODAS E OS BRINQUEDOS SONOROS COMO LINGUAGEM MUSICAL

FLÁVIA FRANÇA FREIRES

RESUMO

A inserção da música na infância proporciona diversos benefícios para o desenvolvimento infantil. Auxilia a despertar a sensibilidade, a capacidade de concentração e memória, criatividade e reflexão. A música é um processo contínuo, ao qual a criança precisa perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir. Além disso, ela também contribui ativamente com a formação da personalidade das crianças e o reconhecimento de sua identidade, seu estilo e seus gostos pessoais. O objetivo geral deste artigo é reconhecer a música como um recurso fundamental no processo de aprendizagem na educação infantil. O presente estudo reflete uma pesquisa bibliográfica, com citações e reflexões acerca do objetivo principal supracitado. Concluiu-se que a musicalização é um recurso para colaborar com o desenvolvimento da totalidade que harmoniza a expressão de sentimentos, concepções, valores culturais e favorece a comunicação do indivíduo com o mundo exterior e interior.

Palavras-chave: Música. Desenvolvimento. Infância. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A música faz parte da vida humana, onde há vida, há som. O homem vive essa experiência desde o ventre de sua mãe: o som chega como um toque naquele momento, o coração da mãe é ouvido pelo bebê como a primeira noção de que a vida tem ritmo e som. Com o tempo a criança passa a adicionar suas vivências sociais e culturais do ambiente externo.

Os três primeiros anos de vida dos bebês são cerceados de expressões musicais que ocorrem após suas conquistas vocais e corporais. Podendo haver a articulação de diversos tipos de sons, incluindo os da língua materna, a reprodução de letras simples, refrões, onomatopéias, experimentação de gestos sonoros, como batida de palmas, pernas, pés, a habilidade de correr, pular e movimentar-se ao acompanhar uma música.

O objetivo geral deste artigo é reconhecer a música como um recurso fundamental no processo de aprendizagem na educação infantil. E como objetivos específicos explicitar sobre as cantigas de roda, refletir sobre a utilização de brinquedos sonoros como apoio a aprendizagem. O presente estudo reflete uma pesquisa bibliográfica, com citações e reflexões acerca dos objetivos supracitado.

Esta temática justifica de maneira notória a importância da música em nossa prática pedagógica, pois favorece a ludicidade, a memória e a criatividade. Na educação infantil existem inúmeras possibilidades de se trabalhar a música e os benefícios que ela pode oferecer. Os materiais podem ser diversos, não necessariamente é preciso dispor de materiais caros. Isso evidencia que um trabalho criativo e competente colaborará com a criança para desenvolver sua criatividade,

Deve-se dar à criança oportunidade de viver a música, apreciando, cantando e criando sons. Através da musicalização os alunos ampliam suas relações com o espaço natural ou construído, até mesmo se expressando a partir de seu esquema corporal, não percebendo que assim, estará transferindo os elementos expressivos encontrados nos estímulos sonoros das composições musicais.

Uma vez que o brincar é uma atividade natural nas crianças as brincadeiras de roda, as histórias cantadas, a manipulação de instrumentos livre e com mediação, cantigas, escuta atenta de sons do ambiente e da natureza e outros recursos fazem-se presentes na sala de aula, permitindo aos alunos a vivência das características da música de forma despretensiosa, sem a necessidade da avaliação crítica do adulto. A intenção é ampliar as competências musicais, valorizando os diversos gêneros e estilos musicais existentes, por meio da vivência e da apreciação da música e do som.

No dia a dia das escolas de Educação Infantil, a linguagem musical deve contemplar atividades como, trabalho vocal; interpretação e criação de canções; brinquedos cantados e rítmicos; jogos que reúnem som, movimento e dança; jogos de improvisação; sonorização de histórias; elaboração e execução de arranjos vocais e instrumentais; invenções musicais vocais e instrumentais; construção de instrumentos e objetos sonoros; registro e anotação; escuta sonora e musical; escuta atenta; apreciação musical; reflexões sobre a produção e a escuta.

2 A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A musicalização é o nome que se dá para uma construção de conhecimento, que tem como premissa o desenvolvimento musical, visto que este pode favorecer o senso rítmico, a imaginação, a memória, a concentração, atenção e autodisciplina. CHIARELLI (2005) demonstra que a musicalização contribui com o desenvolvimento cognitivo, linguístico e psicomotor da criança.

Através das orientações apresentadas

pela BNCC, tanto para a Educação Infantil como para o Ensino Fundamental, observa-se o valor dado à música como ferramenta capaz de ampliar conhecimentos e formar o cidadão crítico, participativo na sociedade, mas a caracteriza mais como uma atividade didática do que propriamente de formação. Associada com os eixos norteadores das práticas pedagógicas da Educação Infantil, a apreciação musical oferece as mais diversas possibilidades. Podem ser brincadeiras musicais que utilizem a música como pano de fundo, exigindo das crianças atenção à música, que dará indicações sobre determinados momentos da brincadeira. Podem ser brincadeiras que estimulem a audição interna ou a memorização de trechos musicais, perguntas e respostas, ou uma infinidade de estímulos a partir da escuta

Para a Educação Infantil amplia a carga horária destinada aos campos de experiências, que envolve a Arte e suas linguagens, tendo a música como conteúdo obrigatório desde a infância. Neste sentido, as discussões em torno da formação dos professores para aplicação deste conhecimento crescem em torno da qualificação pedagógica para a utilização de métodos adequados à primeira infância.

Contudo o papel da música vai muito mais além, ela pode promover avanços didáticos que possibilitem benefícios cognitivos, sociais e emocionais. Nessa perspectiva, Loureiro (2008) explica que o aprendizado de música deve ser um ato de desprendimento prazeroso, que comungue com as experiências da criança sem ser uma imposição ou que busque a qualquer custo que a criança domine um instrumento, o qual pode minar sua sensibilidade e criatividade.

Desta forma, Carvalho defende o desenvolvimento estético:

[...] o objetivo central da educação musical é a educação para a música, que engloba vários aspectos do desenvolvimento humano. Entre estes, a autora cita, o desenvolvimento da manifestação artística e expressiva da criança, desenvolvimento do sentido estético e ético, desenvolvimento da consciência social e coletivo-ética, desenvolvimento da aptidão inventiva e criadora, busca do equilíbrio emocional e reconhecimento dos valores afetivos (CARVALHO, 2007, p. 13)

Assim sendo, as escolas devem proporcionar situações em que a criança possa ampliar seu potencial criativo, favorecendo o desenvolvimento do seu gosto estético e aumentando sua visão de mundo. Quando a criança ouve uma música, aprende uma canção, brinca de roda, participa de brincadeiras rítmicas ou de jogos de mãos recebe estímulos que a despertam para o gosto musical, introduzindo no seu processo de formação um elemento fundamental do próprio ser humano.

Dessa forma, o ser humano possui um potencial que é determinado pelos genes de cada pessoa, porém é necessário criar estímulo para que essa inteligência seja despertada, e é justamente aí que entra a música. O estímulo sonoro aumenta as conexões entre os neurônios e, de acordo com cientistas de todo o mundo, quanto maior a conexão entre os neurônios, mais brilhante será o ser humano. (GAINZA, 2018)

Dessa forma, verifica-se que a partir das experiências musicais, o pensamento da criança vai se organizando. E, quanto mais ela tem oportunidade de comparar as ações executadas e as sensações obtidas através da música, mais a sua inteligência, o seu conhecimento vai se desenvolvendo.

3 CANTIGAS DE RODA

Pesquisando sobre a definição das cantigas de roda, recorro aos escritos de Martins (2003, p.35) que define: “são poesias e poemas cantados em que a linguagem verbal (o texto), a música (o som), a coreografia (o movimento) e o jogo cênico (a representação) se fundem numa única atividade, lúdica”, ou seja, são canções populares, que estão diretamente ligadas a brincadeira de roda e que consiste em formar um grupo com várias crianças, dar as mãos e cantar uma música com características próprias, com melodia e ritmo equivalentes à cultura local

A cantiga de roda propicia uma noção de conjunto à criança, que se vê integrada com todos os participantes da brincadeira. Nas cantigas, todos têm sua vez de ser o centro das atenções. A criança descobre que sua presença é importante e que ao mesmo tempo necessita dos outros para completar a tarefa que está realizando. A identificação da criança na brincadeira é um fator importante neste aspecto. Conhecer o nome dos colegas e ter o seu nome conhecido por todos colabora para a distinção dos alunos no grupo cada qual com personalidade e características individuais próprias. (NICOLAU, 2003)

Ao cantar, a criança normalmente movimenta seu corpo, faz gestos, ampliando seu desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional. Uma vez que as crianças aprendem de uma maneira diferente do adulto, o envolvimento pedagógico é fundamental para a motivação infantil. Neste contexto, a música contribui ao seu desenvolvimento por representar algo familiar, com o qual ela tem familiaridade e natural interesse. Scagnolato (2009, p. 18) complementa: “a música atinge a motricidade e estímulos sensoriais por meio do ritmo e do som, e por meio da melodia, atinge a afetividade”.

Por meio das cantigas de roda podemos conhecer os costumes, o cotidiano das pessoas, as comidas e festas típicas do local, as brincadeiras, as crenças, dentre outros. As

cantigas têm letras simples e comum, onde as crianças aprendem com facilidades alem de verem recheada de rimas, repetições e trocadilhos, o que faz da cantiga um jeito de aprender brincando, ampliando a linguagem oral. As mesmas possuem melodia e ritmo equivalentes à cultura local, com letras de fácil compreensão, temas referentes à realidade da criança ou ao seu universo imaginário e, geralmente, com coreografias e letras que as crianças memorizam com facilidade. (RODRIGUES, 2012).

Os temas das cantigas infantis possuem letras que falam sobre amor, amizade, medo, perda, etc. No entanto essas composições com o passar do tempo vem sendo modificadas, enquanto outras vêm sendo arquivadas em acervos, pois as mesmas fazem parte do folclore brasileiro; pois muitas vezes não importa a letra da cantiga o que importa é a didática que será utilizada com ela, isto é, algumas canções de ninar possuem uma letra assustadora, porém a cantiga é acompanhada de um som suave. (TRAVERZIM, 2015)

Assim sendo, as cantigas de roda oferecem para as crianças a experiência lúdica com o fenômeno lingüístico e uma diversidade de ensinantes condensados. Como manifestação livre e espontânea da cultura popular, esse tipo de brincadeira tem a função de levar a cultura infantil a se tornar perpétua, aprimorar as formas de convivência social e viabilizar o prazer de brincar (KISHIMOTO, 2005). É possível observar que as interações sociais, com base nas brincadeiras tradicionais residem em um patamar destaque no desenvolvimento da criança.

Neste sentido, proporcionar diferentes momentos, tanto de conhecimento de sons, barulhos, quanto de conhecimento de silêncio, são maneiras de explorar o sentido auditivo das crianças, objetivando o desenvolvimento do "saber ouvir". O professor só precisa dosar a quantia de tempo que expõe seus alunos ao uso desses recursos, proporcionar atividades variadas, faz com que a aula fique dinâmica e as crianças fiquem em constante aprendizagem.

4 BRINQUEDOS SONOROS

Trabalhar com musicalização permite reunir todo e qualquer recurso sonoro: brinquedos, materiais do cotidiano, objetos sem uso e instrumentos musicais. Também há a possibilidade de se confeccionar a partir de materiais sonoros diferenciados com as crianças, bem como inserir brinquedos sonoros populares ou instrumentos étnicos etc. Este trabalho amplia e potencializam meios e recursos pela inclusão de materiais simples aproveitados do dia a dia ou presentes na cultura da criança.

Para BRITO (2003, p.69), construir instrumentos musicais ou objetos sonoros é uma atividade que desperta a curiosidade das crianças. Uma forma lúdica de as crianças fazerem suas descobertas sobre o surgimento da produção sonora, podendo elas ser produtoras do mecanismo sonoro e da confecção dos instrumentos musicais que gostam. Então, envolver as crianças na produção desse instrumento possibilita o desenvolvimento da arte de criar.

A construção de instrumentos musicais com materiais alternativos e/ou recicláveis não tem o propósito de substituir os instrumentos musicais existentes nas escolas, mas sim para complementar as práticas e experiências com Música. É possível realizar um trabalho utilizando os instrumentos tradicionais disponíveis na escola e os construídos com materiais alternativos, fazendo arranjos, trabalhando a improvisação. (LORENZON, 2013)

Assim, é importante que haja a maior quantidade e variedade possível de objetos que possam ser tocados, pegos e explorados pela criança, como sucatas, bolas, caixas de papelão, latas, chocalhos, rolos, caixas, Cabos de vassoura, garrafas pet, tubos de PVC, diferentes tamanhos e tipos de caixa, latas e baldes, tampinhas de garrafa e tantos outros materiais, brinquedos de encaixe, pios de pássaros, sinos de diferentes tamanhos, brinquedos que imitam sons dos animais, instrumentos musicais de plásticos, entre outros objetos que possam produzir diferentes tipos de sons. O importante é que os objetos não fiquem restritos aos instrumentos musicais, podando a criatividade, exploração e imaginação.

Na BNCC da Educação Infantil, há indicação para as crianças entre três e quatro anos, a música é direcionada para a criação de sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, que são usados para acompanhar diversos ritmos, utilizando-se das diferentes fontes sonoras que estão disponíveis no ambiente, nas brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias, que deslocam o corpo no espaço e sejam orientados pelos professores com as noções de lateralidade e que elas possam criar diferentes sons, brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos. (BRASIL, 2018)

Na linguagem musical quando se relaciona ao fazer e a apreciação musical pode-se destacar tais vivências:

Manuseio de objetos que produzem sons (ex.: tambores pequenos, chocalhos, recipientes de plásticos cheios de diferentes materiais). A exploração de materiais sonoros diversos. Construção de brinquedos sonoros com sucata. Interpretação de músicas e canções diversas. Vivenciar brincadeiras cantadas e rítmicas. Seguir o ritmo das músicas com movimentos corporais. Criação de canções e letras. Explorar diferentes maneiras de produzir sons com o próprio corpo.

Escutar músicas. Escutar obras musicais variadas (clássicas, populares, cantadas, étnicas e instrumentais). Escutar diversos tipos de sons. Participar de situações que integrem músicas, canções e movimentos corporais. Participar de situações em que a música, canções ou sons produzidos por brinquedos sonoros se façam presentes em contações de histórias. (BRASIL, 2018)

A partir da linguagem as crianças experimentam e descobrem a vida a qual pulsa em diferentes ritmos, sendo assim, é a partir delas que aprendem a relacionar-se com os outros: trata-se da extraordinária capacidade de experimentar a vida de modo intenso, com tudo o que isso envolve, tais como, confrontos, tristezas, alegrias, amizades, tensões.

5 O PROFESSOR COMO MEDIADOR DA MUSICALIZAÇÃO

O papel do professor é incluir a música na educação infantil, apesar da maioria desses profissionais não terem uma formação específica em música, se eles buscarem conhecimentos e alternativas, tendo a postura de criar um ambiente agradável, ter a compreensão de que a música é importante para a formação da criança, trabalharem para que as crianças se expressem livremente conforme cada fase, fornecerem objetos e materiais diversos para as criações e desenvolvimento estarão fazendo um belo trabalho (BRASIL, 1998).

Schmitz e Maciel (2003) afirmam que, mais do que ensinar coisas, o educador de crianças necessita estabelecer um ambiente de relacionamentos no qual as crianças possam vivenciar e praticar as diversas peculiaridades e aspectos de sua personalidade em formação. Nesse sentido, o que se constitui como sendo de fundamental importância na formação dos profissionais da educação infantil não reside na aprendizagem de várias disciplinas formais. É necessário que esse profissional aprenda a compreender, respeitar e promover a mente, os valores, os hábitos e as atividades das crianças.

Dessa forma, faz-se necessário destacarmos que o planejamento do professor em todas as atividades é essencial para que realmente ocorra a aprendizagem, e com a música não é diferente. As atividades musicais devem ser planejadas de forma com que possam contribuir para o desenvolvimento das habilidades musicais e aprender a apreciá-las.

Ao escolher uma canção a ser trabalhada com o público infantil faz-se necessário, que a mesma seja atraente. O educador deve levar em conta certos elementos como as simplicidades das letras, que as mesmas abordam temas interessantes às crianças, por sua vez estejam relacionadas com o contexto de suas vidas. Saber avaliar a criança, perceber o seu desenvolvimento e quais atividades podem corroborar para o seu progresso, são alguns dos desafios que, se o professor não tiver uma formação voltada para compreender a criança como um sujeito de seu tempo, sua atuação poderá não lograr os resultados esperados. Fica válido, também frisar que o educador deve ter flexibilidade quanto à improvisação das canções, pois dependendo das necessidades que possam surgir, estas podem sofrer alterações, tanto por parte do professor quanto das próprias crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música faz parte do processo de construção do conhecimento, ela despertar e desenvolver o gosto musical da criança, favorecendo para sua capacidade de construção, linguagem e expressão. Observamos que a música e o lúdico se articulam, possibilitando ao educando oportunidades de desenvolver e complementar com a percepção auditiva, a organização, a imaginação, a coordenação motora e a interação.

É preciso fazer da música parte do ambiente, não só porque seu ensino é amparado por Lei, mas por pensar que um local sem música, passa ser um lugar triste e principalmente para as crianças as escolas devem ser um local feliz e acolhedor, características que também pode ser alcançadas com o uso da musicalização.

Contudo, percebe-se que a música está inserida na rotina da educação infantil ainda de forma retraída e tradicional como nas datas comemorativas, higiene, memorização de conteúdos e transmissão de conceitos. Sabemos o quanto ela é importante nesse aspecto, mas não podemos deixar de enfatizar que a música deve ser levada à criança de forma que a faça refletir e ajudá-la no seu desenvolvimento pleno.

Acredito que o trabalho pedagógico com crianças na educação infantil tem que ser algo dinâmico e interessante. E que é de fundamental importância considerar as características de cada grupo, a fim de propor atividades que possam ser o mais significativa possível. Tendo em vista a importância de possibilitar as crianças experiências musicais diversas. Tanto no âmbito da apreciação quanto da produção. Para que a música não se afirme como um dom de poucos. Sobretudo, reafirmo que mais importante do que visar a formação de possíveis músicos do amanhã é possibilitar a formação integral das crianças de hoje. O professor que compreende a música como linguagem e a usa de forma correta, pode dizer que tem um grande aliado para lhe ajudar no processo do desenvolvimento infantil.

Diante disto, as atividades devem ser pensadas, elaboradas e aplicadas de forma coletiva, mas respeitando as particularidades

e individualidades do educando, para que isto possa acrescentar ao grupo vivencias diversificada, que de fato contribuam para a construção do seu conhecimento individual, ficando ciente de que sua ação sempre terá uma reação do restante do grupo, podendo ser negativa ou positiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Secretaria da Educação Fundamental. Conhecimento de mundo. Brasília, v. 3, 1998

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versão.revista.pdf 178 . Acesso em: 2 julho. 2022.

BRITO, T. A. de. Música na Educação Infantil. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CARVALHO, M. F. Pré-escola da música: musicalização infantil. Curitiba: Martins Fontes, 2007.

CHIARELLI, LKM, BARRETO SJ. A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. Rev Recre@rte. 2005;3:1-

10 . Disponível em: http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03/musicoterapia.htm Acesso em: 01/07/2022

GAINZA, V. Hde. Estudos de Psicopedagogia musical. São Paulo: Summus. 20 18.

KISHIMOTO, T. M. (org). (2005). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 8 ed., São Paulo, Cortez.

LOREZON, R. R. RECICLAMUSICANDO: Práticas musicais através de instrumentos construído de materiais recicláveis. Porto Alegre, 2013

LOUREIRO, A M A. O ensino de música na escola fundamental. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MARTINS, M. A. das N. S. Brincadeira Infantil. Do imaginário ao real – aspectos cognitivos e sociais. 2003. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

NICOLAU, M. L. M; DIAS, Marina Célia Morais. Oficinas de Sonho e Realidade na Formação do Educador da Infância. Campinas: Papirus, 2003.

RODRIGUES, J.P. Cantigas de Roda. Porto Alegre: Magister, 2012.

SCAGNOLATO L. A. de S. A Importância da Música no Desenvolvimento Infantil. Webartigos, 2009.

SCHMITZ, E. F.; MACIEL, C. Formação do educador para a educação infantil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO. 3., 2003, São

Leopoldo. Anais. São Leopoldo: Unisinos. 2003,

TRAVERZIM, M. A Brincadeira da Cultura Tradicional da Infância na Formação Musical do Pedagogo. Dissertação (Mestrado em Música). São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2015

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA UM RECURSO PEDAGÓGICO VALIOSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FLÁVIA SILVA ALMEIDA

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar a importância da contação de histórias na Educação Infantil. As narrativas sempre estiveram no caminho da evolução humana. O legado do homem foi transmitido pela tradição oral. As experiências eram traduzidas de geração em geração, oralmente, uma arte milenar. A metodologia da contação de histórias é fundamental para ser trabalhada como proposta na Educação Infantil para a formação de futuros leitores. A investigação deste estudo foi realizada por meio de levantamento bibliográfico e um pesquisa descritiva. Na Educação Infantil, a contação de histórias é um valioso recurso pedagógico para o desenvolvimento integral das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Contação de histórias; Narrativas, Tradição Oral; Educação Infantil.

ABSTRACT

This study aims to analyze the importance of storytelling in Early Childhood Education. Narratives have always been on the path of human evolution. The man's legacy was transmitted via oral tradition. Experiences were translated from generation to generation, orally, an ancient art. The storytelling methodology is fundamental to be worked on as a proposal in Early Childhood Education for the formation of future readers. The investigation of this study was carried out through a bibliographical and descriptive re view research. In kindergarten, storytelling is a valuable pedagogical resource for the integral development of children.

KEYWORDS: Storytelling; Narratives, Oral Tradition; Child Education.

1 INTRODUÇÃO

O homem traduziu por meio das narrativas suas experiências. A arte de contar história faz parte do processo histórico da Humanidade. Por intermédio, das narrativas orais originou-se diversos gêneros narrativos como: a literatura, o cinema, as peças teatrais, a televisão. O presente estudo autêntica como os gêneros literários facilitaram as manifestações dos homens, isto é, elaborou-se o potencial imaginário que conduz muitas histórias.

Antigamente, as pessoas tinham como veículo de transmissão de conhecimentos e informações por meio das narrativas orais, elas transmitiam suas vivências. Uma ação mágica que deslumbra adultos e crianças até hoje. Desse modo, pode-se afirmar que a contação de histórias é uma arte milenar dosada de recursos técnicos necessários para expandir a imaginação e desenvolvimento integral dos indivíduos.

Destaca-se a importância da contação de histórias para crianças pequenas na Educação Infantil. Para isso acontecer, cabe às escolas planejarem as ações educativas nas propostas curriculares para as narrativas de forma oral ou com livros. Um recurso pedagógico fundamental para expandir o imaginário, aguçar a curiosidade dos estudantes e formação de futuros leitores.

Aborda-se o valor da escolha de uma história, pois narrativa como texto literário, será o alicerce do potencial estético e criativo, tanto na construção da linguagem verbal como quanto aos recursos visuais que podem ser ricamente explorados de forma lógica, simbólica e lúdica. Essa escolha pode transitar por uma diversidade de gêneros e de construções de um mesmo conteúdo. Será um instrumento pedagógico de grande valia para o autoconhecimento das crianças, na Educação Infantil.

O objetivo geral desse estudo é analisar a importância da contação de histórias na Educação Infantil. Quanto aos objetivos específicos foram: conhecer o processo histórico da arte de contar histórias; identificar os aspectos do ato de contar histórias como arte e técnica; demonstrar o recurso pedagógico da contação de histórias e sua relevância na Educação Infantil.

A estrutura contextual desse artigo de revisão baseou-se no questionamento sobre o grande valor da contação de história na Educação Infantil. Apresentou-se por meio de um caminho metodológico realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica e descritiva.

Destacou-se autores renomados como Coelho, Machado, Cortes, Vygotsky, Almeida, Fontes entre outros.

2. DESENVOLVIMENTO

Por muito tempo, antes dos avanços tecnológicos, as pessoas se sentavam para ouvir as histórias, transmitir mensagens, conhecimentos e informações via tradições orais. Elas eram compostas de enredos que traziam mistérios, aventuras, angústias, medos, momentos de clímax conflituoso, posteriormente, terminava com um final feliz (CARTIER, 2015). Desse modo, pode-se apontar que a humanidade teve modos particulares de contar as histórias, desde situações cotidianas até casos expressivos de imaginação.

Contar histórias poderá ser um ato

mágico, a pessoa ouvinte vivenciará momentos de transformações com os personagens. Desse modo, ao incorporá-los vivenciará as emoções e viajará em lugares distantes e fantásticos, por meio do enredo e dos personagens podendo relacionar com suas experiências do cotidiano. O tempo e o espaço míticos da narrativa, além de propiciarem o autoconhecimento, despertam o gosto por manifestações artísticas. Dessa forma, cultiva a consciência crítica, o senso estético e a reflexão sobre questões fundamentais e antagônicas da existência humana como: vida e morte, amor e ódio, bem e o mal.

Ao contar histórias para os bebês e as crianças pequenas na Educação Infantil, os educadores auxiliaram ao aconchego , ao carinho, ao voltar-se ao processo de leitor e contador aos seus ouvintes. Assim, o ato de contar, por si, tornar-se essencial, e, muitas vezes, prescinde de outra atividade em que a criança tenha que explicitar sua compreensão, seus sentimentos e emoções, proporcionando, apenas e profundamente o entrar em contato com eles.

2.1 Arte de contar histórias: tradição oral uma arte milenar

O relato oral foi o alicerce por muitos anos para a Contação de Histórias, segundo Oliveira (2002, p. 7). Os registros não conta o tempo exato, verificaram-se apenas "alguns inscritos em pedras, em tabuinhas de argila ou vegetal, em papiros", encontrados em todo o mundo. Nas cavernas encontraram-se as expressões pictóricas, em que relatavam cenas do cotidiano para serem observadas. No Oriente Médio e na Ásia Central, com a aparecimento da linguagem escrita, criaram-se casas de chás em aldeias distantes. Nesses espaços os contadores de histórias narravam para todos os públicos até o infantil.

De acordo com Machado (1994, p. 12), "o homem nunca dispensou as histórias para viver. Não há povo sem narrativa". As histórias são elementos para as pessoas sonharem, conhecerem o mundo, enfim, uma forma de reconhecerem a sua realidade e o cotidiano vivido. As narrativas fazem parte da "vida do homem em sociedade", pois as histórias narradas poderão estimular a imaginação e ainda mais, ampliar os seus sonhos e os seus desejos. Esses fundamentos são importantes para comprovar a existência do ser humano em todo o seu processo histórico.

Os autores Zocolaro; Doná e Martins (2021) apontam que arte de ouvir e contar histórias trouxe o cerne da manutenção homem, isto é, ajudaram no seu desenvolvimento e progresso da atualidade. Por meio, da tradição oral, "desde o início da humanidade, foram passados valores, costumes e conhecimentos, essa ancestralidade, faz da contação de histórias uma arte valiosa".

Acrescentam sobre essa reflexão Motoyama e Sisto (2016), a contação de histórias favorece uma atmosfera propicia para sensibilizar as pessoas, via o olhar, as emoções, as memórias, a história, aspectos que muitas vezes se tornam de modo inesquecível para as pessoas. Portanto, é um ato humanizador construído pelos homens via oralidade ou por meio da leitura.

Para Silva (2014, p. 20), "por meio da oralidade dos contadores tradicionais sociedades inteiras perpetuaram e transmitiam costumes, valores e organização social a geração posteriores". Assim sendo, a tradição oral dos contos auxiliaram na consciência humana, facilitando ao homem conhecer sua realidade e seu autoconhecimento.

Para ilustrar esses aspectos a figura 1 demonstra o poeta "Aedo", na Grécia Antiga, mesmo antes do surgimento da escrita, cantava ou recitava nas suas narrativas a temática sobre deuses e batalhas gloriosas. Algumas vezes, também tocava um instrumento de cordas denominado "lira". Homero foi um dos mais conhecidos poeta da Grécia.

FIGURA 1 - POETA E CONTADOR DE HISTÓRIAS: HOMERO



FONTE: LEWANDOWSKY, 2022

Segundo Cortes (2006, p. 36), o pensador Aristóles, na Grécia Antiga, ao traduzir sua "Poética", apresenta um manual das suas narrativas, nelas poderiam observar criações e formas representadas pelo teatro grego. Dessa forma, estudou as características das formas narrativas, teorizou os seus efeitos na plateia. Ensinava técnicas para elaborar uma poesia, tragédia ou comédia. Trouxe um dos aspectos fundamentais para "a estruturação do texto, com começo, meio e fim". Ainda mais, analisou os fatores como a unicidade da história contada e a necessidade de "uma certa dose de verossimilhança".

Adiciona-se aos estudos de Aristóteles (CORTES, 2006, p.37), a importância da "peripécia", ou seja, como é andamento da história, e os elementos presentes em qualquer narrativa. Assim, primeiramente, uma história se apresenta como uma situação equilíbrio, que, após um fato relevante, traz o desequilíbrio da história, exigindo dos personagens, "enfrentar diversas peripécias até chegar ao desfecho e o restabelecimento do equilíbrio". De acordo com Machado (1994), registrou-se historicamente, na Idade Média, histórias oriundas de autores desconhecidos, divulgados oralmente pelos contadores que percorriam muitas distâncias para apresentá-las. As narrativas eram reproduzidas com modificações a partir dos sentimentos dos autores, eles apresentam dois elementos fundamentais para essa apresentação: a sensibilidade e a recitação do narrador.

Dessa forma, destaca-se a tradição oral como "um texto de muitas vozes, de muitos autores". Acontece uma relação entre o próprio ouvinte, quando a pessoa ouve, poderá existir uma intepretação para que ela também possa criar histórias. A literatura trouxe um patrimônio cultural para os povos por intermédio das narrativas desenvolvidas pela oralidade (MACHADO, 1994, p. 21).

Amplia a temática sobre tradição oral, Machado (1994, p. 21), analisando que "recontar uma história ou dramatizar um texto requer uma estratégia comum: colocar em cada palavra ou frase uma expressão particular, carregando-a de sentido". O narrador quando fala traz uma expressão natural de acordo com a sua sensibilidade. Porém, o escritor, muitas vezes, não consegue traduzir na escrita a expressão dramática da voz humana.

O papel social da infância, entre o século XVII para o XVIII, teve uma mudança na sociedade. Antes dessa etapa as crianças eram idealizadas como adultos miniaturas. Elas auxiliavam nas tarefas das casas e não tinham um cuidado especial diferencial nessa fase. A cultura literária também decorria da mesma forma com as crianças. Quando, posteriormente, aconteceu a ascensão da burguesia surgiu uma nova estruturação familiar e originou-se um novo conceito de infância com transformações em alguns aspectos e novas atribuições na família (VIEIRA, 2008).

Nesse momento histórico teve início da Literatura Infantil. Por meio da mudança de concepção do conceito de infância, os contos de fadas eram transmitidos pela tradição oral e passaram a ser registrados em livros, com o aparecimento da imprensa. Segundo Cunha (1989), os gêneros clássicos eram de conhecimento das crianças da nobreza, pois os seus familiares faziam a leitura desde a tenra infância. Porém, para as crianças menos abastardas eram lido para elas histórias de Cavalaria, aventuras, lendas e contos folclóricos.

Na Idade Moderna as histórias não são apresentadas pela voz viva e apenas registradas nos livros. Atualmente, ampliaram-se as formas por meio das artes visuais, na televisão, no cinema e nas redes sociais. Entretanto, anteriormente, o surgimento da imprensa e do avanço tecnológico das mídias, "as histórias eram contadas em voz alta por um narrador a um grupo de pessoas estabelecendo uma interação direta entre o narrador e seus ouvintes". O narrador aborda a sua fala como uma "escritura invisível" para oferecer a fixação e a memória do ouvinte, favorecendo para "a reprodução futura" (MACHADO, 1994, p. 20-21).

O ato de contar permeia toda a história, desde os primórdios da civilização, após o surgimento da escrita e de todos os meios de comunicação eletrônica, as histórias sobrevivem com o patrimônio cultural dos homens. Aponta-se que os meios foram mudados, porém a contação de histórias ainda permanece para a Modernidade.

Demonstra-se, dessa forma, o valor das formas narrativas elaboradas pelo homem durante todo seu percurso histórico por meio da tradição oral.

2.2 Contar histórias: uma arte ou uma técnica?

Atualmente, os pressupostos teóricos para contação de história é ainda muito valorizado e possui muita veracidade. Os meios de comunicação e os avanços tecnológicos trouxeram novos elementos de recursos audiovisuais, a internet e a televisão são veículos muito acessíveis para o público infantil. Mesmo assim, o ato de contar histórias continua com muito esplendor como na Antiguidade, oferece uma bagagem linguística valiosa para o desenvolvimento integral das crianças.

Para Cortes (2006, p.96), "contar histórias não é só narrar contos, no sentido restrito do termo". Mas, a narração de outros gêneros literários como: fábulas, mitos, novelas, isto é, textos que possuem uma estrutura sequencial completa. Assim, a autora citada compreende o sentido da palavra "conto" com diversas categorias. A narração oral traz elementos para fomentar a imaginação, de tornar real a fantasia. "É a arte que se conserva viva, à medida que viabiliza pela palavra, em sua condição mais simples, a oralidade e a memória do mundo".

Para Coelho (1986, p. 50), "contar histórias é uma arte, por conseguinte requer certa tendência inata, uma predisposição, latente". O ato de contar histórias transmitem as emoções dessa pessoa. A voz é um instrumento para expressar esse sentimento. Existem uma diversidade de voz, "a sussurrada, a aconchegante, a suave, sem vibrações, sem consistência, inexpressivas entre outras".

Acrescenta ainda essa autora Coelho (1986, p. 52), "contar histórias é uma prática tão gratificante, que chega produzir no narrador a catarse dos conflitos mais íntimos". Corrobora com essa reflexão Prieto (1984), argumentando que as palavras "Era uma vez" traz a abertura de um mundo novo, que ultrapassa à realidade imediata , acende na troca da realidade simbólica dotada de muita intensidade que faz a pessoa descobrir novas formas para a sua realidade.

Analisa Machado esse contexto (1994, p. 13) e argumenta, "um dos aspectos mais importantes da narrativa literária, em seu aprendizado com a tradição oral, foi a possibilidade de a história se modificar cada vez mais em que é contada". Ao se comunicar pela fala o homem tem dificuldade de repetir o mesmo contexto, portanto, "é muito difícil contar a mesma história exatamente do mesmo modo". Pode se observar que até a tonalidade de voz se diferencia muitas vezes quando é contado a história. Desse modo, uma mesma história pode gerar muitas narrativas diferentes.

Para Cortes (2006), a cultura popular traz a figura dos contadores que narram seus próprios relatos via tradição oral. Realizam a contação por eficácia e encanto, de forma intuitiva, com técnicas elaboradas de sua experiência. Aspectos peculiares de cada um pessoalmente, porém eles não têm consciência para transmitir para os outros. Atualmente, existem técnicas específicas para contar as histórias, por meio de uma aprendizagem expressa e voluntária. Para isso acontecer, é necessário o domínio do idioma e muita leitura.

De acordo com Barthes (1995), a linguagem oral quando é contada se materializa na voz, nos aspecto teatral do pensamento, mas, como um espetáculo, em que se encena algo existente na alma, são caminhos que integram a literatura ao psiquismo humano por muito tempo. Assim sendo, quando a criança ouvir histórias traz momentos prazerosos, constela uma magia transcendental, oriundas dos sentimentos que essas oferecem da referência de muitos povos diferentes e traz outras realidades.

Para transmitir esse momento especial de contação de histórias, Oliveira (2019, p. 123), destaca alguns elementos metodológicos como: escolher bons gêneros literários e recursos como ilustrações. Portanto, exige um planejamento do contador, isto é, deve conhecer e fazer leituras prévias das narrativas. Interpretá-las oferecendo vida à história, ainda mais, usar a expressão corporal, diversas formas da voz para participação ativa do público.

A escolha do local em que será realizada a atividade é outro aspecto fundamental para Cortes (2006), pois ela aponta que os locais abertos (parque, ao livre e outros) como referência para a contação de histórias. Em sessões com público infantil, acentua a importância das crianças estarem sentadas, de preferência em semicírculo. Nesse caso, o contador ao narrar a história necessita estar mais perto das crianças. Para a comunicação ficar mais nítida é preciso evitar lugares como palcos, pois a acústica poderá prejudicar o entendimento das histórias. No espaço escolar, o educador ao planejar essa atividade deve buscar lugares como essa representado na figura 2. As crianças pequenas estão muito próximo da educadora e esse fator auxiliará na compreensão da história, mesmo no espaço de sala de aula.

FIGURA 2 - CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS



FONTE: SALVATORIANO, 2019

Todas essas estratégias são fundamentais, segundo Cortes (2006), ainda mais, a duração e a faixa etária das crianças. Quanto a duração deve o contador de histórias estar atento sobre a participação do público para recortar a sessão. Pois, se os ouvintes tiverem cansados e demonstrarem não motivação para escutar a história. A sensibilidade do contador é fundamental nesse momento para fazer mudanças e adaptar a situação no momento da apresentação. A faixa etária de concentração das crianças também é muito variável.

Outra autora, Machado (1944, p. 23), aponta a necessidade de "colocar em cada palavra ou frase uma expressão particular, carregando-a de sentido". Para isso acontecer, é necessário um treino com exercícios para preparar a memória e a consciência da linguagem. Dessa forma, a arte de contar histórias, exige alguns critérios, porém poderá ter modificações na maneira de narrar.

Em síntese, existem aspectos técnicos para contação de histórias. Cortes (2006) faz um pequeno roteiro relacionado a seguir: a importância do olhar do contador nos olhos das crianças, pois esse aspecto estabelece a comunicação entre os participantes; a narração oral precisa ser trabalhada com diversas tonalidades da voz; estabelecer uma relação

do contador com o público, pois o diálogo poderá trazer informações sobre o autor da história e a escolha do tema.

Quanto à seleção da história, Cortes (2006, p.103) destaca: a relevância da motivação do contador de história pela escolha da narrativa escolhida; a adequação da temática para a faixa etária; a mensagem que o conto irá estabelecer para os ouvintes, a tensão positiva traduzida pelo texto para o público refletir sobre a temática; a credibilidade, pois "o conto deve ser verossímil e provável dentro da fantasia", portanto, é necessário trazer uma história com credibilidade para o público, com uma sequência coerente e um aspecto emotivo.

Dessa forma, o processo de contação de histórias, de acordo Cortes (2006), deverá ter uma pequena sequência, ou seja, a apresentação, a introdução, o desenvolvimento, o clímax e a conclusão. Coelho (1996) explica cada fase da estrutura da narrativa exemplifica os elementos principais. Na introdução pode-se observar a parte preparatória, o momento em que se inicia, se localiza a ação (entrecho) da história no espaço e tempo, descreve-se também as características das personagens principais. Logo após, apresenta-se o enredo e o clímax, ou seja, o conflito, sendo os detalhes mais importantes da história, e, finalmente, no desfecho acontece a resolução do conflito.

2.3 A importância da Contação de Histórias na Educação Infantil

Os primeiros contatos da criança com a literatura pode acontecer por intermédio da narração das Histórias ou por livro, com a manipulação das ilustrações. A escola e os familiares serão mediadores dessa ação. Para isso acontecer, compete ao espaço escolar promover ou reiterar esse contato. O ato de ouvir histórias, por uma atividade lúdica eminentemente tornar-se uma atividade pedagógica, na medida em que faz despertar a curiosidade por novas histórias e consequente interesse pela leitura.

Conforme Puig (1998, p. 68), o ato de ouvir histórias para a criança auxilia a percepção da sua realidade. "As diferenças que mostram os personagens bons e maus, feios e bonitos, poderosos e fracos, facilita à criança a compreensão de certos valores básicos da conduta humana ou convívio social". Conjunto de elementos que ajudarão a criança incorporar valores regidos a vida dos seres humanos.

A contação de histórias quando é narrada como uma arte, trará momentos favoráveis para a aquisição do letramento, isto é, oferecerá vários gêneros literários para o conhecimento dos estudantes. Desse modo, poderá construir um repertório linguístico fundamental na aquisição da leitura e escrita, letramento para o processo de alfabetização e formação de futuros leitores.

Destaca-se a importância das narrativas clássicas como os contos de fadas e as fábulas. Elas poderão ser utilizadas por meio do reconto. Ressalta-se que o contador deverá ter sensibilidade e expressividade e fazer parte do planejamento do educador. Os gestos do contador também é fundamental nesse momento, as mãos e o rosto serão expressões importantes para ampliar a memória das crianças. Enfim, a contação de histórias para crianças será por meio da ludicidade e trará outros vocabulários para as crianças, logo, oportunizará uma viagem no universo imaginário.

O conhecimento das histórias será a bagagem cultural para a criança dar vazão à imaginação. Ainda mais, ela irá fazer o estabelecimento entre a realidade e o mundo da fantasia, terá a oportunidade de enriquecer e ampliar as suas experiências vividas. Será o caminho para organizar e recriar os conhecimentos adquiridos, para o desenvolvimento do raciocínio lógico e a conscientização de sua própria postura em relação ao mundo em que vive, um fortalecimento para seu autoconhecimento (FONTES et al., 1979).

Segundo São Paulo (2010, p.12), "a contação é, pois, um gênero oral importante para o desenvolvimento infantil e a leitura associada às imagens também, no que concerne à leitura de mundo, à construção do conhecimentos prévios e ao estímulo para a leitura por prazer". Entretanto, se aponta que essa ação também deverá ser realizada por meio livros. "É muito significativo que a criança não somente associe à contação ao suporte, ou seja, que ela perceba que este gênero oral surge a partir de um livro, quando esta história retirada de um livro". O objetivo essencial é que a criança perceba a leitura como uma ato feito socialmente. Outro documento do autor citado São Paulo (2007, p. 87) aponta:

Ler para uma criança é antes de tudo um ato de generosidade e de responsabilidade do professor que, ao emprestar a voz para que o autor fale com às crianças, também assegura a elas o direito de ingressarem nesse universo letrado, antes mesmo de saber os nomes das letras. É na roda de leitura que as crianças ampliam o repertório de histórias desde os contos tradicionais de fadas, até os populares brasileiros e de outras culturas, o título de alguns dos autores da literatura infantil, peças e autores de teatro, distinguindo esse tipo de textos dos demais modos de expressão das histórias etc.

Segundo Coelho (1986, p.15), algumas histórias necessitam ter estratégias para ser contada por meio dos livros. A linguagem escrita precisa de adaptações, pois, às vezes, não são simples e acessíveis para as crianças. Para que haja a compreensão delas o educa-

dor precisa planejar e levar em conta a faixa etária e organizar outros materiais como fantoche, sucatas entre outros.

De acordo ainda com a autora Coelho (1986, p.30), na Educação Infantil pode-se limitar duas fases de interesses, no Centro de Educação Infantil (CEI – bebês e crianças pequenas até três anos) denomina-se fase pré-mágica em que se deve trabalhar com "histórias de bichinhos, brinquedos, objetos, seres da natureza (humanizados) e histórias de crianças" . Já na Escola de Educação Infantil (quatro e cinco anos) encontra-se na fase mágica. O repertório poderá ser "histórias de repetição e acumulativas, histórias de fadas, histórias das crianças, animais e encantamento".

As formas de apresentação das histórias é outro fator de relevância a se destacar. Para Coelho (1986), os recursos mais acessíveis na Educação Infantil são: a narrativa simples, a narrativa com auxílio do livro, o uso de gravuras ou fantoches, do flanelógrafo, de desenhos também a narrativa com interferências do narrador e das crianças. Na figura

2 apresenta duas práticas desenvolvidas pela autora dessa pesquisa com crianças pequenas do CEI EFRAIM, localizado na zona leste de São Paulo.

FIGURA 2 – CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO CEI EFRAIM



FONTE: ALMEIDA, 2020

Ao lado esquerdo da figura 2 pode-se observar a contação de histórias com objetos e fantoches para que as crianças tenham acesso também as figuras tridimensionais. Contou-se a história dos "Três Porquinhos" adaptada a faixa etária de crianças pequenas. No lado direito as crianças participam ativamente com uma narrativa com fantoches apresentada pela pesquisadora.

Coelho (1986, p.32) recomenda "o uso de fábulas, lendas, histórias recolhidas da tradição oral e histórias similares", na Educação Infantil. A duração da narrativa nessa faixa etária deverá ser de cinco a dez minutos. Com uma certa flexibilidade e sensibilidade do contador. Na fase pré-mágica muitas vezes as crianças conseguem acompanhar todo o enredo, embora outros também se dispersem e não conseguem fixar a atenção. Ao conhecer a turma o educador poderá equilibrar o texto, destacando os principais detalhes da história.

Percebe-se a importância da narrativa oral, para formação de futuros leitores, desse modo, cabe às escolas organizarem uma proposta curricular, em que a contação de história possa estar na rotina do espaço escolar com muita frequência. Para a autora Molina (2010), essa ação educativa exige planejamento, ser narrada com lentidão e tonalidade visando transformar a magia das palavras. Assim sendo, o narrador, tem que transmitir confiança e a atenção das crianças.

Corrobora com essa reflexão Bresciane (2006, p. 13), analisando que a contação de histórias, deverá ser um hábito, pois elenca diversos significados. Ainda mais, está relacionado "com o cuidado afetivo, construção de identidade, desenvolvimento da imaginação, capacidade e escutar os outros e de expressar ideias e sentimentos, bem como de compartilhar conhecimentos". As crianças desde seus primeiros anos de vida precisam ter a vivência com as narrativas infantis. Elas contribuirão para o desenvolvimento do pensamento lógico e ampliará o universo imaginário.

Analisa esses aspectos Vygotsky (1992, p.128), apontando que "a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista". Desse modo, a imaginação traz a direção da consciência, quando tenta se afastar da realidade. Os contos tradicionais retratam um mundo de fantasia, resgatado pela imaginação, além disso, abordam situações reais e concretas. Trabalham efetivamente com as emoções humanas na contribuição para formar a identidade infantil, como um dos fatores relevantes no processo de aquisição de leitura.

Os contos de fadas possuem uma essência para incentivar o desenvolvimento da imaginação, segundo Pina (2009, p. 28), isso porque por meio "de reis, rainhas, anões, gigantes, ogros, bruxas, dragões as pessoas saem do mundo real e entram num mundo onde tudo é possível". A arte de contar histórias faz parte desde os primórdios da civilização. As narrativas poderão ser contadas ou lidas pelo contador. Os elementos de uma narrativa clássica trazem o encantamento, a magia e a possibilidade da criança entrar em contato com seus medos e angústias.

Na Educação Infantil é fundamental para as crianças observarem narrativas orais. Elas possuem conteúdos de características marcantes da sabedoria popular e ainda mais, os valores universais. Assim sendo, é uma ponte para contextualizar e trazer uma aprendizagem significativa na inserção do mundo letrado. O patrimônio cultural desse gênero literário é um legado construído pela

Humanidade, por meio dele a criança poderá desenvolver integralmente a sua personalidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se a relevância do ato de contar histórias para humanidade como um arte milenar. O homem por meio da tradição oral traduziu de geração para geração suas experiências de vida por intermédio das narrativas. Originando outros gêneros como a literatura, o cinema e a televisão fontes e veículos de conhecimentos e informações do patrimônio cultural.

Cabe às escolas organizarem na proposta curricular a presença da rotina escolar das crianças pequenas. Contar histórias é um ato mágico que precisa ser usado como metodologia no cotidiano escolar. Ao utilizar esse recurso pedagógico os educadores estarão cultivando nos estudantes a consciência crítica, o senso estético e a reflexão sobre seu autoconhecimento.

O presente artigo ratificou a importância de contar histórias como recurso pedagógico valioso na Educação Infantil. Um instrumento que favorecerá a expansão do imaginário e da curiosidade das crianças. Portanto, deverá estar presente no planejamento diário dos educadores fazendo parte das atividades permanentes. O potencial gerado por essa estratégia é fundamental para formação de futuros leitores.

Notou-se ao levantar a coleta de dados desse estudo, quanto uma história poderá ampliar a linguagem verbal de forma simbólica e lúdica para as crianças. No entanto, o limite de tempo e espaço poderá ter deixado alguns pontos em aberto para novas pesquisas e investigações sobre o assunto. Destaca-se a relevância dessa temática para a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Flávia Silva. Contação de História no CEI EFRAIM, arquivo de fotos pessoais. São Paulo, 2020.

BARTHES, R. O grão da voz. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

BRESCIANE, Ana Lúcia Antunes. “Era uma vez” para crianças pequenas. Avisa lá. jul. 2006.

CARTIER, J. M. A arte de contar histórias – Conta uma História. 2015. Disponível em: <http://www. contaumahistoria.com.br. >Acesso em: 04 fev. 2023.

COELHO, Beth. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1986.

CORTES, Maria Oliveira. Educação Infantil – Literatura Infantil e Contação de Histórias. Viçosa/MG: CPT, 2006.

CUNHA, M. A. A. C. Literatura Infantil – teoria e prática, 9 ed., São Paulo: Ática, 1989.

LEWANDOWSKI. Herve. RMN- Grand Palis, História National Geographic. Poeta e Contador De Histórias: Homero. 2022. Disponível em: <htpp: www.nationalgeographic. com.br.> Acesso em: 09 fev. 2023.

FONTES, Victor et al. A criança e o livro, Lisboa: Horizonte, 1979.

MACHADO, Irene A. Conteúdo e Metodologia da Língua Portuguesa - Literatura e Redação, São Paulo: Scipione, 1994 (Série Didática – Classes do Magistério).

MOLINA, Márcia A. G. Como formar bons leitores? Revista Criar, ano 1, n.2, mar./ abr.p. 10-13, 2005.

MOTOYAMA, J. F. M. ; SISTO, C. A narração de histórias na infância, técnica e interação. In: GIRORRO, C. G. S; SOUZA, R.J. de (org.) Literatura e Educação Infantil, Campinas: Mercado das Letras, 2016. (vol. 2).

PUIG, J. M. A construção da personalidade moral. Tradução Luizete Guimarães Barros e Rafael Camorlinga Alcarraz. São Paulo: Editora Ática, 1996.

OLIVEIRA, J. L. F. de. Contação de histórias – ler e ouvir histórias infantis. Educar FCE, vol. 25, nº 1, set. /out. / nov./ dez. São Paulo. 2019

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. SME: Prefeitura de São Paulo, 2002.

PINA, Sandra. E agora? Porto Alegre: Artes e Ofício, 2009.

SALVATORIANO, Contação de Histórias – Nível II, 2019. Disponível em:<http:www. redesalvatoriana. org. br.> Acesso em: 10 fev. 2023.

PIETRO, Antônio. Antologia Poetica del Renacimiento Hispanic. Espanha: Orbes, 1984.

SÃO PAULO (SP). Narrativas Infantis no jogo do faz-de-conta. A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil. Secretaria Municipal da Educação. São Paulo: SME/DOT, 2010.

SÃO PAULO (SP). Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para Educação Infantil. Secretaria Municipal da Educação. Diretoria de Orientação Técnica, São Paulo: SME/DOT, 2007.

SILVA, Valéria Santos. da. A hora do conto no cotidiano: reflexão sobre o ler e o contar histórias na rotina de duas professoras dos anos iniciais. Tese de Mestrado de Educação. UNESP, Presidente Prudente, 2014. Disponível em:<http://www.2fct.unesp.

br. > Acesso em: 10 fev. 2023.

VIEIRA, A. Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 441-458, maio/ago. 2008.Disponível em: http//www. scielo.br/pdf. Acesso em: 9 fev. 2023.

VYGOTSKI. L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes et al, 1989.

ZOCOLARIO, Isabela Delli Colli; DONÁ, Gabrielly; MARTINS, Juliane Francishet. A arte de ouvir e contar histórias: vivências no CELLIJ. Leitura e Literatura em Revista, v.2, n. 1, 2021. Disponível em: <http//www.revista.fct.unesp.br. >Acesso em: 03 fev.2023.

EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE CUIDADO INFANTIL NAS RELAÇÕES ESCOLARES

FRANCINE VALERO COLIM

RESUMO

O objetivo deste trabalho é compreender quais as concepções de práticas educativas de cuidado presentes na Educação Infantil, na atualidade pós LDB e RCNEI e analisar as políticas educacionais da Educação Infantil de caráter assistencialista e a política atual vigente em seu pressuposto caráter educativo e identificar, com base em referenciais teóricos, o que caracteriza educação como prática de cuidado nas relações escolares, na atualidade pós LDB e RCNEI. Pautamo-nos em pesquisadores como Nóvoa (1991) que estuda a gênese da profissão docente em muitos pontos apoiada no pensamento de Ariés, Zabala (1998), Libâneo (1994), entre outros para discussão sobre prática educativa do professor. A escolha por Vygotsky se dá já que sua preocupação centrava-se na questão de como os fatores sociais e culturais influenciavam o desenvolvimento intelectual, ou seja, a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito como o meio. Os resultados preliminares a que já chegamos é que a sala de aula nas relações, em nosso caso, adulto-criança e muitas vezes mulher-criança foram culturalmente construídas. Por mais que tenhamos políticas que nos direcionem, as práticas educativas desenvolvidas, muitas vezes estarão vinculadas as questões sócio-histórico-culturais. A pesquisa envolve levantamento bibliográfico

PALAVRAS-CHAVE: Docência; Gênero; Educação Infantil; Cuidado; Prática Educativa.

ABSTRACT

The objective of this work is to understand the conceptions of educational care practices present in Early Childhood Education, currently post LDB and RCNEI and to analyze the educational policies of early childhood education of care and the current policy in force in its assumption educational character and identify, from theoretical references, what characterizes education as a practice of care in school relations , currently post LDB and RCNEI. We are based on researchers such as Nóvoa (1991) who study the genesis of the teaching profession in many points supported by the thinking of Ariés, Zabala (1998), Libâneo (1994), among others for discussion on the teacher's educational practice. Vygotsky's choice is because his concern focused on the question of how the factors social and cultural influenced intellectual development, i.e., the acquisition of knowledge through the interaction of the subject as the

medium. The preliminary results that we have already reached are that the classroom in relationships, in our case, adult-child and often woman-child were culturally constructed. As much as we have policies that direct us, the educational practices developed will often be linked to socio-historical-cultural issues. The research involves bibliographic survey.

KEYWORDS: Teaching; Gender; Early Childhood Education; Care; Educational Practice.

INTRODUÇÃO

A educação infantil, compreendida por creche e pré-escola, a partir da Constituição Federal (1988), passa a integrar o sistema educacional brasileiro como primeira etapa da educação básica. Então se iniciam as discussões e formulações de propostas e proposituras para a educação da infância no país, entre as quais temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) de caráter obrigatório, e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), de caráter alternativo e flexível.

A prática educativa apesar de ação intencional e planejada acaba recebendo várias influências do meio social. Influências essas de caráter econômico, político, cultural, entre outros. Segundo Libâneo (1994); A educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade pode cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa transformadora nas várias instâncias da vida social. Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade.

A atual educação infantil passa a trilhar caminhos em busca de estratégias capazes de garantir o cuidar e o educar da infância, tendo em vista atender às necessidades do corpo e mediar o desenvolvimento sociocultural das crianças desde o nascimento, assegurando-lhes o tripé de direitos que se esboçam para esta etapa da educação, o direito a brincar, criar e aprender.

Assim, quando se pensa em educação infantil, novas tendências se impõem, mudando a visão da infância e dos serviços voltados à criança pequena; surge uma demanda por superar dicotomias (educar x cuidar, criança x aluno, professor x educador da infância, entre outras) e favorecer a integração de um atendimento que priorize a criança em suas múltiplas determinações: aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais.

A instituição de educação infantil se constitui num espaço de socialização por excelência, que cumpre papel de promover o cuidar e o educar da infância, bem como o favorecimento da inserção da criança nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade. Nesse contexto, a organização do espaço, na disposição dos materiais pedagógicos, e o planejamento das atividades educativas, assim como a organização do tempo nas atividades permanentes e em atitudes básicas dos educadores com as crianças, são salutares, já que revelam uma concepção de infância, criança, educação e prática pedagógica.

A PRÁTICA EDUCATIVA UMA EXIGÊNCIA DA VIDA EM SOCIEDADE

A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade (1994 p. 16-17). Inerente à prática educativa estão às práticas de cuidado na relação professor- aluno e consequentemente na Educação Infantil na relação adulto-criança.

Conforme afirma (Carvalho 1999, apud Noddings, 1984, p.173). “parece que o impulso básico do ser humano na convivência com o outro é o desejo natural de estar e permanecer ligado, em relação”.

“Receber e ser recebido, cuidar e ser cuidado: essas são as realidades básicas do ser humano e suas reivindicações básicas”. As relações de cuidado numa visão sociológica são vistas como não sendo exclusivo da relação adulto- criança, mas um “modelo gestado historicamente nas sociedades ocidentais com base em certas condições associado a mulher.” Carvalho (1999).

No decorrer do século passado, a docência passou a adquirir um caráter eminentemente feminino, chegando ao ponto de ser, hoje, uma profissão expressivamente de mulheres.

O forte caráter feminino da docência, na perspectiva da divisão sexual do trabalho, aponta maioria absoluta de mulheres na Educação Infantil com 97,9% de mulheres (97,9% paracreches e 96,1% para pré-escolas).

O Ensino Fundamental ainda indica a presença majoritária de 82,2% de mulheres, mas aqui com distinções significativas quanto aos anos iniciais (90,8%) e finais (73,5%). Já o Ensino Médio registra 64,1% de mulheres e o Ensino Superior conta com 44,8% de mulheres, incorporadas em diferentes proporções, com alterações importantes da presença feminina tanto na graduação quanto na pós- graduação e também para as áreas disciplinares distintas (BRASIL, MEC/INEP, 2009).

A matrícula de crianças com 4 anos de

idade no Ensino Infantil passou a ser obrigatória aos pais. É o que determina a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 que altera a Lei de Diretrizes e Bases n° 9.394/96, publicada no Diário Oficial do dia 5 de abril de 2013. Antes da Lei Federal 12.796, o acesso ao Ensino Básico gratuito era garantido pela Constituição para crianças dos 4 aos 17 anos de idade, porém os pais só eram obrigados a matricular seus filhos a partir dos 6 anos, no Ensino Fundamental.

A medida, que reconhece a importância da Educação Infantil, regulamenta a pré-escola. Agora, essa etapa deve ter uma carga horária anual de 800 horas, distribuídas por no mínimo 200 dias letivos, assim como já era previsto para o Ensino Fundamental e Médio.

O controle de presença na pré-escola é de, no mínimo, 60%, e o atendimento deve ser de quatro horas por dia, para turno parcial, e de sete horas para o integral. Estando essas crianças em sua maioria integradas a Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs em que o universo da docência é predominantemente feminino. Entre as explicações para a feminização d o magistério, existem as concepções conservadoras pautadas pela ideia de "vocação".

As mulheres, portanto, seriam levadas à profissão docente por conta da sua "natureza", propensa à manutenção das relações humanas e as práticas do cuidado. São explanações naturalistas, fundamentadas no determinismo biólogo que tanto contribui para retrocessos sociais.

A feminização do magistério não se refere apenas à presença de mulheres, mas especialmente à associação da escola a símbolos da feminilidade. Aliado a tudo isso ainda temos todo um processo pelo qual o país historicamente passa de transformação de uma política assistencialista voltada para as crianças de 0 a 5 anos parama política de cunho educativo, em que a mudança da prática educativa do professor da educação infantil e consequentemente sua identidade profissional estão inseridas.

O interesse em estudar "Concepções de Práticas Educativas na Educação Infantil" se reafirma, já que por meio de pesquisa que contextualize e retrate essas relações que ocorrem no espaço escolar, é possível uma compreensão de como questões de gênero, identidade profissional do professor da Educação Infantil, legislação vigente, entre outras, se inserem na prática educativa voltada para o cuidado desenvolvido em ambiente escolar.

Na atualidade a Educação Infantil compõe a primeira etapa da Educação Básica. Sendo reconhecida nos últimos anos como direito da criança, das famílias e como dever do Estado. Logo, o Estado necessita de elementos como os conselhos municipais, estaduais e nacionais de direito, os conselhos tutelares para articular políticas públicas de atendimento que visem, sobretudo, a saúde, a educação e a assistência à criança. É importante também ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases, Lei n°9.394 de 20 de Dezembro de 1996, em seus artigos 4º, situa a obrigação de cada órgão da Federação: Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

(...) IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade; (...). O atual Plano Nacional da Educação – PNE, aprovado em 2014 reforça tal questão quando em sua primeira meta visa "universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE." A LDB ainda garante nos seus artigos 29 e 30 como e em que deve ser feito e efetivado o atendimento às crianças de zero a seis anos quando relata: Seção II – Da Educação Infantil Art. 29.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. A educação infantil tem vivenciado uma fase de transição no tocante ao seu entendimento perante a sociedade. Essa constatação vem no documento oficial, Política Nacional de Educação Infantil: Pelo direito da criança de zero a seis anos à Educação, que traz que "A trajetória da educação das crianças de 0 a 6 anos assumiu e assume ainda hoje, no âmbito da atuação do Estado, diferentes funções, muitas vezes concomitantemente. Dessa maneira, ora assume uma função predominantemente assistencialista, ora um caráter compensatório e ora um caráter educacional nas ações desenvolvidas. (2005, p. 08)".

O mesmo documento na sequência reforça a importância do entendimento legal quanto à finalidade da mesma ao afirmar que; Na Constituição Federal de 1988, a educação das crianças de 0 a 6 anos, concebida, muitas vezes, como amparo e assistência, passou a figurar como direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças. Nesse contexto, a proteção integral às crianças deve ser assegurada, com absoluta prioridade, pela família, pela sociedade e pelo poder público.

A Lei afirma, portanto, o dever do Estado com a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade. A inclusão da creche no capítulo da educação explicita a função eminentemente educativa desta, da qual é parte intrínseca a função de cuidar. Essa inclusão constituiu um ganho, sem precedentes, na história da Educação Infantil em nosso país. (2005, p. 09).

A partir de 2006, com a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração (Lei nº 11.274/2006) e a inserção das crianças de 06 anos em escolas de ensino fundamental, uma nova configuração da educação infantil está sendo desenhada, uma vez que o atendimento em creches e pré-escolas passa a contemplar as crianças de 0 a 5 anos, com a extensão da obrigatoriedade do ensino para os quatro anos de idade. As consequências dessas mudanças para a educação infantil, sobretudo na ordem do pedagógico, ainda são pouco exploradas, mas já tem gerado debates sobre o que estaria sendo considerado como um movimento de antecipação da escolaridade.

As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009), que em sua versão final, visa uma prática que consiga transpor o caráter assistencialista para um caráter educativo entende a relação educar e cuidar como indissociável. Dessa forma, estabelece em seu Art. 5º que: A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Afinal o ato de cuidar ultrapassa processos ligados somente à proteção e ao atendimento das necessidades físicas da criança como alimentação, repouso, higiene, conforto e prevenção da dor. Cuidar exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações, supõe encorajar e conter ações no coletivo solicita apoiar a criança em seus desafios, requer interpretação do sentido singular de suas conquistas no grupo, implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo.

Na condução desse processo, visando atender o que regulamenta nosso país para a Educação Infantil, voltamos à atenção para as concepções que permeiam a prática educativa do professor desse segmento. A esse professor no desempenhar de sua função – docência – é necessário se pautar em princípios que balizarão sua prática educativa.

Todavia essa prática não se concretiza de maneira neutra e imparcial, já que se considera que diferentes concepções de infância coexistem na sociedade em tempos e espaços distintos. Zabala (1998) nos remete a um olhar para o caráter fluido, fugidio e complexo da prática educativa num âmbito mais geral, já que nela e/ou por meio dela se expressam múltiplos fatores, valores, hábitos, intenções.

O autor nos chama a atenção para que essa prática seja entendida numa perspectiva dinâmica e não reduzida ao momento em que se produzem os processos educacionais em sala de aula. Na prática docente estão inseridas as marcas que cada profissional carrega durante sua trajetória na sociedade ou da maneira como as situações se apresentam ao nosso ser social.

Uma dessas marcas que se apresenta fortemente é a chamada feminização do magistério que se caracterizou ao longo da história como um fenômeno internacional pautado por alterações nas relações econômicas e patriarcais que configuram a própria definição de magistério (Apple, 1995; Araújo, 1990; Carvalho, 1999; Nóvoa, 1989; Williams, 1995).

No Brasil, a maciça presença de mulheres no magistério do ensino primário refere-se a um longo processo que tem início durante o século XIX com as escolas de improviso, que não mantinham vínculos com o Estado, intensificando-se com a instituição das escolas seriadas após a República e com a progressiva extensão das escolas públicas, já em meados do século XX (Faria Filho; Vidal, 2000). Alguns trabalhos, como de Queiroz (1986) e Mello (1987), associam a presença das mulheres na profissão às características femininas vistas socialmente como negativas e enfatizam que, para a professora ser dócil e amar seus alunos são atitudes incompatíveis com competência técnica, questionamento e luta político- sindical.

Em nossa sociedade, é convencionalmente atribuída às mulheres a dedicação ao universo privado, ao passo que aos homens é reservada a participação na vida pública. De acordo com essas representações tradicionais, tudo o que não se refere ao universo doméstico, a casa e aos cuidados dos filhos tem sido, ainda que imprecisamente, considerado participação pública reservada aos homens.

Porém, apesar de as mulheres e suas identidades de gênero estarem convencionalmente associadas ao doméstico, em oposição aos homens, existem múltiplos modelos de feminilidade e masculinidade que recusam essa ruptura entre vida privada e participação na esfera pública.

O cuidado é visto como uma característica de gênero feminino – para alguns um sentimento natural, para outros, fruto da socialização das mulheres –, muitas atividades profissionais, por exemplo, que se relacio-

nam ao cuidado é consideradas femininas (enfermagem, cuidar de crianças pequenas, Educação Infantil etc.) e até desvalorizadas por esse motivo. Entretanto, o ato de cuidar, fundamental na relação com a criança, deve ser encarado como uma atividade que envolve compromisso moral e que é parte integrante da educação e do processo de ensino aprendizagem (Carvalho, 1999).

É necessário pensar sobre as implicações que a tarefa de cuidar e educar de crianças, levando em conta o seu desenvolvimento integral, representa para as características desejáveis das professoras.

Tais características se articulam, segundo Julia Formosinho, às exigências de uma formação ampla; à amplitude e diversidade de seu papel de cuidar e educar; à necessidade de estabelecer uma "rede de interações alargadas" com as crianças, a família e os diferentes profissionais das instituições; e ainda, à integração necessária entre o conhecimento e a experiência, entre os saberes e os afetos.

O conjunto das características apresentadas permite afirmar que há, na educação da primeira infância uma interligação entre —educação e cuidados, entre função pedagógica e função de cuidados e custódia (Oliveira-Formosinho, 2002: 47). A leitura de Libâneo (1994) nos auxilia a compreender os "critérios socialmente determinados" que permeiam a prática pedagógica. Educação ao passo que a prática social acontece numa grande variedade de instituições e atividades humanas (na família, na escola, no trabalho, nas igrejas, nas organizações políticas

e sindicais, nos meios de comunicação de massa etc.).

A Pedagogia é um campo de conhecimentos que investiga a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos, tendo em vista prepará-los para as tarefas da vida social

. Uma vez que a prática educativa é o processo pelo qual são assimilados conhecimentos e experiências acumulados pela prática social da humanidade, cabe à Pedagogia assegurá-lo, orientando-o para finalidades sociais e políticas, e criando um conjunto de condições metodológicas e organizativas para viabilizá-lo.

O caráter pedagógico da prática educativa se verifica como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana, por meio de objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinados e que indicam o tipo de homem a formar, para qual sociedade, com que propósitos. (LIBÂNEO, 1994. p. 24).

Dentre os critérios socialmente determinados que incidam direta ou indiretamente na prática pedagógica do professor está o processo de feminização pelo qual historicamente se constituiu o Magistério no Brasil.

A inclusão das mulheres na Escola Normal serviu para adentrarem no mundo público, podendo atuar no mercado de trabalho lecionando no ensino primário ou pelo interesse em obter uma cultura ampla anterior ao casamento.

Segundo Bruschini (1988): A escola Normal "sobrepunha o Ensino Primário e com uma característica marcadamente profissionalizante, converteram-se numa das poucas oportunidades de continuação dos estudos para as mulheres. Por essa razão acabaram servindo tanto às mulheres que iam efetivamente lecionar, quanto àquelas que pretendiam apenas prosseguir os estudos e adquirir boa cultura geral antes do casamento." (p. 5).

Os interesses em incitar o ingresso das mulheres no magistério tinham o objetivo de manter princípios morais e conservadores, de acordo com Bruschini (1988). Além de que "o magistério era a única profissão feminina respeitável e a única forma institucionalizada de emprego para a mulher de classe média." e segundo Costa e Conceição (2001): "Não obstante as limitações, discriminações e impedimentos, essa inserção na força de trabalho era ainda uma das poucas possibilidades de atuação no espaço público possível para as mulheres de classe média.".

De acordo ainda com Costa e Conceição (2001), o magistério era a carreira considerada mais apropriada às mulheres em inteira harmonia com os estereótipos femininos dominantes. Almeida (1998) relata que a profissão de professora foi praticamente à única que as mulheres tiveram o direito de exercer, já que os demais campos profissionais lhes foram oclusos.

De acordo com Louro (2006), os homens estavam abandonando as salas de aula, dando origem a uma "feminização do magistério", fato provavelmente ligado ao processo de urbanização e industrialização, os quais ampliavam o campo de atuação masculina.

Ainda segundo Louro (2006): "A educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos ou, na linguagem republicana, na função de formadora dos futuros cidadãos." (p. 447).

De Souza apud Hahner (1990): "De 1872 a 1900, a percentagem de professoras nas escolas primárias dobrou, de um terço para dois terços, já que o magistério era uma extensão natural do papel das mulheres como cuidadoras mantendo o arquétipo do modelo de Maria. A entrada das mulheres nesta profissão resultou da redução do salá-

rio dos educadores (Hahner, 1990)" Além de que, de acordo com Vieira (2008), a educação feminina tinha por objetivo "preparar a mulher para atuar no espaço doméstico como mãe e esposa".

"E ser professora seria apenas um prolongamento dessas funções". Para Carvalho (1999), "uma referência muito frequente, especialmente nos estudos feministas, é ao trabalho das mulheres mães, filhas e irmãs, isto é, aos serviços que elas executam no interior das famílias, que para muitas autoras seriam o modelo básico de "cuidado", mesmo quando exercido numa relação de assalariamento, no âmbito de instituições como hospitais, creches ou equipamentos de assistência social. Assim, uma característica do conceito de "cuidado" é que ele transita entre as esferas da vida pública e privada, da família ao mercado de trabalho e às políticas públicas.".

A família exercia papel importante na decisão das mulheres na escolha do seu futuro, segundo Passos (2001): "O estímulo recebido dos familiares, decerto, além de representar uma necessidade concreta de uma família de poucos recursos, que exigia e permitia o trabalho feminino, fez-se em virtude dessa ser uma das poucas opções de trabalho permitido à mulher naquele momento." (P. 105).

Segundo Kuhlmann Jr (1991), nas creches e asilos a criança deveria ser cuidada por mãos femininas; os regulamentos das creches na França, de 1862 a 1867 afirmavam que as creches deveriam ser dirigidas exclusivamente por mulheres, ou seja, as profissionais da creche atuariam substituindo o papel materno.

Por isso, de acordo com Saparolli (1997, apud Jardim, 2003:60), a creche não se feminizou como ocorreu com o magistério, mas nasceu feminina, é uma profissão de gênero feminino porque está ligada ao cuidado de crianças e "a função é exercida com base em atributos considerados inatos ou em habilidades aprendidas por meio da socialização informal. Esta é uma das razões que tem sido alegada para entender o expressivo número de mulheres que trabalham com crianças pequenas porque são mulheres preparadas para o exercício da maternidade" (ibid).

É na fase da educação infantil que a criança criará fatores que interferirão de forma direta no cidadão que ela irá torna-se. Por isso é importante respeitar o tempo e espaço da criança entendendo-a como ser ativo no processo de aprendizagem, capaz de produzir seus conhecimentos, tornando indispensável que a ação pedagógica valorize os conhecimentos prévios que as crianças levam para a sala de aula, intermediando para uma troca de experiências e descobertas que criem condições para os alunos tornarem-se agentes ativos de sua formação. Para tanto, faz-se.

[...] necessária a preparação dessa etapa educacional de maneira séria e eficaz em que deva partir da identidade própria da criança, é fundamental proporcionar experiências diversas a ela, tudo é experimentável e benéfico para a infância. É preciso atender as políticas para a educação infantil, considerar a realidade da criança de forma ampla, percebendo suas especificidades, ouvir o educador, a escola o aluno e a família nas suas limitações, e estar sempre aberto para uma avaliação continua. (SILVA, 2010, p. 42).

Torna-se necessário também disponibilizar espaços para criar e recriar, uma vez que a essência da atividade pratica do professor segundo Pimenta (2001, p. 83), "é o ensinoaprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico pratico de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar". Por essa razão o professor da educação infantil deve estar sempre atento em busca de aperfeiçoamento para sua formação.

[...] ao passo que o ensino continua buscando, reprocurando. Ensino por que busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar novidade. (FREIRE 2009, p. 30-31).

Ao mesmo tempo em que o professor vai a busca de seu aperfeiçoamento ele também está procurando melhorias para seu método de ensino, proporcionando que seus alunos compreendam melhor os conteúdos a serem trabalhados na sala de aula. É importante ressaltar que qualquer escolha em relação a pratica pedagógica deve partir da realidade do aluno buscando sempre entender a criança.

É por esse e outros motivos que o trabalho do professor requer ação reflexiva e crítica, segundo Freire (2009), "[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a pratica. É pensando criticamente a pratica de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima pratica".

Entretanto, repensar a prática pedagógica adotada, torna-se algo incômodo, já que alguns professores preferem reproduzir o método de ensino o qual foram submetidos, tornando seus alunos meros reprodutores. Existem também, professores que até tentam inovar, porém, as condições de trabalho que lhe é submetida não possibilita essa inovação. E por outro lado existem aqueles que buscam e alcançam métodos de ensino inovadores

CONCLUSÃO

As práticas pedagógicas que os pro-

fessores devem adotar em sala, devem está dentro do cotidiano do seu aluno, já que além da influência familiar, a criança também tem seus conhecimentos prévios em que o professor precisa explorar seus esses conhecimentos para uma boa prática.

É com base em novos métodos que o educador deve se basear para atender às necessidades das crianças na escola, já que depende muito do professor para que o aluno se torne um cidadão crítico e ativo na sociedade. Dessa forma, torna-se evidente a importância da fase da Educação Infantil na vida do ser humano, uma vez que, será nesse período em que se definirá qual tipo de cidadão teremos ou formaremos para o futuro.

Cabe aos professores dessa modalidade atentarem-se para sua responsabilidade nesse processo de construção e formação. É fundamental que os professores estejam conscientes da importância do papel que desenvolvem na vida dessas crianças, buscando respeitá-las, com todas as suas particularidades, porém, sem diminui-las, desacreditar ou acha-las incapazes de produzir conhecimentos. As crianças não são seres incapazes, elas precisam serem vistas como alguém em processo de construção de aprendizado, precisam ser encaradas como sujeitos ativos nesse processo de construção de conhecimento.

Com relação ao processo histórico, sabemos que o professor com o passar dos anos teve sua formação ampliada com maior oportunidade e iniciativas de programas do governo. Em virtude disso o professor não depende só da sua prática e sim de um conjunto de elementos que o torna um educador participante e interaja com seus alunos dentro e fora da sala contraindo um aprendizado em sua formação. Podemos ressaltar que, é por meio do cuidar e preservar que a criança constrói o aprendizado, já que, consegui arquitetar os primeiros passos para adquirir independência, também é forma de estar preocupado para a conservação do meio ambiente. No entanto, os questionamentos, explicações e relatos de professores contribuem para o processo do raciocínio ainda em fase de desenvolvimento da criança, já que, promove o crescimento intelectual, social e moral que enriqueça um

saber construtivo e consciente.

A natureza é de fundamental importância para um aprender aberto e atento da criança, já que, a prática pedagógica contribui para uma formação diferenciada para a educação infantil da criança.

Sabendo dos inúmeros instrumentos que se pode trabalhar para adquirir um aprendizado que leve a criança a liberar o seu raciocínio e aprender com facilidade, os educadores conseguem minuciosamente separar todas as ferramentas indicadas para cada faixa etária, conseguindo obter resultados favoráveis entre o aprender e criar da criança.

Aja visto que, a criança precisa de todo um conjunto de discernimento para o aprender diversificado, não basta só livros e cadernos é preciso introduzir o lúdico para que aja o aprendizado, quando o pedagogo introduz a contação de história dentro do lúdico percebe que a concentração da criança favorece para o crescimento cognitivo do mesmo.

Dessa forma concluímos que a prática educativa pedagógica é trabalhada de forma conjunta entre a criança e a dificuldade que se encontra, já que, professores e alunos caminham juntos para alcançar os mesmo objetivos, é preciso que aja a criança para desenvolver as ferramentas adequadas para cada dificuldade encontrada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília: Senado, 1990.

. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado, 1996.

. Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC, SEB2005.

. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção I, p. 11.

. MEC/ INEP (2009) Disponível em: Acesso em 06/04/2021 às 11h32min. BOURDIEU, P. Espaço social e gênese das classes. In: BOURDIEU, P. O poder simbólico. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989.

CARVALHO, Marília Pinto de. No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

COSTA, Ana Alice Alcântara e CONCEIÇÃO, Helida. As mulheres na "Revolta dos resignados". A greve dos professores municipais em 1918. . In: Fazendo Gênero na Historiografia Baiana / organizado por Cecília M. B. Sardenberg, Iole Macedo Vanin e Lina Mª Brandão de Aras. Salvador: NEIM/ UFBA, 2001. P. 119

DESOUZA, Eros, BALDWIN, John R. e ROSA, Francisco Heitor da. A Construção Social dos Papéis Sexuais Femininos. Psicologia: Reflexão e crítica, 2000, 13 (3), p. 486.

FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. Educação e mudanças. Vol.1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

KUHLMANN JR, M., (1991). Instituições Pré-Escolares Assistencialistas no Brasil (1899- 1922). In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo. N. 78. P. 17-26.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na Sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). História das Mulheres no Brasil. 5º. Ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 443-481.

NÓVOA, António. Os professores: Quem são? Donde vêm? Para em que vão? Lisboa: ISEF, 1989.

NÓVOA, António. (1991). Para o estudo sociohistórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139.

PASSOS, Elizete. Entre a autoridade e o afeto: Anfrísia Santiago e a Educação Feminina na Bahia. In: Fazendo Gênero na Historiografia Baiana / organizado por Cecília M. B. Sardenberg, Iole Macedo Vanin e Lina Mª Brandão de Aras. Salvador: NEIM/ UFBA, 2001. P. 105 - 118.

SILVA, Jovina, RAMOS, Maria Minteiro da Silva. Prática Pedagógica numa Perspectiva Interdisciplinar. Disponível em: http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006. gt3/GT3_2006_08.PDF>. Acesso em: 04/04/2021.

VIEIRA, Débora Magali Miranda. Mulher e Formação Para o Magistério: "Entre a condição desejável e a possível de se obter" Bahia 1873 a 1895. Monografia. UFBA Salvador, 2008.

WILLIAMS, Christine l. Still a man's world: men who do "women's work. Bekerley: University of California Press, 1995.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Tradução de Ernani F. Da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

UM AMBIENTE ALFABETIZADOR

GISILENE DA SILVA CARVALHO

RESUMO

Durante os últimos anos, muito se descobriu sobre ambiente alfabetizador. Contudo, ficar estacionado no âmbito da pesquisa sem que haja a expansão do conhecimento, visando um melhor entendimento do assunto, é trabalho incompleto para aquele que pretende transformar a teoria em prática. Buscamos mostrar como deve ser organizado esse ambiente, a fim de proporcionar às crianças a oportunidade de presenciar e participar de diversos atos de leitura e de escrita, pois assim elas podem desde cedo pensar sobre a língua e seus usos, construindo ideias sobre como se lê e como se escreve. Com o objetivo de proporcionar aprendizagens significativas e contextualizadas, sendo o papel do professor enquanto mediador incentivador, responsável em produzir seres pensantes e atuantes no mundo letrado.

Palavra-chave: Educação, Alfabetização, Letramento, Interação

RESUME

During the past few years, much has been discovered about the literacy environment. However, stay stationary in the scope of the research without expanding knowledge, following a better understanding of the subject, and incomplete work for those who can transform a theory into practice. We seek to show how this environment should be organized, an end of use for children in an opportunity to witness and participate in various reading and writing exercises, so that they can think early about a language and its uses, build ideas on how to read and how do you write. With the objective of offering learned and contextualized knowledge, being a teacher of the role as a mediator, responsible for producing thinking and active beings in the literate world.

Keyword: Education, Literacy, Literacy, Interaction

INTRODUÇÃO

Este trabalho traz considerações sobre o ambiente alfabetizador e as maneiras da criança participar de um conjunto de situações reais no processo de alfabetizar.

Durante os últimos anos, muito se descobriu sobre ambiente alfabetizador. Contudo, ficar estacionado no âmbito da pesquisa sem que haja a expansão do conhecimento, visando um melhor entendimento do

assunto, é trabalho incompleto para aquele que pretende transformar a teoria em prática.

Entende-se como ambiente alfabetizador um espaço organizado de forma a facilitar o aprendizado das crianças em fase de alfabetização. Para compor esse espaço devem ser utilizados elementos como gravuras, livros, jornais, alfabeto móvel, brinquedos, entre outros, todos organizados com a intenção de auxiliar esse processo.

Neste trabalho, buscamos mostrar como deve ser organizado esse ambiente, a fim de proporcionar às crianças a oportunidade de presenciar e participar de diversos atos de leitura e de escrita, pois assim elas podem desde cedo pensar sobre a língua e seus usos, construindo ideias sobre como se lê e como se escreve.

O primeiro capítulo inicia com uma reflexão histórica do estudo da linguagem e da escrita, e o uso de um ambiente apropriado para a alfabetização no Ensino Fundamental I.

O segundo capítulo tem por finalidade uma reflexão teórica, baseada em estudos sobre os principais teóricos no assunto, como Piaget, Vygotsky e Emilia Ferreiro, sobre como a criança constrói seu conhecimento, apropriandose de um ambiente que propicia um conjunto de situações de usos reais de leitura e escrita, nos quais tem a oportunidade de participar.

1 - Processos de apropriação da Escrita

O processo de apropriação do sistema de escrita, que possibilita ao aluno ler e escrever corresponde ao que se denomina alfabetização. (Soares, M. B., 2004).

Já o processo de desenvolvimento das habilidades do ler e do escrever nas práticas sociais que envolvem a língua escrita corresponde ao que se conhece por letramento, de que também são muitas as facetas, imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros textuais, (histórias, poemas, canções, parlendas, listas, agendas, propagandas, notícias, cartazes, receitas culinárias). (Soares, M. B., 2004).

Vivemos em uma sociedade, em que a escrita está presente em todos os espaços, todo momento, cumprindo diferentes funções. Ter clareza quanto à diversidade de usos e funções da escrita e às incontáveis possibilidades que ela abre é importante, tanto do ponto de vista conceitual e procedimental, para que possamos fazer escolhas adequadas, ao participar das práticas sociais de leitura e da escrita.

Segundo Soares (2004), a entrada da criança no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: alfabetização e letramento, a alfabetização desenvolve-se no contexto por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, ou seja, em dependência da alfabetização, indispensáveis para se garantir a inserção e a participação efetiva nas sociedades letradas.

A alfabetização e o letramento são, portanto, processos diferentes, mas complementares e inseparáveis, favorecendo na aquisição do conhecimento.

1.1 - Alfabetização

A pesquisa nos leva, a definir que a alfabetização é um processo específico e indispensável da apropriação do sistema da escrita, é a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitam ao aluno a ler e escrever com autonomia.

Vimos que, a alfabetização e o letramento, são processos de inserção e a participação da criança na cultura escrita, e tem início quando essa passa a conviver com diferentes manifestações da escrita na sociedade, sendo (placas, rótulos, embalagens, comerciais, revistas e etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade da sua participação, nas práticas sociais que envolve a língua escrita, posteriormente a criança passará a interagir com textos científicos, leitura e redação de contratos e obras literárias, por exemplo.

Os autores apontam que dissociar esses dois processos, a alfabetização e o letramento, entendendo que o letramento é uma espécie de preparação para a alfabetização ou que a alfabetização fornece as condições para o início do letramento. Ao contrário, são processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos. Cientes da especificidade desses processos é preciso conciliar a alfabetização e o letramento, de forma que assegure aos alunos alfabetizar letrando. (SOARES, M. B., 2004).

Através das leituras realizadas, o autor acredita que, alfabetizar letrando são processos sequenciais, isto é, vindo um após o outro, como se o letramento fosse uma espécie de preparação para a alfabetização, ou então, como se a alfabetização fosse condição indispensável para o início do processo de letramento. Considerando que, os alfabetizandos, vivem em uma sociedade letrada, onde, a língua escrita está presente de maneira visível e marcante nas atividades cotidianas, inevitavelmente, eles terão contato com textos escritos, fazendo uma reflexão de sua utilidade e seu funcionamento social.

1.2 - O Letramento

Entende-se que a ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que contempla de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento.

Segundo CIPRIANO & WANDRESEN (2008) o termo letramento foi criado, portanto, quando se passou entender que, nas sociedades contemporâneas, é insuficiente o mero aprendizado das primeiras letras, e que integrar-se socialmente, hoje, envolve também, saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos. Essa nova palavra veio para designar essa nova dimensão da entrada no mundo da escrita, que se constitui de um conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades necessárias para usar a língua em práticas sociais.

Quando se orienta a ação pedagógica para o letramento, não é necessário, nem recomendável que, por isso, se descuide do trabalho específico com o sistema de escrita. Noutros termos: o fato de valorizar em sala de aula os usos e as funções sociais da língua escrita não implica deixar de tratar sistematicamente da dimensão lingüística do código, que envolve os aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos. Do mesmo modo, cuidar da dimensão lingüística visando à alfabetização, não implica excluir da sala de aula o trabalho voltado para o letramento.

O desafio que se coloca hoje para os professores é o de conciliar esses dois processos, de modo a assegurar os alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e a plena condição de uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita.

Uma das preocupações com o processo na contemporaneidade é o ambiente alfabetizador, não se trata de cobrir as paredes da sala de aula de textos e letras, às vezes, até com etiquetas nos objetos e móveis. Expor uma criança á escrita é fazer práticas de leitura e de escrita necessárias no cotidiano, isto é, dar às atividades uma função real de expressão e de comunicação. (FERNANDES, M., 2008).

De acordo com Maria Fernandes (2008) o espaço alfabetizador, desde o inicio do ano letivo deve possibilitar uma organização pedagógica que facilite a aprendizagem dos alunos com um ambiente estimulador, onde elas possam pesquisar e expressar suas aprendizagens diversificadas.

Este espaço abrange muito mais que a sala de aula, abrange também os demais espaços da escola até outros espaços que a comunidade possa oferecer, proporcionando diversas experiências em locais e momentos onde as crianças possam desenvolver as atividades sugeridas pela professora.

A seguir, algumas correntes teóricas defendem que o meio, a interação, favorecem no desenvolvimento, proporcionando o processo de construção do conhecimento.

2 - Jean Piaget

Muitos estudiosos e pesquisadores trabalharam ou trabalham na tentativa de compreender a elaboração do pensamento de quem aprende, ou seja, entender como funciona o pensamento da criança, quando está aprendendo a ler e escrever.

Um dos mais marcantes pesquisadores Jean Piaget, seus estudos no Centro de Epistemologia Genética de Genebra tem influenciado os diferentes campos do conhecimento humano.

Piaget preocupou-se em explicar a maneira como a criança interage com o mundo e com as pessoas para chegar ao conhecimento. Segundo pesquisas piagetianas, o conhecimento é construído na interação do sujeito com o objeto de aprendizagem. A criança apodera-se de um conhecimento se agir sobre ele, pois aprender é descobrir, inventar, modificar. (FERNANDES, M., apud, Piaget, 2008, p.16).

Portanto o sujeito é uma síntese individual da sua interação com o meio em que vive, por isso, ele não pode ser um sujeito passivo, mas interacionista.

Suas pesquisas nas áreas de psicologia do desenvolvimento e epistemologia genética tinham como objetivo entender os mecanismos da aquisição do conhecimento. Piaget concluiu que o individuo passa por várias etapas de desenvolvimento ao longo de sua vida e que a aquisição do conhecimento é uma construção progressiva, em que estruturas lógicas menos poderosas vão sendo substituída por outras mais fortes e estruturadas da infância até a idade adulta. Por essa, razão as crianças não pensam como os adultos por ainda faltarem certas habilidades, a maneira de pensar é diferente, não somente em grau, como em classe. (OLIVEIRA, MK.,1998).

Portanto as crianças em cada período do seu desenvolvimento adquiri novos conhecimentos e estratégias de compreensão da realidade que o cerca.

Segundo Piaget, que estudou a evolução do pensamento até a adolescência, procurando entender os mecanismos mentais que o indivíduo utiliza para captar o mundo, investigou o processo de construção do conhecimento. (KAMIL, C., 1991).

Na observação de seus filhos e de muitas outras crianças, ajudaram Piaget a formular suas teorias sobre como se dá, o desenvolvimento da inteligência nos seres humanos, ciências que recebeu o nome de

epistemologia genética. (OLIVEIRA , MK,1998).

Piaget acreditava que as crianças são naturalmente curiosas, estão sempre querendo entender suas experiências e, nesse processo, constroem a sua compreensão do mundo, as crianças de todas as idades são como cientistas, no sentido de que criam teorias sobre como o mundo funciona. É evidente que as teorias das crianças, costumam ser incompletas, ainda assim, são valiosas, porque fazem com que o mundo pareça mais previsível.

Segundo Piaget, as crianças vêm a entender o mundo utilizando esquemas, estruturas psicológicas que organizam a experiência. (OLIVEIRA, M.K., 1998).

Os esquemas mudam constantemente, adaptando-se às experiências das crianças. Na verdade, adaptação intelectual envolve dois processos que operam juntos: assimilação e acomodação. A assimilação ocorre quando novas experiências são incorporadas de imediato aos esquemas existentes. A acomodação ocorre quando os esquemas são modificados em função da experiência. A assimilação e a acomodação, normalmente estão em equilíbrio.

(KAIL, R.V., 2004).

As crianças descobrem que podem assimilar com facilidade a maioria das experiências a seus esquemas existentes, mas, de vez em quando, precisam acomodar seus esquemas para se adaptar a novas experiências.

Para Piaget, o desenvolvimento da inteligência do ser humano começa no período intrauterino e se estende até os 15 ou 16 anos. Esse processo, chamado por ele de construtivismo seqüencial, ocorre em etapas sucessivas e encadeadas, com complexidades crescentes. (JUNG, CARL GUSTAV, apud, Piaget, 1961, p.32).

Ou seja, o individuo constrói e reconstrói continuamente as estruturas que o tornam cada vez mais apto ao equilíbrio.

Quando Piaget observou seus filhos e as outras crianças conseguiram identificar quatros estágios do desenvolvimento que seguem idades mais ou menos determinadas, são eles os estágios do desenvolvimento.

o Sensório-motor o Pré-Operatório (ou simbólico) o Operatório-Concreto o Operatório-Formal.

Piaget (2008) não se dedicou a elaborar uma metodologia para construir e ampliar a inteligência da criança, mas com base na sua identificação das características de cada fase do desenvolvimento, contribui para que os educadores criassem estratégias de ensino que estimulassem adequadamente os seus alunos.

2.1 - Lev Vygotsky

Vygotsky construiu sua teoria com base na aquisição do conhecimento pela interação do sujeito com o meio.

As concepções de Vygotsky sobre o processo de formação de conceitos remetem às relações entre pensamento e linguagem, à questão cultural no processo de construção de significados pelos indivíduos, ao processo de internalização e ao papel da escola na transmissão de conhecimentos, que é de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana. (VYGOTSKY, L., 1984).

A internalização é fundamental para o desenvolvimento do funcionamento do processo psicológico humano. A internalização envolve uma atividade externa que deve ser modificada para tornarse uma atividade interna, é interpessoal e se torna intrapessoal. (VYGOTSKY, L., 1984, p.72).

Portanto, é na troca com o outro e consigo mesmo que a criança vai internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência.

As teorias de Vygotsky (1984) sobre o funcionamento do cérebro humano colocam que, o cérebro é a base biológica, e definem limites e possibilidades para o desenvolvimento humano. Essas concepções fundamentam sua ideia de que as funções psicológicas superiores (por exemplo, a linguagem, memória) são construídas ao longo da história social do homem, em sua relação com o mundo.

Na visão de Vigotsky (1984) a linguagem é o ponto central de sua teoria, como veremos em sua fala.

A linguagem permite a construção de conceitos, elementos centrais do pensamento, e a construção deste último adquirem, consequentemente, uma formulação lingüística, de modo que a linguagem se converte em ferramentas do pensamento. Desta forma, pensamento e linguagem a despeito de terem origens genéticas distintas, acabam por se fundir, dialeticamente, ao longo do desenvolvimento, linguagem converte-se em pensamento e pensamento em linguagem. (revista "A educação na idade média"- Coleção Memória da Pedagogia- edição especial, p.44/45/46).

Através da interação com o adulto, que a linguagem da criança adquiri estruturas, levando-a a pensar e a formar conceitos.

A mediação é uma ideia central para a compreensão de suas concepções, sobre o desenvolvimento humano como processo sócio histórico é a ideia de mediação: enquanto sujeito do conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediados, através do real, operados pelos

sistemas simbólicos de que dispõe. (VYGOTSKY, L., 1987).

Portanto, enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento não está sendo visto como uma ação do sujeito sobre a realidade, assim como no construtivismo, mas pela mediação feita por outros sujeitos.

A interação social e o instrumento linguístico são decisivos para o desenvolvimento. Fica claro que, para Vygotsky (1987), os desenvolvimentos das funções cognitivas dependem do meio externo, do meio social, sendo de fundamental importância para o ser humano por ser sua fonte de alimentação.

Para Vygotsky (1987) o sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais, é na troca com outros sujeitos e consigo mesmo que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permitem a formação de conhecimentos e da própria consciência.

Assim a escola é o lugar onde a intervenção pedagógica intencional, desenvolve o processo de ensino aprendizagem. O professor tem o papel explícito de interferir no processo, diferentemente de situações informais nas quais a criança aprende por imersão em um ambiente cultural. Portanto, é papel do docente provocar avanços nos alunos e isso se torna possível com sua interferência.

Vemos ainda como fator relevante para a educação, decorrente das interpretações das teorias de Vygotsky, a importância da atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo, pois uma intervenção deliberada desses membros da cultura, nessa perspectiva, é essencial no processo de desenvolvimento.

Isso nos mostra os processos pedagógicos como intencionais, deliberados, sendo o objeto dessa intervenção, a construção de conceitos. O aluno não é tão somente o sujeito da aprendizagem, mas, aquele que aprende junto com o outro, o que o seu grupo social produz, tal como, valores, linguagem e o próprio conhecimento.

A aprendizagem é fundamental ao desenvolvimento dos processos internos na interação com outras pessoas (GONZALES, M.E.Q., 1996).

Nesse caso, o ensino deve passar do grupo para o indivíduo, portanto, o ambiente influencia a internalização das atividades cognitivas no indivíduo, de modo que, o aprendizado, produza o desenvolvimento, enquanto que o desenvolvimento mental só pode realizar-se por intermédio do aprendizado. (GONZALES, M.E.Q., 1996)

Vygotsky (1987) nos deixa a postura de educador mediante o aprendizado. A intervenção pedagógica, a troca, a vivência dos valores trazem novas formas de aprender e ensinar.

Funções cognitivas são os conhecimentos que têm como material, a informação do meio em que vivemos e o que já está registrado em nossa memória.

O educador pode orientar o aprendizado, no sentido de adiantar o desenvolvimento potencial de uma criança, tornando-o real.

2.2 - Emília Ferreiro

A pesquisa da referida autora, a criança elabora uma série de hipóteses trabalhadas, através da construção de princípios organizadores, resultados não só de vivências externa, mas também por um processo interno.

Apresenta como a criança assimila seletivamente as informações disponíveis e como interpreta textos escritos antes de compreender a relação entre as letras e os sons da linguagem (FERREIRO, E., 2004).

A criança que cresce em um meio letrado, está sempre em contato, com a linguagem escrita diversificada no ambiente (revistas, jornais, bilhetes, outdoors, nomes de ruas, placas etc) não precisam atingir uma certa idade e nem de professores para começar a aprender, a partir do nascimento já são construtoras de conhecimento, levantam problemas difíceis e abstratos e tratam por si próprias de descobrir respostas para elas, estão construindo objetos complexos de conhecimento, e o sistema de escrita é um deles (FERREIRO, E., 2001).

Portanto, o processo de alfabetização nada tem de mecânico do ponto de vista da criança que aprende, a criança constrói seu sistema interativo, pensa, raciocina e inventa buscando compreender esse objeto social complexo que é a escrita, essa mudança conceitual sobre alfabetização acaba levando a mudanças profundas na própria estrutura escolar.

Segundo Ferreiro e Ana Teberosky (2008), a grande maioria das crianças na faixa dos seis anos, faz corretamente a distinção entre textos e desenhos, sabendo que o que se pode ler é aquilo que contém letras, embora algumas ainda persistam na hipótese de que tanto se pode ler as letras quanto aos desenhos, mas o desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social e das vivências sociais de leitura e de escrita.

Após análise de algumas fundamentações teóricas de Vygotsky, Piaget, e Emília Ferreiro, percebemos que o meio, a intera-

ção e o processo cognitivo fazem parte do desenvolvimento da aprendizagem.

Na sala de aula o professor, deve encontrar um ambiente favorável, abrindo espaços para que todos os alunos aprendam, levando em consideração os seus conhecimentos prévios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho nos proporcionou a oportunidade de saber mais sobre o ambiente alfabetizador e as maneiras do aluno participar de um conjunto de situações reais no processo de ensino aprendizagem, presenciando diversas oportunidades de leitura e de escrita na construção de como se lê e de como se escreve.

O ambiente alfabetizador perde o sentido se não tiver a função de oportunizar acesso ao mundo letrado.

O trabalho nos mostrou que o ambiente propício à alfabetização deve ter atividades com intencionalidade, situações reais de aprendizagem, planejamento e principalmente objetivos claros, onde as diversas formas de leitura e escrita sejam trazidas para a sala de aula, favorecendo não só o letramento, mas o desenvolvimento da linguagem em nosso foco principal, o educando.

Vivemos em uma sociedade em que a leitura e a escrita estão por toda parte e todo o processo de aprendizagem está articulado com a história de cada indivíduo, e ele aprende mais facilmente quando o novo pode ser relacionado com algum aspecto de sua experiência prévia. De posse de um ambiente alfabetizador adequado, com imagens, palavras e os fatos que estão em sua memória, o aprendizado se dará de forma mais fácil.

Acreditamos que este é um assunto muito importante a ser tratado e esperamos que nosso trabalho seja de fácil compreensão e que possa ser utilizado, como base de estudo para futuras pesquisas sobre o ambiente alfabetizador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE). Coordenação Geral do Ensino Fundamental para nove anos, 2004.

. CIPRIANO., L., H., R., WANDRESEN., M.,O., L., 2008 Letramento e

Alfabetização Lingüística. Ed. Positivo. Curitiba.

FERNANDES, M., 2008. Os segredos da alfabetização. Ed. Cortez. São Paulo.

FERREIRO, E., 2001. Reflexões sobre Alfabetização. Ed Cortez. São Paulo.

FERREIRO, E., 2004. Alfabetização em Processo, Ed. Cortez. São Paulo.

JUNG., C., G., 1961. A vida simbólica. Ed. Trajetória Cultural. São Paulo.

KAIL, R.V., 2004.A Criança. Prentice Hall.

KAMIL, C., 1991. A criança e o número: implicação educacionista da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. Ed. Papirus. Campinas.

LEI 9394/96. Nova LDB 1997.Paulo Nathanael de Paula Souza. Ed. Pioneira. Brasília.

LEVY, P., 1993. Tecnologia da Inteligência. Ed. Ática. São Paulo.

OLIVEIRA, M.K., 1998. Piaget e Vygotsky. Ed. Ática. São Paulo.

PARÂMETROS, Curriculares Nacionais, Língua Portuguesa, Brasil Secretaria de Educação Fundamental.1997. Brasília.

REFERENCIAL, Curricular Nacional para Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. 1998. Brasília.

SEVERINO, A., J., 2008. Metodologia do Trabalho Científico. Ed. Cortez. São Paulo.

SOARES., B., M., 1998. Letramento um tema em três gêneros. Ed. Autêntica. Belo Horizonte.

VYGOTSKY, L., 1984. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Ed. Ícone. São Paulo.

VYGOTSKY, L., 1987. A formação social da mente. Ed. Martins Fontes. São Paulo.

O IMPORTANTE MUNDO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMANDO LEITORES DE MUNDO

GREICE RUFINO DE CARVALHO

RESUMO

Este trabalho visa apresentar os resultados positivos sobre a atividade de contar histórias e indicar novos rumos de trabalhar a leitura. De forma que são sugeridos temas propostos, com a utilização de histórias como instrumento de interação entre conteúdos e afetividade.

Entretanto, com base nos autores consultados, concluímos que as atividades desenvolvidas na sala de aula, com as crianças propiciam a elas um contato maior com o acervo de literatura infantil, seu manuseio e exploração, oferecendo-lhes a possibilidade de aprender a compartilhar e socializar o livro.

E que as atividades desenvolvidas através da leitura aproximam os alunos de uma variedade de linguagens, ajudando a desenvolver a linguagem oral, a criatividade, formando crianças capazes de ouvir, ler, criar e recontar histórias.

Palavras Chaves: Literatura infantil; Interação; Prática Pedagógica

Introdução

O presente trabalho aborda a importância da explanação de história na Educação Infantil, bem como através desta atividade se desenvolve o hábito leitor e o estímulo da imaginação.

Em tempos de diversões digitais e grandes tecnologias que atraem as crianças para frente da televisão ou outras máquinas, contar histórias não é uma tarefa fácil. Por certo o grande problema aqui, é que essas tecnologias fornecem informações prontas, o que torna escasso o pensamento imaginativo.

Quando o conto é encarado de forma significativa para o desenvolvimento da alfabetização, sendo contextualizado, contribui para habilidades auditivas e de concentração, proporcionando um vocabulário mais rico, tornando-se uma atividade prazerosa na qual poderá expressar suas próprias percepções de mundo.

A partir de observações realizadas em estágios nas salas de alfabetização, percebemos que o conto na educação infantil é uma atividade desenvolvida de forma mecanicista e sem propósitos definidos para o desenvolvimento da alfabetização. Porém quando ocorre esta atividade, além da proposta não estar embasada teoricamente, ela é desenvolvida de forma intuitiva, desligada de um projeto pedagógico que aproximem das questões relacionadas à alfabetização, assim, constitui-se numa frágil estratégia quase sem nenhum retorno positivo à aprendizagem.

De forma que trabalhar o conto na educação infantil, é essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois proporciona momentos de imaginação. Ao exercer esta prática o professor não entrega nada pronto, e os alunos são levados pela própria imaginação e articulam seus novos textos (produções).

Certamente é na escola que o aluno desenvolve uma vasta diversidade cultural, e nada melhor que trabalhar o conto, envolvendo as crianças, pedindo a elas que relatem sua cultura. Pois este tipo de aula repercute na formação da criança em várias áreas, e uma delas é o desenvolvimento cognitivo, pois embora seja fábula ou ficção, ao contar histórias ocorre à revelação e assimilação da realidade social e até desmascara certos mitos.

Dentre alguns motivos para a prática de contar história destaca-se: O estímulo ao hábito da leitura, o desenvolvimento psicológico e moral ético, enriquece também o vocabulário da criança, a observação, a memória, a reflexão e a linguagem no sentido de diferenciação de formal e informal.

Entretanto esta observação pretende contribuir no profissionalismo dos educadores concernente à prática do conto para crianças, com o intuito de desenvolver o hábito leitor e promoção da aprendizagem significativa. Contudo par a construção desta reflexão, foi realizada uma pesquisa de caráter bibliográfico, exploratório e aplicada.

Formando crianças leitoras

Conforme os PCN's (2001:54), alfabetização consiste no aprendizado do alfabeto e de sua utilização como código de comunicação. De um modo mais abrangente, a alfabetização é definida como um processo no qual o indivíduo constrói a gramática e em suas variações. Esse processo não se resume apenas na aquisição dessas habilidades mecânicas (codificação e decodificação) do ato de ler, mas o trabalho da alfabetização precisa desenvolver o letramento,

"O letramento é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia [...]. "São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades especificas de ler ou escrever" (Parâ-

metros Curriculares Nacionais, 2001:54)".

Na visão de Fernandes (2008:20), letramento possibilita ao indivíduo compreender a natureza e a características do sistema de escrita da língua. Isso proporciona aos cidadãos a capacidade de selecionar, entre muitas informações o que for realmente relevante. Saber lidar com diferentes situações, saber lidar com situações - problemas, assim desenvolvendo os quatros pilares da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser:

Ser "LETRADO" significa saber ouvir, ler e escrever para usar em situação de participação social. "Significa saber interpretar, elaborar conhecimentos novos, desenvolver a capacidade de interpretar textos orais e escritos, levantar os conhecimentos prévios, expressar ideias, pensamentos e sentimentos, utilizando linguagem adequada a cada situação". (Fernandes, 2008:20).

Ainda segundo Fernandes (2008:134), para que seja possível desenvolver essa alfabetização e letramento é necessário que prepare todo o ambiente pensando nas necessidades dos alunos, denomina-se ambiente alfabetizador aquele que promove um conjunto de situações de usos reais de leitura e de escrita em que as crianças têm a oportunidade de participar de diversas situações de leitura e escrita, elas podem desde cedo, pensar sobre a língua e seus usos, construindo ideias de como se lê e como se escreve. Não se trata de cobrir as paredes da sala de textos e letras, às vezes até com etiquetas nos objetos e móveis. Expor uma criança á escrita é fazer práticas de leitura e de escrita necessárias no cotidiano, isto é, dar às atividades uma função real de expressão e de comunicação.

Conforme Oliveira (2002:129), o desenvolvimento da linguagem está relacionado à exposição da fala dos adultos, verbalização inicial e negociação de sentidos. Depende dos estímulos do ambiente e das vivências com seus familiares, o desenvolvimento da linguagem apoia-se em forte motivação para se comunicar verbalmente com outra pessoa, motivação parcialmente inata, mas enriquecida durante o primeiro ano de vida nas experiências interpessoais com a mãe, pai, irmãos e outros educadores. As crianças se apropriam progressivamente das regras de ação e de comunicação que surgem em seu entorno, pondo-as em prática em sua atividade e em suas primeiras produções verbais. Em seguida, interiorizam tais regras e elaboram uma linguagem interior constituída de significações verbais contextualizadas e organizada de acordo com uma lógica da ação, ou lógica implicativa.

A linguagem oral se desenvolve a partir da reflexão, do pensamento, sentimentos e sensações, pois falar não é apenas memorizar o que ouve.

A ampliação dessa capacidade acontece de forma gradativa, por meio das interações com o ambiente.

Segundo Vygotsky (2002:129), a construção do pensamento é formada na vida social, à medida que os modos de organização do ambiente presente em determinados contextos sociais fornecem aos indivíduos nele imersos os objetivos, os conhecimentos, as técnicas e os motivos necessários ao desempenho das tarefas sociais historicamente construídas naquela cultura.

A contação de história é altamente significativa para que esses desenvolvimentos ocorram, pois as crianças desenvolvem práticas imitativas, e reproduzem o que veem, porém dependem muito do que o ambiente lhes propõe e/ou estimulam, e ao ouvir diversificadas narrativas florescem as possibilidades de ampliação do vocabulário, apropriação de regras, reprodução e transformação das significações sociais culturalmente construídas.

Portanto, garantir a riqueza da vivência narrativa desde os primeiros anos de vida da criança contribui para o desenvolvimento do seu pensamento lógico e também de sua imaginação, que caminham juntos: De forma que "a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista.". Neste sentido, o autor enfoca que na imaginação a direção da consciência tende a se afastar da realidade. Esse distanciamento da realidade através de uma história, por exemplo, é essencial para uma penetração mais profunda na própria realidade: "afastamento do aspecto externo aparente da realidade dada imediatamente na percepção primária possibilita processos cada vez mais complexos, com a ajuda dos quais a cognição da realidade se complica e se enriquece".

Segundo Cunha (1998:47), se perguntar a qualquer educador, pai, professor, bibliotecário, supervisor de ensino etc., sobre o que pretende quando leva o livro à infância, a resposta será sempre a mesma? Queremos criar nos pequenos o hábito de ler. Em outras palavras pretendemos que crianças e jovens tenham, pela vida afora, a leitura como forma de enriquecimento.

Esse e um objetivo louvável? Sabemos que a leitura é uma forma alternativa de lazer. Em vez de propiciar, sobretudo repouso e alienação, (daí, a massificação) como ocorre com forma passiva de lazer, a leitura exige um grau maior de consciência e atenção, uma participação efetiva do recebedor-leitor. Seria, pois, muito importante que a escola procurasse desenvolver no aluno formas ativas de lazer, aquelas que tornam o indivíduo crítico e criativo, mais consciente e produtivo. Mas cabe-nos interrogarmos porque, apesar do empenho dos educadores, nossas crianças e jovens leem tão pouco.

Todos os educadores reclamam muito

contra o crescente desinteresse dos estudantes de todos os níveis pela leitura.

Muitas e diferentes razões são apontadas para o fato, descuido familiar, decadência do ensino, excesso de facilidade na vida escolar, apelos sociais, com muitas formas de diversão etc.

Não houve grande surpresa nas conclusões, das quais as mais importantes apresentaram abaixo:

1- Entre televisão, cinema, música teatro e esporte. A leitura ocupa sempre um dos dois últimos lugares, na preferência dos alunos;

2- Entre livros e revistas, os alunos preferem a última opção, por achar a revista mais divertida;

3- Os alunos não têm biblioteca em casa;

4- Os professores de literatura mandam sem muita frequência os alunos lerem obras literárias;

5- As obras lidas são determinadas pelo professor, que avalia a leitura através de provas ou fichas.

Conforme conclusões de nossas pesquisas e também devido experiência cotidiana vemos que realmente a leitura não pode estar bem cotada dentro de um esquema tão rígido e inadequado de utilização do livro.

Segundo Soares (2003:105), "letramento é o resultado da ação de ensinar a ler e escrever". É o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita. Tendo como base este conceito, podemos afirmar que o nível de letramento dos indivíduos é determinado pelas variedades de gêneros textuais, como por exemplo, músicas, gibis, livros de histórias, etc., que os indivíduos reconhecem, sejam por meio das letras e conversas sobre o que uma pessoa interage e utiliza para se comunicar.

A educação está num momento de reordenação e sentido do que é ensinar e aprender, tendo constatado em suas avaliações que a maioria dos alunos é apenas alfabetizada, mas não são letradas, pois se tornam pessoas com limitações, por não interpretarem o que leem, não importando a disciplina que lhes apresentem ou aprofundar-se num discurso de maneira crítica e consciente.

Quando o assunto é educação, podemos afirmar que ainda existe um fracasso, mesmo em uma sociedade em que a tecnologia avança cada vez mais e que formar cidadãos críticos deveria ser prioridade das nossas escolas.

As tecnologias e a educação

Segundo Chaves (1998:19-20), mesmo numa sociedade apenas "emergente" como a nossa, não ainda plenamente desenvolvida, a tecnologia entrou sem maiores resistências e sem grandes dificuldades em quase todas as áreas em que normalmente se divide a sociedade. Hoje temos produção industrial mediada pela tecnologia, comércio mediado (ou pelo menos sustentado) pela tecnologia, serviços bancários mediados pela tecnologia, atendimento médico mediado pela tecnologia, comunicação mediada pela mais alta tecnologia, e até entretenimento mediado pela tecnologia. No entanto, estamos ainda muito longe de uma educação mediada pela tecnologia — pelo menos no que diz respeito à educação formal ministrada pela escola, o que causa perplexidade, pois a educação é que deve, entre outras finalidades, preparar o indivíduo para viver uma vida pessoal rica, para atuar de forma responsável.

"A maioria de nossas escolas forma exatamente o fracasso do futuro por investir mais na memorização para passar no vestibular do que na criatividade".

Podemos observar que as residências a cada dia se atualizam em termos tecnológicos; por isso contamos também com o auxílio da tecnologia. Participando de debates, palestras que abordem o tema vinculado à educação.

Teria algo que ver, então, com os profissionais da educação? Seriam os educadores mais resistentes a inovações (isto é, mais conservadores) do que, por exemplo, os médicos? Parece que sim — não no sentido político (onde geralmente os educadores se pretendem avançados e progressistas), mas, sim, no sentido de tentar conservar a sua prática tão inalterada quanto possível, procurando argumentos de todos os tipos (inclusive racionalizações) para justificar o seu conservadorismo.

Se não são os educadores, o que explica o atraso da educação escolar no que diz respeito ao uso da tecnologia — em especial quando a tecnologia hoje é tão relevante e útil para o aprendizado, e, assim, para a educação? Note-se, ao mesmo tempo, que, fora da escola, a educação (que chamamos de não formal) não parece tão presa a objetivos, métodos e técnicas tradicionais. Ali o uso da tecnologia parece acompanhar mais de perto o que acontece no restante da sociedade.

É certo afirmar que as tecnologias de informática têm sido chamadas de extensões de nossa mente - diferentemente das outras tecnologias, que ampliam nossa capacidade sensorial, motora ou muscular.

Esta geração tem sido chamada, como vimos de "era da informação" e de "era do conhecimento", porque a tecnologia que a

caracteriza é extremamente relevante para o acesso à informação e a construção do conhecimento. A informação e o conhecimento estão rapidamente se tornando o principal meio de produção, através do qual nossa sociedade encontrou uma nova forma de gerar riquezas. E as tecnologias da informática estão intrinsecamente ligadas a esses desenvolvimentos.

É por isso tudo que causa perplexidade ver a educação (formal, escolar) ainda tentando dar, hoje, passos inseguros nessa área (passos esses que começou a ensaiar há mais de 15 anos no Brasil), enquanto as outras áreas da sociedade, mesmo aqui no Brasil, já alcançaram maioridade e têm desempenho que se equipara ao dos países mais desenvolvidos.

O século XXI está sendo marcado pelo aceleramento da tecnologia eletrônica, com atenção especial para a informática, o computador e a Internet.

Atualmente, o meio em que vivemos está permeado pelo uso de técnicas e recursos tecnológicos, fazendo do computador uma ferramenta que vem auxiliar o processo ensino/aprendizagem nas questões do cotidiano trazidas até a sala de aula. É muito importante o compromisso do docente e a escola deve impor-se de questionar e discutir os aspectos da informática dentro da evolução da sociedade juntando nesses processos as transformações às vezes não percebíveis. Portanto, é necessário construir um diálogo em sala de aula que garanta a interação comunicativa e desenvolvimento do leitor crítico e competente. Para isso, devemos garantir o prazer do ato de ler por meio de histórias que desenvolvam a formação do aluno crítico, assunto para o próximo capítulo.

Como acontece a contação de história na educação infantil?

Segundo Machado (2001:45), apesar da grande importância que a literatura exerce na vida da criança, seja no desenvolvimento emocional ou na capacidade de expressar melhor suas ideias, em geral, de acordo com Machado (2001), elas não gostam de ler e fazem-no por obrigação. Mas afinal, por que isso acontece? Talvez seja pela falta de exemplo dos pais ou dos professores, talvez não. O que se percebe é que a literatura, bem como toda a cultura criadora e questionadora, não está sendo explorada como deve nas escolas e isto ocorre em grande parte, pela pouca informação dos professores. A formação acadêmica, infelizmente não dá ênfase à leitura e esta é uma situação contraditória, pois segundo comentário de Machado (2001:45), "não se contrata um instrutor de natação que não sabe nadar, no entanto, as salas de aula brasileira estão repletas de pessoas que apesar de não ler, tentam ensinar". De acordo com a UNESCO (2005), existem dois fatores que contribuem para que a criança desperte o gosto pela leitura: curiosidade e exemplo. Neste sentido, o livro deveria ter a importância de uma televisão dentro do lar. Os pais deveriam ler mais para os filhos e para si próprios. No entanto somente 14% da população tem o hábito de ler, portanto, pode-se afirmar que a sociedade brasileira não é leitora. Nesta perspectiva, cabe à escola desenvolver na criança o hábito de ler por prazer, não por obrigação. "Conforme Abramovich (1997:23-17) é importante contar histórias mesmo para as crianças que já sabem ler, pois quando a criança sabe ler é diferente sua relação com as histórias, porém, continua sentindo enorme prazer em ouvi-las". Quando as crianças maiores ouvem as histórias, aprimoram a sua capacidade de imaginação, já que as ouvir pode estimular o pensar, o desenhar, o escrever, o criar, o recriar. Num mundo hoje tão cheio de tecnologias, onde as informações estão tão prontas, a criança que não tiver a oportunidade de suscitar seu imaginário, poderá no futuro, ser um indivíduo sem criticidade, pouco criativo, sem sensibilidade para compreender a sua própria realidade. A dimensão de literatura infantil é muito mais ampla e importante. Ela proporciona à criança um desenvolvimento emocional, social e cognitivo indiscutível. Quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara, sentimentos que têm em relação ao mundo. As histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância, como medos, sentimentos de inveja e de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinarem infinitos assuntos.

São através de uma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de serem, outras regras, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc., sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula.

Neste sentido, quanto mais cedo à criança tiver contato com os livros e perceber o prazer que a leitura produz, maior será a probabilidade de ela tornar-se um adulto leitor. Da mesma forma através da leitura a criança adquire uma postura crítico-reflexiva, extremamente relevante à sua formação cognitiva.

Com livros adequados a essa fase, devem propor "vivências radicadas" no cotidiano familiar da criança e apresentar determinadas características estilísticas.

Predomínio absoluto da imagem, (gravuras, ilustrações, desenhos etc.), sem texto escrito, ou com textos brevíssimos, que podem ser lidos, ou dramatizados pelo adulto, a fim de que a criança perceba a inter-relação existente entre o "mundo real", que a cerca, e o "mundo da palavra", que nomeia o real. É a nomeação das coisas que leva a criança a um convívio inteligente, afetivo e profundo com a

realidade circundante.

As imagens devem sugerir uma situação que seja significativa para a criança, ou que lhe seja, de alguma forma, atraente. A graça, o humor, certo clima de expectativa, ou mistério são fatores essenciais nos livros para o pré-leitor.

As crianças, na educação infantil, gostam de ouvir a história várias vezes. É a fase de "conte outra vez".

Histórias com dobraduras simples, que a criança possa acompanhar, também exercem grande fascínio. Outro recurso é a transformação do contador de histórias com roupas e objetos característicos. A criança acredita, realmente, que o contador de histórias se transformou no personagem ao colocar uma máscara, chapéu, capa etc.

Podemos enriquecer a base de experiências da criança, variando o material que lhe é oferecido. Materiais como massa de modelar e argila atraem a criança para novas experimentações. Por exemplo, a história do "Bonequinho Doce" sugere a confecção de um bonequinho de massa, e a história da "Galinha Ruiva" pode sugerir amassar e assar um pão.

Assim como as histórias infantis, os contos de fadas têm um determinado momento para serem introduzidos no desenvolvimento da criança, variando de acordo com o grau de complexidade de cada história. Os contos de fadas, tais como: "O Lobo e os Sete Cabritinhos", "Os Três Porquinhos", "Cachinhos de Ouro", "A Galinha Ruiva" e "O Patinho Feio" apresentam uma estrutura bastante simples e têm poucos personagens, sendo adequados a crianças entre 3 e 4 anos. Enquanto, "Chapeuzinho Vermelho", "O Soldadinho de Chumbo", contos de Andersen, "Pedro e o Lobo", "João e Maria", "Mindinha" e o "Pequeno Polegar" são adequados a crianças entre quatro e seis anos.

Segundo Bettelheim (2008:11), para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar a sua curiosidade. Contudo, para enriquecer vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar clara suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve relacionar-se simultaneamente com todos os aspectos de sua personalidade e isso sem nunca menosprezar a seriedade de suas dificuldades, mas, ao contrário, dando-lhe total crédito e, a um só tempo, promovendo a confiança da criança em si mesma e em seu futuro. Para que essas situações sejam relevantes é necessário que o educador organize processos de leitura que garantam o gosto pelo ato de ler.

O processo de leitura na educação infantil

Segundo Bamberguerd (2000:71), desenvolver o interesse e o hábito pela leitura é um processo constante, que começa muito cedo, em casa, aperfeiçoa-se na escola e continua pela vida inteira. Existem diversos fatores que influenciam o interesse pela leitura. O primeiro e talvez mais importante é determinado pela "atmosfera literária" que a criança encontra em casa. A criança que houve histórias desde cedo, que tem contato direto com livros e que seja estimulada, terá um desenvolvimento favorável ao seu vocabulário, bem como a prontidão para a leitura.

A criança que lê com maior desenvoltura se interessa pela leitura e aprende mais facilmente, neste sentido, a criança interessada em aprender se transforma num leitor capaz. Sendo assim, pode-se dizer que a capacidade de ler está intimamente ligada a motivação. Infelizmente são poucos os pais que se dedicam efetivamente em estimular esta capacidade nos seus filhos. Outro fator que contribui positivamente em relação à leitura é a influência do professor. Nesta perspectiva, cabe ao professor desempenhar um importante papel: o de ensinar a criança a ler e a gostar de ler.

Professores que oferecem pequenas doses diárias de leitura agradável, sem forçar, mas com naturalidade, desenvolverá na criança um hábito que poderá acompanhá-la pela vida afora. Para desenvolver um programa de leitura equilibrado, que integre os conteúdos relacionados ao currículo escolar e ofereça certa variedade de livros de literatura como contos, fábulas e poesias, é preciso que o professor observe a idade cronológica da criança e principalmente o estágio de desenvolvimento de leitura em que ela se encontra.

De acordo com Sandroni & Machado (1998:23) "o equilíbrio de um programa de leitura depende muito mais do bom senso e da habilidade do professor que de uma hipotética e inexistente classe homogênea".

Assim, as condições necessárias ao desenvolvimento de hábitos positivos de leitura, incluem oportunidades para ler de todas as formas possíveis. Frequentar livrarias, feiras de livros e bibliotecas são excelentes sugestões para tornar permanente o hábito de leitura.

Para Kleiman (1997:10), a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados. Essa dimensão interacional, que para nós é a mais importante do ato de ler, é explicitada toda vez que a base textual sobre a qual o leitor se apoia precisa ser elaborada, pois essa base textual é entendida como a materialização de significados e intenções de um dos interagentes à distância via texto es-

crito.

Num mundo tão cheio de tecnologias em que se vive, onde todas as informações ou notícias, músicas, jogos, filmes, podem ser trocados por e-mails, cd's e dvd's o lugar do livro parece ter sido esquecido. Há muitos que pensem que o livro é coisa do passado, que na era da Internet, ele não tem muito sentido. Mas, quem conhece a importância da literatura na vida de uma pessoa, quem sabe o poder que tem uma história bem contada, quem sabe os benefícios que uma simples história pode proporcionar, com certeza haverá de dizer que não há tecnologia no mundo que substitua o prazer de tocar as páginas de um livro e encontrar nelas um mundo repleto de encantamento.

Segundo Zilberman (1984:107), a cognição está intimamente ligada aos processos e produtos da inteligência, incluindo entidades psicológicas do tipo conhecimento, consciência, inteligência, pensamento, imaginação, criatividade, geração de planos e estratégias, raciocínio, as inferências, a solução de problemas, a conceitualização, a classificação e a formação de relações, a simbolização e, talvez, a fantasia e os sonhos das crianças. Sendo assim se deve atentar para o leitor ouvinte, desse leitor que aprende a ler pela voz do outro, que se habilita a entrar no mundo mágico da leitura antes mesmo de decodificar o signo linguístico da escrita.

As pessoas aprendem a ler antes de serem alfabetizadas, desde pequenos, somos conduzidos a entender um mundo que se transmite por meio de letras e imagens. O prazer da leitura, oriundo da acolhida positiva e da receptividade da criança, coincide com um enriquecimento íntimo, já que a imaginação dela recebe subsídios para a experiência do real, ainda quando mediada pelo elemento de procedência fantástica.

Acreditamos que nessa investigação é importante considerar as práticas de leitura e de escrita como elementos significativos para ampliar a nossa compreensão sobre o objeto de pesquisa proposto. A prática da leitura se faz presente em todos os níveis educacionais desde o período da alfabetização. A escola concebe o livro didático como instrumento básico, como um complemento primeiro às funções pedagógicas exercidas pelo professor.

O desenvolvimento do hábito da leitura, então, tem início com os primeiros contatos da criança com o mundo dos livros.

Segundo Silva (2005:16), teorias contemporâneas que buscam analisar o processo da leitura pondo o texto e o leitor como peças centrais das atividades a serem desenvolvidas e vendo-o como uma tarefa complexa, não só cognitiva, mas também teorias psicolinguísticas, em que os elementos interagem a fim de recriar um discurso significativo, são as linhas mestras que conduzem as pesquisas em torno do processo de leitura na contemporaneidade. Desenvolver tal processo ao ponto de o indivíduo-leitor, ao aproximar-se de um texto literário, ser capaz de compreendê-lo, menos em sua plenitude que em sua magnitude, é o que consideramos um dos passos mais avançados no decorrer da formação do leitor. Entretanto, ressaltamos, que as relações entre leitura e literatura nem sempre são analisadas, reavaliadas e praticadas como deveriam no contexto escolar.

A leitura – como atividade atrelada à consciência crítica do mundo, do contexto histórico-social em que o aluno está inserido – precisa ser mais praticada em sala de aula. O papel da escola é o de formar leitores críticos e autônomos capazes de desenvolver uma leitura crítica de mundo. Contudo, esta noção parece perder-se diante de outras concepções que ainda orientam as práticas escolares.

É por essa razão que o texto escrito é colocado no centro da vivência professor – aluno, despontando como mediador dessa relação e veículo para instigar discussões, reflexões ou novas práticas. Percebemos que a escola dá um enfoque especial nas atividades de leitura; essa tendência a trabalhar a leitura como uma "ação mecanizada", descontextualizada de seu real sentido, compromete a construção de sentido e significado do texto para os (as) alunos (as).

Se o professor acreditar que além de informar, instruir ou ensinar, o livro pode dar prazer, encontrará meios de mostrar isso à criança. E ela vai se interessar por ele, vai querer buscar no livro esta alegria e prazer. Tudo está em ter a chance de conhecer a grande magia que o livro proporciona.

Enfim, a literatura infantil é um amplo campo de estudos que exige do professor conhecimento para saber adequar os livros às crianças, gerando um momento propício de prazer e estimulação para a leitura. Nesse sentido, cabe ao educador interagir em sala de aula, mostrando o prazer pela leitura, assunto que discutiremos a seguir.

Considerações Finais

A partir das análises realizadas no concernente aos autores pudemos enfatizar a interação, entre as crianças e a imaginação através das histórias contadas que permitem o lúdico, as descobertas e o faz-de-conta. Pois ouvir e contar histórias são atividades prazerosas que desenvolve tanto o emocional da criança quanto a socialização e a linguagem oral. Àlém disso, ela proporciona um desempenho positivo no processo de alfabetização. Devido que trabalhar com a contação de história é muito importante e traz bons resultados pelo fato de ser um instrumento pedagógico que chama a atenção dos alunos, oferecendo grande ajuda no processo de en-

sino aprendizagem.

Entretanto desenvolver na criança o gosto pela leitura é um processo constante que se inicia com a contação de histórias em casa com a família e pode ser continuado na escola com a mediação dos professores. Através da experiência com esse projeto aprendemos que a literatura infantil é um dos meios que mais desenvolvem na criança o gosto e a curiosidade pela descoberta das palavras. Esse trabalho nos proporcionou a ampliação de conhecimentos nessa área e nos levou a refletirmos sobre as práticas desenvolvidas com a contação de histórias na sala de aula.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1995.

BETTELHEIM, Bruno. A Psicanálise dos Contos de Fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BUSATTO, Cléo. Contar & Encantar: pequenos segredos da narrativa.

Rio de Janeiro: vozes, 2003.

CHARTIER, Roger. A história entre narrativa e acontecimento. In: À Beira da Falésia. A história entre certezas e inquietudes. Trad. de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

EDUARDO, O C Chaves. Tecnologia e Educação: O Futuro da Escola na Sociedade da Informação. São Paulo:Mindware 1998.

FERNANDES, Maria. Os segredos da alfabetização. São Paulo: Cortez Ed. 2008.

FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.

KATO, Mary (1985). O aprendizado da leitura. 3ª Ed. São Paulo: Martins

Fontes.

KLEIMAN, Ângela. Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura. 5. Ed.

Campinas: Pontes, 1997.

LDB, Lei de Diretrizes e Bases, Seção II, Art. 29, p. 16.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. Educação Infantil: fundamentos e métodos.

São Paulo: Cortez, 2002.

PEIXOTO, Mylena Kelly de Sá B. Educação Infantil: Contação de história- importante recurso para o desenvolvimento da linguagem da criança. In: Revisão do Professor, Porto Alegre, n.22 p.11-13. Abril 2006.

SANDRONI, Laura e MACHADO, Luiz Raul. A criança e o livro. Guia prático de estímulo à leitura. São Paulo: Ática, 1987.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003. SOUZA, Ana Inês (org.). Paulo Freire, vida e obra 21 ed. São Paulo,

Expressão Popular, 2001.

PROPP, Vladimir. As Raízes Históricas do Conto Maravilhoso. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTUDO DE CASO DE CRIANÇA COM AUTISMO

HELAINE MARINEIS LOPES MANOEL

RESUMO:

Este artigo tem por objetivo realizar apontamentos legais que orientam um trabalho educacional inclusivo nos âmbitos dos Sistemas de Ensino no Brasil. Pretende-se explicitar a importância do trabalho de Educação Especial em uma perspectiva de Educação Inclusiva na Rede Regular de Ensino, de modo a expor os aspectos favoráveis dessa perspectiva de trabalho para o pleno desenvolvimento dos seres humanos e questões de garantia de direitos fundamentais. Através de estudo de caso, pretende-se propiciar conhecimentos e reflexões a respeito de desafios e possibilidades de trabalho de Educação Inclusiva dentro do âmbito da Rede Regular de Ensino. Que os leitores do presente artigo possam desfrutar de algumas sugestões de trabalhos aqui apresentados, no caso de educadores que possam ressignificar práticas docentes no cotidiano das escolas, tendo em vista um trabalho educacional inclusivo, favorecendo assim o direito de educação de qualidade à todos

Palavras chave: Educação Inclusiva; Educação Especial; Prática docente.

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema surgiu a partir da preocupação de se discutir e colaborar com a ampliação do entendimento por parte dos leitores a respeito da temática de Educação Especial em uma perspectiva de Educação Inclusiva e seus processos de realização na Rede Regular de Ensino, cujo foco principal é mostrar que os processos de inclusão não são apenas um paradigma ou ideologia no cenário educacional brasileiro, mas sim uma realidade vigente em nosso país e que está resultando em processos de desenvolvimento humano bastantepositivos.

Diante desse contexto, o objetivo desse trabalho é propiciar aos leitores uma reflexão a respeito de possiblidades de trabalhos que se referem a Educação Inclusiva e suas práticas no cotidiano da escola.

O presente artigo apresenta um estudo de caso de aluno com Transtorno Global do desenvolvimento - Autismo, que no chão da escola regular, desenvolve-se em meio a um currículo inovador e desafiador, com foco no desenvolvimento e aprendizagem do estudante, tendo como base parâmetros institucionais, regidos por legislações vigentes de que tratam sobre respeito as diferenças, individualidade dos seres humanos, direitos e deveres, princípios de igualdade e equidade, acesso e permanência de todos os cidadãos nos âmbitos sociais, etc.

Apontamentos Legais - Educação Especial em uma perspectiva da Educação Inclusiva.

A Constituição Federal de 1988 assegura que é objetivo da República Federativa do Brasil promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Em seu artigo 5º, a Constituição garante o princípio de igualdade:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade(...).

No artigo 205º, a Constituição prevê que a educação é direito de todos e dever do Estado e da Família.

No artigo 206º, a Constituição aponta para a igualdade de condições de acesso e permanência da criança/estudante na escola.

O Atendimento Educacional Especializado, oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, também é garantido na Constituição em seu artigo 208º, inciso III.

Portanto, percebe-se que a Constituição garante a todos os estudantes a frequência no ensino regular, com base no princípio de Igualdade. Assim, todo aluno tem direito de estar matriculado no ensino regular e a escola tem como dever matricular todos os alunos, não devendo discriminar qualquer pessoa em razão de sua deficiência, características pessoais ou sob qualquer outro pretexto.

A Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990, aprovada em Jomtien na Tailândia, traz como objetivo garantir o atendimento as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Em seu Artigo 3º a Declaração trata da universalização do acesso à educação e do princípio de Equidade. Especificamente em relação à educação dos alunos com deficiência, o documento aponta:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte do sistema educativo. (p. 4).

Assim, essa Declaração enfatiza o direito de todas as pessoas à educação, assegurando a igualdade de acesso às pessoas com deficiência.

A Declaração de Salamanca de 1994, resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, políticas e práticas em Educação Especial, proclama as seguintes questões:

I - Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;

II - Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;

III - Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;

IV - Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá- los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a taisnecessidades;

V - Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater

atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, aponta que a educação de pessoas com deficiência deve dar-se, preferencialmente, na Rede Regular de Ensino, sendo dever do Estado e da família promovê-la, em processos de colaboração mútua. O objetivo da escola, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é promover o pleno desenvolvimento pleno da pessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Em seu artigo 59, a LDB aponta que os sistemas de ensino assegurarão aos alunos público-alvo da Educação Especial:

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas, para atender às suas necessidades;

II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, lei decenal, apresenta-se de modo a estabelecer a necessidade e o compromisso da Universalização do acesso e permanência da população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na escola da Rede Regular de Ensino, bem como o atendimento educacional especializado, com garantias como: salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, profissionais capacitados e especializados.

A escola e o papel do professor no processo de inclusão

Muitas vezes não sabemos como nos comportar quando nos deparamos com alguém com alguma deficiência. Talvez a falta de formação e até mesmo a falta de vivência com pessoas que possuam qualquer tipo de deficiência, resulte em situações desconfortáveis de convivência, chegando até mesmo a um estranhamento, julgamentos e preconceitos que dificultam a harmonia entre as pessoas. De modo básico, aponta-se que historicamente as pessoas com deficiência não frequentavam a escola regular, eram distanciadas do convívio social e segregadas em grupos específicos de convivência humana na sociedade de modo geral. Com o percurso da histórico e as inúmeras conquistas no que se referem os direitos humanos e até mesmo os estudos sobre como se dá a aprendizagem e o desenvolvimento humano, essas pessoas com deficiência começaram a aparecer nos espaços da sociedade, consequentemente, nos espaços das escolas. Hoje, ainda há estranhamentos e grandes dificuldades no convívio e no entendimento de que essas pessoas com deficiência não se encontram no meio social por mero “engano” ou por mero “equívoco”, mas sim por se tratar de um direito adquirido, umaconquista.

A inclusão representa, de fato, uma mudança conceitual e nos valores culturais para as escolas e para a sociedade como um todo. Incluir uma criança na escola regular significa proporcionar a todos os alunos o aprendizado de conviver com a diversidade, sem anulá-la. A inclusão representa, de fato,

uma mudança conceitual e nos valores culturais para as escolas e para a sociedade como um todo. E que a escola seja realmente um lugar onde o foco não esteja nas diferenças humanas, tais como, cor, credo, crença, raça, entre outros, é preciso que realmente a escola seja um local de aprendizagem para cidadania.

De modo singelo, aponta-se nesse artigo que é na convivência humana que se aprende a lidar com o diferente e que se desenvolve e reconstrói o conhecimento dado historicamente e construído pelos seres humanos, em diferentes tempos e espaços. A sociedade não é composta de seres homogêneos, mas sim seres heterogêneos, singulares e específicos. Nesse sentido, o espaço da sala de aula representa esse cenário, de especificidades humanas e singularidades, que devem ser respeitadas e com o tempo naturalizadas nas visões daqueles que, por questões históricas e culturais, persistem com traços preconceituosos e visões de julgamento para com a convivência com pessoas com deficiência na sociedade.

O presente trabalho aponta para ações possíveis de serem mediadas pelo educador dentro dos espaços educativos, de modo a desenvolver um trabalho que respeite a individualidade de cada estudante, sem perder de vista os objetivos da escola: Garantir educação de qualidade com foco no desenvolvimento do conhecimento por parte de todos os estudantes, cada um com seu ritmo e focos variados de maior interesse nas questões da aprendizagem.

Ressalta-se que muitos educadores têm curso de nível superior na área da educação, no entanto não se atentam em dar continuidade aos estudos, realizando cursos de especialização ou outras capacitações. De fato, é importante que o educador entenda a importância de se trabalhar em prol da diversidade dos educandos, se responsabilizando pela complexidade de seu trabalho, para que o realize com qualidade.

A escola juntamente com o educador, precisa repensar estratégias didáticas, de modo a não permanecer enraizado no espaço delimitado de sala de aula, faz se necessário repensar as ações pedagógicas, até mesmo numa questão de nova gestão da sala de aula, pois nota-se ainda muito forte a ideia de controle por parte de alguns educadores, principalmente quando se fala de delimitação do espaço.

É de grande importância pensar não somente no ambiente, mas também no acesso e permanência no espaço como um todo, seja na escola como prédio e até mesmo nas mesas e cadeiras. Talvez ainda seja preciso pensar na acessibilidade em relação ao espaço tanto na cidade como na escola; Espaço adequado para diferentes necessidades e diferentes idades; Espaço organizado e adaptado que atenda a diversidade humana.

O educador como mediador deverá promover uma educação igualitária e sem desigualdades, já que quando se fala em inclusão não estamos falando só dos deficientes e sim da escola de modo geral, onde a diversidade encontra-se no destaque dos indivíduos por sua singularidade, individualidades e características específicas.

Estudo de caso de criança com Autismo

O estudo de caso apresentado no presente artigo teve como base resultados de análises de trabalho de Educação Inclusiva realizado com criança de 8 anos de idade, na época matriculada no 2º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola da Rede Regular de Ensino.

Como dado de grande importância para efetivação de trabalho educacional de qualidade, foi levantado com quem morava a criança, como a criança se comportava no ambiente familiar, brincadeiras favoritas, entre outras particularidades que poderiam ser agregadas a um trabalho pedagógico na escola regular em que o aluno frequentava.

No período em que se observou o aluno, foi possível identificar que o mesmo:

- Gostava de atividades ao ar livre;
- Apreciava músicas e jogos com materiais diversificados: bola, corda, bambolê;
- Apreciava espaços amplos e abertos, como parque, quadra;
- Costumava escolher poucos amigos para manter interação ou a professora;
- Apresentava movimentosrepetitivos;
- Tinha dificuldade de interação-social;
- Possuía sensibilidade aos sons.

A partir das observações realizadas ao longo de todo percurso educativo, através de avaliações contínuas e formativas, foi possível ir identificando o que aluno apreciava, de que forma ele aprendia, de que forma traduzia o que tinha aprendido, de que forma utilizava o conhecimento apreendido na escola em sua vida cotidiana (reflexões próprias e resolução de problemas), quais caminhos pedagógicos possíveis para construção do conhecimento por parte da criança, com mediação do educador.

Dessa forma, planejou-se possibilida-

des de trabalho educacional inclusivo, objetivando o favorecimento da construção do conhecimento significativo por parte da criança.

As possibilidades de trabalho pautaram-se em questões centrais: Relação professor-aluno, aluno-aluno, aluno-materiais.

Relação professor-aluno:

- Compromisso: Compromisso do professor em garantir o direito de Educação de qualidade para todos, crianças com ou semdeficiência.
- Vínculo: Relação de confiança e respeito entre professor e aluno. A postura do educador interfere no reconhecimento do aluno por parte dos demais, se é valorizado em suas individualidades e características específicas.
- Afetividade: "Não se faz Educação sem amor", segundo Paulo Freire 1996). Vínculo de afeto entre educador e aluno facilita a efetivação dos processos de ensino-aprendizagem, já que o aluno começa a perceber o papel e a importância do educador em sua vida, bem como cria também o compromisso de buscar atingir melhores desempenhos nas atividades, ressaltando potencialidades e superando desafios.

Relação aluno-aluno:

- Participação de atividades em grupo: A interação social propicia a troca de aprendizagem e conhecimento.



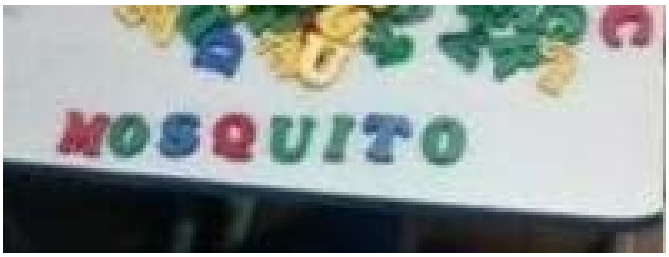
Relação aluno-materiais:

- Atividades diferenciadas: Realizar trabalho de Educação Especial em uma perspectiva de Educação Inclusiva trata-se de organizar e planejar um trabalho pedagógico, de modo a garantir o direito de educação de qualidade a todos. Trata-se de possibilitar caminhos diversos de aprendizagens, que respeite as individualidades dos seres e limitações que os tornam únicos e especiais. Respeitar as individualidades dos seres humanos é respeitar as diferenças, é possibilitar nos espaços educativos acessibilidade curricular, arquitetônica, comunicação. O ser humano tem direito à diversidade a partir do momento que a igualdade inferioriza suas diferenças (características individuais e específicas).









Observou-se ao final do trabalho pedagógico avanços significativos no desenvolvimento e aprendizagem da criança aqui tratada. A criança apresentou maior interação social, prazer em estar no ambiente escolar, melhorou a frequência à escola, bem como o acompanhamento às aulas, apresentou avanços no que se refere à apreensão de conteúdo, alfabetizou-se no 2º ano do Ensino Fundamental I.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do levantamento bibliográfico de legislações educacionais que envolvem a Educação Especial numa perspectiva de Educação Inclusiva e as análises do estudo de caso com aluno com Transtorno Global do Desenvolvimento na Rede Regular de Ensino, conclui-se que a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial na escola regular se faz necessária para favorecer o desenvolvimento pleno e integral dos sujeitos, sendo

necessário respeitar os limites, modos de aprendizagem e construção própria do conhecimento por parte do educando, a partir da mediação do educador.

O educador possui caminhos possíveis de serem percorridos na busca incessante de efetivar os objetivos educacionais. É necessário que o educador promova orientações e mediações aos educandos, pautadas em legislações e documentos institucionais, de modo a guiar o educando em seus diferentes percursos de aprendizagens, considerando currículos necessários e específicos a cada realidade e vivência educativa, exaltando princípios fundamentais dos processos de Educação Inclusiva: Igualdade e Equidade.

Não se trata de um trabalho de fácil realização, mas se trata de desafios necessários e possíveis. Segundo o pensador Augusto Branco "Viver é enfrentar desafios. Quem nunca enfrentou desafios, apenas passou pela vida, não viveu".

O caminho da Educação está no empenho do alcance do conhecimento por parte de todos, troca de aprendizagens e experiências, com foco em solidariedade humana, amor, cooperação, respeito as diferenças, transformação de uma sociedade desigual para uma sociedade igualitária, com direitos humanos fortalecidos e vida digna a todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

.Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

.Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. jun. 2014.

.Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

FACION, José Raimundo (Org.). Inclusão escolar e suas implicações. Curitiba: Ibpex, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990.

LETRAMENTO E AQUISIÇÃO DA ESCRITA PELO MÉTODO BRAILLE DE CRIANÇAS CEGAS ENTRE 6 A 8 ANOS

HUGO ANDRÉ MORAES DURÃO DOS SANTOS

Resumo:

O presente trabalho teve como objetivo estudar o processo de letramento e da aquisição da escrita em crianças cegas entre 6 e 8 anos através do método Braille. Método: pesquisa de revisão bibliográfica. Conclusão: a comparação do processo de letramento e da aquisição da escrita das crianças videntes e das crianças cegas, todas na faixa etária entre 6 e 8 anos.

Palavras-chave: alfabetização, aprendizagem, cego, braile.

Abstract: This work aimed to study the process of literacy and writing acquisition in blind children between 6 and 8 years through the Braille method. Method: literature review of research. Conclusion: The comparison of the literacy process and the acquisition of written children seers and blind children, all aged between 6 and 8 years.

Keywords: Literacy. Literacy. Learning.

Na área educacional a dificuldade enfrentada pelos professores é no momento da alfabetização das crianças. Esse problema tornou-se endêmico em toda a rede de ensino do país. Devido a essas dificuldades, muitas ações governamentais foram tomadas, porém muitas delas sem efeito. (CERQUEIRA, 2009), como o PNAIC criado pelas Portaria nº 1458, de 14 de Dezembro de 2012, Portaria nº 867, de 4 de Julho de 2012, Portaria nº 90 de 6 de fevereiro de 2013, Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012, Lei 12.801, de 24 de abril de 2013 – Conversão da Medida Provisória 586, de 2012. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Esses problemas aparecem numa sala regular de ensino com alunos sem necessidades especiais de ensino, porém as dificuldades enfrentadas pelos alunos com alguma necessidade especial de ensino são muito maiores, pois sempre necessitarão de alguma adaptação realizada pelo professor titular para que se alcance a meta, ou seja, para

que esta criança seja alfabetizada (FIGUEIREDO, 2014).

Uma adaptação necessária ao aluno deficiente visual é a utilização de material em Braille, essencial para a alfabetização do mesmo. O Sistema Braille é um método de escrita criado por Louis Braille, no século XIX na França, no qual a escrita é feita através da combinação de pontos em uma cela, gerando o relevo que o deficiente visual conseguirá efetuar a leitura (FIGUEIREDO, 2014).

Letramento, aquisição da escrita e Braille

A alfabetização de crianças sempre foi um desafio para os professores e com o passar dos anos esses desafios vêm se tornando cada vez maiores e mais complicados. Os professores "alfabetizadores" são cada vez mais raros na escola, pois o problema enfrentados por eles no dia-a-dia é extenso (SOARES, 2000).

Nos últimos anos, devido a diversos estudos, vem crescendo a questão de que alfabetizar, simplesmente, já não é suficiente. Hoje, além de alfabetizado, o aluno tem que ser letrado, ou seja, tem que apresentar habilidades muito mais complexas do que somente ler e escrever.

De acordo com Soares (2004), alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever; uma criança letrada é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer de leitura e de escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias .

Para Soares (2004), a alfabetização e o letramento são processos permanentes, que se estendem por toda a vida, não se esgotando na aprendizagem da escrita e da leitura. A este respeito ainda nos quis que dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é, na maioria dos casos, anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária. Ainda afirmam que a alfabetização na perspectiva construtivista é concebida como um processo de construção conceitual, contínuo, iniciado muito antes da criança ir para escola, desenvolvendo- se simultaneamente dentro e fora da sala de aula. Alfabetizar é construir conhecimento. Portanto, para ensinar a ler e escrever faz-se necessário compreender que os/as alfabetizando/as terão que lidar com dois processos paralelos: as características do sistema de escrita e o uso funcional da linguagem.

A alfabetização e o letramento estão intimamente conectados, pois, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, estes evidenciam que o ensino da linguagem deve ser direcionado a três fundamentos básicos: a leitura, a compreensão e a produção, numa relação de contexto social; e para que a alfabetização e o letramento se tornem parte do ensino da língua em sua prática social, é necessário que se alfabetize letrando. Isso porque o letramento está na capacidade de interação desse sujeito com práticas sociais de escrita.

Diante da questão da alfabetização e do letramento das crianças, será abordada neste momento a questão do letramento e da aquisição da escrita (alfabetização) pelas crianças deficientes visuais, mais precisamente das crianças cegas.

Verificou-se, historicamente, inúmeras tentativas de proporcionar às pessoas cegas condições de ler e escrever. Foi somente com Louis Braille que se alcançou um método eficaz e com vasta aplicabilidade no ensino da escrita e da leitura de pessoas cegas. (CERQUEIRA, 2009)

Para ler e escrever, os alunos com deficiência visual utilizam formas diferentes dos demais alunos, necessitam de ações pedagógicas especificas, adaptações e metodologias didáticas diferenciadas (FIGUEIREDO, 2014).

O cego, como qualquer indivíduo, precisa ler para aprender a escrever, pois não tem como conhecer a língua escrita sem fazer uso dela e sem conhecer a sua diversidade.

A deficiência visual, segundo Selau, Kronbauer e Pereira (2010), é a ausência total (cegueira) ou parcial (baixa visão) da visão e/ou a perda da projeção de luz. As crianças deficientes visuais que tratadas neste trabalho, são as crianças cegas que não possuem a visão como padrão de referencia para alfabetização. Seu processo de aprendizagem se fará por meio dos outros sentidos (tato, olfato, audição, paladar), utilizando o Sistema

Braille como principal meio de comunicação escrita e o emprego de recursos específicos.

A criança cega chega à escola com uma bagagem de conhecimentos adquiridos naturalmente no meio em que vive. Entretanto, para Almeida:

[...] a criança cega não passa com tal naturalidade por essas experiências enriquecedoras. Falta-lhe a condição de imitar, [e ela] acaba, por essa razão, não tendo reais oportunidades de aprendizagem. O ato da escrita tão simples e prazeroso para uma criança vidente tranforma-se numa lacuna para ela nos primeiros anos de sua vida. (Almeida, 2002, p. 22)

As crianças cegas, por não possuir a naturalidade da experiência de imitar o ato de escrever como as crianças videntes possuem, são dotadas de certa desvantagem no momento da alfabetização. Por isso, possuem a necessidade de experiências físicas e contatos diretos com os objetos, além da interação verbal com pessoas do seu mundo social, para aprender o que a rodeia (ALMEIDA, 2002).

O processo de alfabetização de crianças cegas será mais embaraçado, pois o contato com leitura e a escrita ocorre de forma mais atrasada, possuindo a necessidade de maior estimulação que possibilite seu desenvolvimento por completo, ou seja, cognitivo e físico FIGUEIREDO, 2014).

Para que ocorra a alfabetização e o letramento adequados das crianças cegas é preciso saber que elas têm que passar por um período preparatório que compreenderá a exploração do contato com material concreto para desenvolver o tato, momento em que as habilidades e capacidades sensoriais, motoras e cognitivas devem ser exercitadas para que os processos de alfabetização e letramento.

A necessidade de se desenvolver o sentido tátil da criança cega se deve ao fato da mesma ter que aprender o Sistema Braille que é primordial na alfabetização e letramento da criança, é o modo de leitura e escrita tátil utilizado pelos cegos, que consiste no arranjo de seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas de três pontos, configurando um retângulo. Os seis pontos formam o que se convencionou chamar "cela Braille". Para facilitar sua identificação, os pontos são numerados da seguinte forma: do alto para baixo, coluna da esquerda: pontos 123; do alto para baixo, coluna da direita: pontos 456.

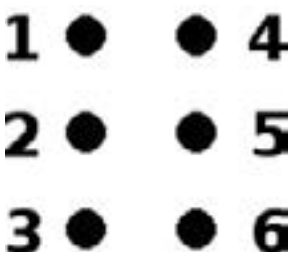


Imagem 1: Representação da Cela Braille

Segundo Sá e Magalhães (2008), para a realização da escrita e/ou leitura em Braille, é necessário que a criança conheça convenções, assimile conceitos gerais e específicos, desenvolva habilidades e agilidades táteis. É fundamental que a criança cega tenha um rigoroso prepare quanto à discriminação tátil, pois é através dela que o cego percebe o mundo e logo se apropria do sistema de escrita.

De acordo com Almeida (2002), a escrita Braille pode tornar-se tão automática para a criança cega, quanto a escrita com lápis para a criança vidente.

O método para se alfabetizar crianças cegas é o mesmo que se utiliza para se alfabetizar crianças videntes, somente há a necessidade de algumas adaptações como a conversão de todo material didático para o Braille.

O presente teve como objetivo analisar a forma como as crianças cegas adquirem a leitura e conseguem alcançar o letramento necessário para que possam ter uma vida plena em sociedade.

Método

O presente trabalho foi realizado através de pesquisa bibliográfica, nos dados de base Scielo, Google Acadêmico, Medline..., com os seguintes descritores: letramento, cego Utilizou-se livros e artigos científicos.

A pesquisa se concentrou em obras e pesquisas de autores na área de Letramento, Alfabetização e Aquisição da Escrita, como: Emília Ferreiro, Magda Becker Soares, J. B. Cerqueira, Bento Selau, Ivoneide Gomes Figueiredo, Patrícia Ribeiro Rocha, entre outros.

Discussão

O objetivo do presente trabalho foi apresentar a todos as diferenças e, principalmente, as semelhanças dos processos de letramento e da aquisição da escrita da criança cega utilizando-se do método criado por Louis Braille.

O método utilizado para a confecção do presente foi a pesquisa bibliográfica existente, tendo como principal foco os autores Magda Soares, Emília Ferreiro, Ana Teberosky e J. B. Cerqueira.

O material encontrado em sites acadêmicos como Scielo, Medline, entre outros, apresentou, em sua maioria, artigos voltados à área médico, portanto pouco auxiliaram na elaboração do presente trabalho.

O presente trabalho elucidou a dificul-

dade apresentada no processo de letramento e da aquisição da escrita de crianças cegas devido ao total desconhecimento dos profissionais da área da educação. O processo é praticamente igual ao da criança vidente, exigindo-se, apenas, algumas adaptações como as apresentadas por este trabalho.

Considerações Finais

As dificuldades no processo de alfabetização, letramento e aquisição da escrita, nos dias de hoje, ainda são enormes e muito presentes nas escolas de Educação Infantil e Fundamental I.

Essas dificuldades se apresentam tanto com crianças videntes como com crianças cegas.

O processo de letramento e aquisição da escrita é o mesmo para as crianças videntes e cegas, exigindo-se, somente, algumas adaptações. Essas adaptações são necessárias, pois as crianças cegas não possuem o contato, desde cedo, com as letras e números, fato, este, que ocorre com as crianças videntes.

Para que haja um processo de letramento e aquisição da escrita eficiente das crianças cegas, necessário se fará a utilização do método Braille, introduzindo-o o mais cedo possível, fazendo com que as crianças tenham contato com o mesmo e se familiarize e se habitue o mais rápido possível.

O sucesso no letramento e na aquisição da escrita acontecerá na medida que o professor efetue as adaptações necessárias, juntamente com o apoio e acompanhamento dos pais, da coordenação e da gestão da escola.

Referências

ABNT. ABNT NBR 14724:2011 Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos - Apresentação. Disponível em:

<http://www.usp.br/prolam/ABNT_2011.pdf> Acesso em: 22/12/2013.

ALMEIDA, Maria da Glória. Fundamentos da Alfabetização: uma construção sobre os quatro pilares. Benjamin Constant, Rio de Janeiro, n. 22, 2002. Disponível em:

<http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Nossos_Meios_RBC_RevAgo2002_Art igo_3.rtf>. Acesso em: 10/10/2014.

CERQUEIRA, J. B.. Braille, a Figura Humana. In: Benjamin Constant/MEC. Divisão de Pesquisa, Documentação e Informação. Ano 14. Ed Especial. RJ. 2009.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artmed. 1999.

FIGUEIREDO, Ivoneide Gomes; OLIVEIRA, Patricia Ribeiro; ROCHA, José Arcanjo Dias. O desafio da aquisição da leitura e escrita pelo aluno com deficiência visual. Disponível em

<http://www.uesb.br/recom/anais/artigos/02/O%20DESAFIO%20DA%20AQUISIÇÃO

%20DA%20LEITURA%20E%20ESCRITA%20PELO%20ALUNO%20COM%20DEFI CIÊNCIA%20VISUAL.PDF> Acesso em: 10/07/2014.

MEC, Ministério de Educação e Cultura. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

SELAU, Bento; KRONBAUER, Carlise; PEREIRA, Priscila. Educação inclusiva e deficiência visual: algumas considerações. Benjamin Constant, Rio de Janeiro, n. 45, 2010. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/nossosmeios/revistas>. Acesso em: 08/10/2014

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. Ed. Rev. E atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização: a ressignicação do conceito. Alfabetização e Cidadania, n° 16, p. 9-17. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/&sa=U&ei=simOU82LNeeQ1AWGgo HYAg&ved=0CCcQFjADOAE&usg=AFQjCNGAI4vSbKxKT1q8euobBvQ2CXZjbg> Acesso em 16/07/2014.

SOARES, Magda Becker. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca, (2000). Alfabetização. Brasília: MEC/INEP/COMPED (série Estado do Conhecimento).

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

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

HUGO FERNANDO JARDIM MUNIZ DE SOUZA DA SILVA

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir a respeito dos jogos e das brincadeiras na educação infantil. A educação é um processo permanente, onde todos os espaços são frequentados pelas crianças, com o intuito de educá-las dando a possibilidade de se tornarem um ser humano capaz de aprender em todas as etapas da vida. O processo educacional não se restringe à escola ou aos limites da família, mas atinge os novos locais e entre eles os espaços lúdicos como as ludotecas, os parques, os centros culturais, as áreas de lazer. O jogo é visto hoje como facilitador do desenvolvimento e contribuidor do processo de aprendizagem. Os profissionais devem refletir mais sobre o assunto e se preocupar em criar espaços para as crianças brincarem. O professor deve avaliar o potencial pedagógico das brincadeiras e buscar os recursos para ajudar as crianças a obterem informações sobre tópicos relacionados a elas.

Palavras-chave: Desenvolvimento. Possibilidade. Processo.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais os jogos e brincadeiras passaram a fazer parte das atividades direcionadas para aprendizagens em diversos eixos.

Se falar em jogos, geralmente, faz-se associação a um divertimento, brincadeira, passatempo que obedece à regras observadas durante a realização dessas atividades, contudo se sabe-se que o jogo é um processo lúdido e criativo que possibilita ao sujeito da ação modificar imaginariamente a realidade, pois funciona como elo integrador entre os três domínios do conhecimento o psicomotor, cognitivo e o afetivo-social.

A aprendizagem depende em grande parte da motivação: as necessidades e os interesses da criança são mais importantes que qualquer outra razão para que ela se ligue a uma atividade.

Durante este trabalho pretende-se fazer algumas reflexões sobre a importância dos jogos e das brincadeiras no cotidiano escolar, contribuindo para aprendizagem de uma forma lúdica.

Por meio dos jogos e brincadeiras a criança começa a receber estímulos, habilidades e atitudes necessárias à sua participação social, a qual só poderá ser atingida completamente mediante a convivência com seus companheiros da mesma idade e também com os mais velhos.

O significado de brincar é muito mais complexo do que as definições encontradas nos diversos dicionários existentes. Aurélio (2003, p. 12) define o brincar como “divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar”. Tal gesto também pode ser, segundo o dicionário Michaelis (2012, p. 17), “entreter-se com jogos infantis e divertir-se fingindo exercer atividades cotidianas do dia a dia adulto”. Ou seja, brincar é algo muito presente na vida do ser humano, ou pelo menos deveria ser.

OS JOGOS PARA AS ANTIGAS CIVILIZAÇÕES

Foi através da história dos números que os egípcios desenvolveram um jogo chamado de quadrados mágicos, do qual também foi elaborado os horóscopos. Além desses jogos, outros foram encontrados na Mesopotâmia.

Os fenícios desenvolveram o jogo da trilha considerado de conquista da época em torno da cidade estado Tiro, mais importante, pois era através dela que giravam as atividades de outros centros.

Não se tem conhecimento que o jogo da trilha foi desenvolvido pelos fenícios, pois sua prática era comum entre os egípcios, os gregos e romanos e, principalmente nos séculos XV e XVI na França, chamado de moinho, do qual pode ter originado o jogo da amarelinha.

A história dos egípcios e dos deuses tiveram sua origem nos jogos. Conta a lenda que Nut, uma deusa apaixonou-se por Geb, um mortal, sem que Amom- Ra soubesse. Este lança uma maldição sobre Nut. O guerreiro Thor resolveu ajudá-la, propondo jogar com a Lua. Jogando com a Lua Thot torna-se vencedor, recebendo como prêmio parte das luzes, e com isso nasceram os deuses Iris e Osíris, entre outros.

A crença egípcia retrata que alguns jogos tiveram sua origem além dos infernos. Conta a lenda que Ramsés III desce vivo em lugares que pensavam ser o inferno. Depois de um tempo retorna, trazendo consigo um avental de ouro, que para alguns historiadores era para caçar mosca e para outros representava a soberania.

Outra lenda egípcia em que o jogo aparece é a história do filho de Ramsés II, Seton que sonhava em se apoderar de um livro de bruxaria que ouvirá falar e que se encontrava sobre a tumba de sua mulher. Ignorando as advertências, Seton resolve ir até o santuário pegar o livro. Consegue se apoderar do livro, trazendo para si má sorte. Sonha que havia se apaixonado por uma bela mulher que o amaldiçoou-a, fazendo-o matar seus próprios filhos. Passada a alucinação recupera a

razão devolvendo o livro. Nesse duplo jogo de sorte e sedução, nota-se que na primeira lenda, tem-se a conquista de um manto sagrado, enquanto na Segunda lenda houve a vitória do herói sobre o livro amaldiçoado.

O sênet era o jogo mais comum existente às margens do Nilo. Sua representação foi observada com frequência no interior das pirâmides em 1500 a. C. Sabe-se que suas primeiras características eram lúdicas, mas com o tempo foi adquirindo caráter religioso. Para os egípcios preservando o corpo após a morte as pessoas viveriam em outro mundo. A passagem da morte para a vida eterna era difícil, pois a alma deveria ultrapassar criaturas demoníacas. O jogo do sênet representava esse percurso e era realizado em uma mesa de ébano ou marfim. O tabuleiro desse jogo tinha trinta casas distribuídas em três colunas verticais, contendo diferentes significados. Cada casa que ia sendo conquistada era considerada a peregrinação dos homens para a vida eterna. Simbolizava a luta da alma humana contra os inimigos de outro mundo. Essa atividade de caráter funerário indicava que o morto se preparava para o seu retorno à vida e os vivos para a morte.

Os jogos não eram só para os egípcios, mas também para outros povos. Os gregos davam muita importância para as olimpíadas, consideradas como uma das mais importantes festividades nacionais.

Os jogos disputados em Olímpia foram os mais celebres da Antiguidade. Inicialmente incluíam somente a corrida do estádio (dromos), que media 192,27m e duravam apenas um dia. Mais tarde, uma trégua olímpica de um mês obrigava os gregos a interromper qualquer conflito de que estivessem participando. No séc. VII, as corridas passaram de um estádio (192,27m) para 24 estádios. Em 708 a. C foram acrescentados o pentatlo, a corrida de carros e o pancrácio (luta semelhante ao boxe). Em 472 a. C, época de seu apogeu os jogos duravam cinco dias, diante de uma multidão enorme, da qual eram excluídas as mulheres. Os vencedores recebiam uma palma ou uma coroa de oliveira; sua cidade lhes reservava uma acolhida triunfal: suas estátuas eram erigidas no recinto do Áltis, e os poetas, como Píndaro, escreviam odes em sua honra. Foram proibidos em 393 a. C.

Os jogos na Grécia também eram utilizados na educação, descritidos em inúmeras obras literárias. A Ilíada e a Odisseia, atribuídas a Homero, relatam episódios famosos ocorridos neste período, como a Guerra de Tróia (Ilíon) e as viagens de Ulisses (Odisseu).

Para os gregos, os jogos eram representados em objetos do cotidiano. Um exemplo típico foram algumas ânforas descobertas, que continham figuras de Zeus (pai e rei de todos os deuses) com uma bola na mão, brincando com sua aia. A bola tinha um significado mitológico, pois representava o astro "sol" girando pelo universo, pulsando, símbolo da vida e da juventude, e as atividades com ela realizadas envolviam homens e mulheres. ” (CARNEIRO, 2003, p. 16).

A prática dos jogos também foi encontrada em histórias gregas que envolviam deuses e homens. Uma dessas histórias é a do aro que era utilizado como exercício físico que demonstrava equilíbrio e delicadeza dos movimentos. Dizia-se que teria sido transportado ao Olimpo para que Zeus utilizasse. A origem do aro se remete ao aparecimento da roda, por volta do fim do séc. VI a. C na Grécia, onde era utilizado como instrumento de ginástica ou de exercício para as pessoas que apresentavam deficiências físicas.

O jogo das pedrinhas ou cinco marias é um jogo da Antiguidade e a sua prática pode ser grega desde 45000 a.C. Realizava-se com astrágalos de carneiro. A posição em que as peças caíam tinha um significado e sua interpretação cabia ao sacerdote ou à pitonisa. Durante algum tempo, não se sabe quando, serviu para selar a sorte das virgens, pois determinava quem seria sacrificada e oferecida aos deuses. O lançamento das pedrinhas representava as ações de residir e sair. Este jogo pode ter originado o jogo de pares e ímpares.

O jogo dos astrágalos era muito popular no mundo antigo e com o tempo perdeu seu caráter sagrado. Eram atiradas quatro pedrinhas ao ar e a posição que as pedrinhas caíam determinavam quatro pontos diferentes. Como sua forma parecia um cubo, os astrágalos foram os ancestrais dos dados.

Os jogos de dados foram inventados por Palamede, para penetrar em Tróia. Há também indícios desse jogo na Odisseia, em que os pretendentes da rainha Penélope praticavam sobre bois em frente ao palácio.

Outra atividade muito popular em todo o mundo foi a corda, cuja origem pode ser grega. Era utilizada como rito da fecundidade. Como cabo de guerra inicialmente tinha significado mitológico e com o tempo perdeu esse sentido, passando a ser uma competição de equipe, realizada através de canções.

O kattabos era um jogo praticado com taças de vinho por volta de 6000 a .C, em que um colono grego da Sicília embriagado aposta com seus amigos que seria capaz de apagar a luz com o vinho restante de sua taça. Mais tarde era praticado pelos romanos ligado aos prazeres da mesa.

Com o tempo essa atividade perde a graça e outro jogo surge. Um artesão confeccionou uma base com formato de uma lâmpada, na qual havia uma pequena figura de braço erguido segurando um disco e outra havia um disco maior. O jogo consistia em tirar do lugar o primeiro disco (plastinsc), dei-

xando-o cair sobre o segundo (manes) e produzindo um som de sino.

Os romanos adaptaram muitas atividades lúdicas pertencentes aos jogos egípcios e gregos. Dividiam-nas em dois grupos: os jogos públicos e jogos privados.

As crianças jogavam galinha cega na presença dos pais e tinham alguns brinquedos e miniaturas dos objetos utilizados pelos adultos. A ginástica era para os jovens e os jogos de tabuleiro, de dados e apostas eram para os adultos.

Os romanos gostavam de atividades teatrais e circenses, além dos jogos de fichas e das corridas de quatrigas. Eram apaixonados por jogos de todas as modalidades e em certos templos foram encontrados ladrilhos no chão em formato quadrado ou em círculo cruzados em diagonais representando o jogo de damas. Sua origem é grega, mais precisamente dos discípulos de Pitágoras que acreditavam que a regra matemática desse jogo permitiria conhecer o mundo.

Os romanos tinham interesse por jogos de guerra, era comum atividades de relaxamento e de banhos observados ainda hoje nas ruínas de Sesosbriga, na Espanha e de Conímbriga, em Portugal. Nas saunas praticavam jogos de bola ou de tabuleiros e ouviam músicas. A corrida com brigas e a luta de gladiadores eram utilizados para ganhar popularidade política. Os mosaicos da praça Amerina, na Sicília, datados do séc. IV, mostram crianças da época brincando e praticando esportes. As mulheres de Pompéia jogavam ossinhos e uma atividade parecida ao jogo de dama, denominada ludus latrunculorum, com pedras de duas cores num tabuleiro semelhante ao atual e sua origem é grega.

Outra atividade comum era o jogo de odres ou ascólias, conhecida como amarelinha, desenhada no chão do Fórum Romano e era uma atividade de equilíbrio em cima da pele de bode azeitada para favorecer o escorregão dos jogadores. Esse jogo data do séc. V a. C. O salto de um pé só era um exercício de significado e às vezes era utilizado em casos de ferimentos e também por outros rituais. Os soldados romanos ensinavam amarelinha para as crianças nas estradas romanas porque sua prática era facilitada. E há quem acredite que a amarelinha, em sua origem, estava vinculada a alguma prática astrológica. Ainda hoje, não se tem conhecimento porquê da existência de doze casa com os signos do zodíaco. Sua representação era comum em camafeus e, segundo a lenda, na Idade Média, os diferentes traços representavam uma peregrinação com objetivo de resgate. Cada traçado tinha um significado diferente. O homem que percorria o traçado era manco e sua deficiência indicava uma falta espiritual.

Na Índia a amarelinha era conhecida com o nome de chikri bila que representava a peregrinação do inferno ao céu.

A Índia também atribui a origem do xadrez no séc. V. Sua invenção foi atribuída a um sábio da corte indiana chamado Sisa. O rei pediu para o seu súdito para criar um jogo que demonstrasse o valor de algumas qualidades como a prudência, a diligência, a visão e conhecimento. Surgi assim o xadrez, não só com as recomendações do governante, representou também quatro elementos do exército indiano: carros, cavalos, elefantes e soldados comandados por um rei e seu vizir. O sábio explicou que escolhera a guerra como modelo para o jogo, pois era a forma mais eficiente para se aprender o valor da decisão, do vigor, da persistência, da ponderação e da coragem. O rei ordena que o xadrez fosse preservado nos templos, por considerar seus princípios fundamentais para a justiça e também como treinamento para a guerra. Conta a lenda que o sábio pede ao rei como recompensa uma quantidade de trigo por cada casa do tabuleiro dobrando- a. O rei fica surpreso a princípio, mas percebe que a quantidade do cereal representava a fortuna que reino algum havia conseguido produzir.

O xadrez estende-se para a Pérsia, a Arábia e a Europa. Durante a Idade Média serve como inspirador para as histórias sentimentais como por exemplo a trama amorosa de Tristão e Isolda. Miguel de Cervantes também utiliza o xadrez no romance de Don Gaíferos. Grandes filósofos como Rousseau e Voltarie também foram apaixonados pelo xadrez.

A INFLUÊNCIA PORTUGUESA NO FOLCLORE E NAS BRINCADEIRAS

É bastante conhecida a influência portuguesa através de versos, adivinhas e parlendas. Os primeiros colonizadores trazem para o Brasil inúmeras histórias que são: o Lobisomem, a Moura- Encantada, as Três Cidras do Amor, a Maria Sabida, doce na morte e agra na vida, as andanças de Malazarte Fura- Vida, todo o acervo de estórias de bruxas, fadas, assombrações, homem de sete dentaduras, gigantes, príncipes, castelos, tesouro enterrado, sonho de aviso, oração forte, medo de escuro, entre outras. De acordo com Sílvio Romero, o português é o agente mais robusto de nossa vida espiritual. Atribui também ao português as crenças, a religião, as instituições civis e políticas, a língua e o contato com a civilização europeia. Pertencem aos portugueses, os romances cavalheirescos: D. Infante, Noiva Roubada, Bernal Francês, D. Duarte e Donzinha, D. Maria e D. Arico e outros encontrados em nossos Contos Populares e nas coleções europeias.

As histórias da mula- sem- cabeça e da cuca ou papão foram trazidas pelos espanhóis e pelos portugueses da península ibérica para o Brasil.

A infância brasileira tem características nas histórias sobres as cucas, bichos- papões e as bruxas que eram contadas pelas avós portuguesas e pelas negras. O jogo do papão conhecido atualmente como o jogo da bolinha de gude tem características semelhantes como por exemplo três buracos no chão em forma de triângulo. Quem conseguir dar três voltas é o papão dispondo de poderes para matar seus adversários e também possui imunidades.

As brincadeiras de pique podem estimular a criação da figura de bruxa, que representa o pegador. A brincadeira só inicia quando a bruxa ou pegador conta até trinta, correndo atrás dos outros e quando toca a mão de alguém deverá dizer: bruxa! transformando este em bruxa e assim por diante.

A criança brasileira desde a colonização é minada por cantigas portuguesas. Existe a cantiga Rodriguinho, a qual consiste em bater no alto da cabeça da criança de acordo com o ritmo até que a criança repita o gesto e acha graça.

Rodriguinho, Rodriguinho, Como ele vem,

Todo requebradinho Rodriguinho Namoradinho, Como ele vem,

Todo requebradinho Dá! Dá! Dá!

Na cabecinha, Da menina

A cantiga Fiorito é cantada por crianças pré-escolares trocando a palavra fiorito por pirulito.

Fiorito que bate, Bate;

Fiorito que já bateu: Quem gosta de mim é Ela,

Quem gosta dela sou Eu

Grande parte dos jogos tradicionais popularizados no mundo inteiro, como o jogo de saquinhos (ossinhos), amarelinhas, bolinha de gude, jogo de botão, pião e outros, chegou ao Brasil, sem dúvida, por intermédio dos primeiros portugueses" (KISHIMOTO, 2003, p. 24).

O pião é um objeto feito de madeira com um prego na ponta, presente na atividade lúdica da criança por intermédio dos portugueses.

Para andar lhe pus a capa E tirei para andar

Que ele sem capa não Anda

Nem com ela pode andar Com capa não dança Para dançar se bota Capa

Tira-se a capa para Dançar

A origem do pião pode estar atribuída aos gregos e aos romanos segundo d' Allemanque Callimaque Pittacus que morreu em 579 a . C, falava de um pião que fazia virar com um chicote. Os romanos conheciam também este jogo, uma vez que Horácio falou dos trouchus. Parece que entre os romanos o pião já era um jogo favorito das crianças. Ao invés de trabalhar Pérsio só queria rodar seu pião de madeira.

A INFLUÊNCIA NEGRA NOS JOGOS

Identificar o folclore de origem africana no Brasil é uma tarefa complexa. De acordo com Nina Rodrigues na obra Os Africanos no Brasil, o folclore brasileiro teve influência resultante dos folclores das raças colonizadoras. Atualmente não se pode discriminar a contribuição de cada um dos fatores étnicos. A adaptação ao novo meio, já pelo conflito e congraçamento das diversas raças, já pela fusão hereditária de suas tendências no sentido e a forma primitiva dos contos populares, dando-lhes colorido local e atual.

De acordo com Nina Rodrigues fica difícil identificar a contribuição dos negros no elemento étnico no folclore brasileiro, pois estes trabalhavam nos engenhos, nas plantações, nas minas, nos trabalhos das cidades do litoral.

Quando os primeiros escravos chegaram ao Brasil não tinham documentos. De acordo com vários historiadores, na Capitania de São Vicente foram encontrados os primeiros negros africanos. Na Bahia os primeiros negros chegaram em 1538.

Os negros africanos chegaram no Brasil por volta dos séculos XVI, XVII e XVIII para substituir o trabalho efetuado pelos índios.

Em relação aos jogos e brinquedos africanos, Câmara Cascudo, em Superstições e Costumes (1958, p. 50-57), afirma ser difícil detectá-los pelo desconhecimento dos brinquedos dos negros anteriores ao séc. XIX. Com centenas e centenas de anos de contato com o europeu, o menino africano sofreu a influência de Paris e Londres. Além do mais, há brinquedos universais presentes em qualquer cultura e situação social como as bolas, as pequenas armas para simular caçadas e pescarias, ossos imitando animais, danças de roda, criação de animais e aves, insetos amarrados e obrigados a locomover-se, corridas, lutas de corpo, saltos de altura, distância, etc., os quais parecem, segundo o autor, estar presentes desde tempos imemoriais em todos os países. (KISHIMOTO,2003, p. 28).

De acordo com Cascudo a criança africana aceitava a atividade lúdica que o ambiente permitia. Usava os materiais próximos de sua cultura e brincava com as técnicas africanas ou adotava a local. A literatura oral deixava a sua marca. A mãe- preta transmitia para as suas crianças os costumes de sua terra, os contos, as lendas, os mitos, os deuses

e animais encantados. Essa cultura oral permaneceu com os traços da cultura africana.

Um dos brinquedos da cultura africana encontrado foi a espingarda de talo de bananeira. Para confeccioná-lo, basta fazer uma série de incisões no talo da bananeira, deixando os fragmentos presos pela base. Ao levantar todos esses pedaços, seguros por uma haste, e ao passar a mão ao longo da haste, fazendo-os cair, eles soltam um ruído semelhante ao tiro de uma espingarda.

O JOGO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Alguns autores têm uma definição sobre o jogo e a educação a partir de seu tempo histórico.

Huizinga (1993), um importante filósofo afirma que o jogo era uma atividade ou ocupação voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas, absolutamente obrigatórias dentro de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

Um dos teóricos que ilustra a importância do lúdico na educação foi Célestin Freinet (In: Elias, 2000), que acredita em uma escola ativa, propiciando o desenvolvimento dos interesses e na formação social da mente. Ele acredita que o jogo é umas atividades educativas, que estava ligada ao trabalho-jogo. Assim a criança dedica-se ao trabalho como sendo um jogo que dava prazer e satisfação. Sua pedagogia incentiva as aulas fora do ambiente escolar, o trabalho coletivo e o comunitário.

Pestalozzi (In: Almeida, 1998) foi um dos precursores do construtivismo, conservando em sua metodologia algumas características: o ensino pela experimentação, o incentivo ao diálogo, o ideal da educação, fazendo desabrochar o ser como um todo, em suas plenas potencialidades e, principalmente, colocando o aluno como centro da ação, ao dizer:

"o círculo do saber, pelo qual o homem se torna feliz em sua condição, é pequeno. E esse círculo começa bem próximo dele, em torno de seu ser, das suas relações mais íntimas".

A pedagogia de Fröebel (2001) caracteriza-se por ser uma educação esférica. Os conhecimentos do homem são passados para as gerações mais novas. Cada um exercia sua ação por iniciativa própria ou por influência de alguém. Os alunos aprendem em contato com o real, interagindo com os objetos e tomam consciência deles, assim como a influência exercida em suas vidas.

Fröebel (In: Almeida, 1998) afirma que a escola deveria considerar a criança como agente criador e despertar, mediante estímulos, as suas faculdades próprias para a criação. Segundo o pensador, a melhor forma de conduzir a criança à atividade, à auto expressão e à socialização seria através dos jogos.

Dewey (In: Almeida, 1998) afirma que o jogo fazia parte do ambiente natural, ao passo que as referências abstratas e remotas não correspondem ao interesse da criança. Em suas palavras: somente no ambiente natural da criança pode haver um desenvolvimento seguro.

Wallon (In: Galvão, 2002) acredita que a educação deve atender a formação do indivíduo e à da sociedade através da integração entre o indivíduo e o outro pelo seu social e individual. O caráter emocional se desenvolve nos jogos. Seus aspectos relativos à socialização. O jogo para Wallon propicia a relação com o outro através das descobertas.

Freud (In: Almeida, 1998) acredita que a atividade lúdica pertence a infância. Afirma também que o jogo desenvolvido pela criança faz com que esta crie o seu mundo, reordenava suas ideias e a percepção da realidade.

De acordo com Brougére e Henriot, o jogo poderia ser divido em três partes:

1. O resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social
2. Um sistema de regras
3. um objeto

Cada jogo possui uma linguagem inserida dentro de um contexto social. Esta linguagem funciona como forma de expressão, respeitando as regras de construção. A noção de jogo deve ser utilizada no cotidiano. O essencial é respeitar o uso cotidiano e social da linguagem, pressupondo interpretações e projeções sociais.

Todo grupo social deveria compreender, falar e pensar da mesma forma. Ao considerar o jogo dentro de um contexto social significava o levantamento de hipóteses, a aplicação de experiências ou categorias desenvolvidas pela sociedade dentro de sua cultura.

De acordo com o fato social, o jogo assume o sentido que sociedade lhe atribuí. Dependendo do lugar o jogo possui significações distintas. Se o arco e flecha hoje aparecem como brinquedos, mas para as culturas indígenas representa os instrumentos de caça e pesca. Em tempos passados, o jogo é considerado inútil. Nos tempos do Romantismo o jogo é utilizado para educar as crianças.

Qualquer jogo determina a sua regra de acordo com a modalidade que pertence. As regras do jogo proporcionam uma situa-

ção lúdica, ou seja, quando se joga, executa as regras de determinado jogo e ao mesmo tempo desenvolve uma atividade lúdica.

Os jogos podem ser feitos de diversos materiais para diferenciá-los. Como por exemplo, o xadrez que pode ser de papelão, madeira, plástico, pedra ou metais. Outro exemplo é o pião que poderia ser feito de madeira, casca de fruta ou plástico, representando a brincadeira de rodar o pião.

Os três aspectos permitem a compreensão do jogo, através dos significados que cada cultura desenvolve e também de suas regras e objetos que possuem.

Antes da revolução romântica, três concepções fazem a relação do jogo infantil com a educação:

1. recreação;

2. uso do jogo para favorecer o ensino de conteúdos e

3. diagnóstico da personalidade infantil e recurso para ajustar o ensino às necessidades infantis.

Desde a antiguidade greco-romana o jogo é visto como relaxamento necessário a atividades que exigem esforço físico, intelectual e escolar (Aristóteles, Tomás de Aquino, Sêneca, Sócrates). Por longo tempo, o jogo infantil fica limitado à recreação.

Durante a Idade Média, o jogo é considerado "não-sério", por estar ligado aos jogos de azar, bastante divulgado na época.

A partir do Renascimento o jogo passa a servir para ensinar conteúdos de história, geografia e outros com princípios de moral e ética. No Renascimento as brincadeiras são vistas como forma de desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. O jogo infantil era utilizado nas escolas para a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Rabelais (s/d) em sua obra clássica "Gargântua" critica a educação dos sofistas, mostrando que o seu personagem não tem educação. Devido a essa educação inadequada o autor acredita que o jogo tinha característica de inutilidade e futilidade, passatempo, enquanto da educação do sábio pedagogo o jogo é utilizado como instrumento de ensino como, por exemplo, a matemática e outros conteúdos. No fundo, Rabelais critica o jogo como futilidade, como não-sério e o valoriza como instrumento de educação para ensinar os conteúdos, gerar conversas, ilustrar valores e práticas do passado, ou para recuperar as brincadeiras do passado.

Como Rabelais, Montaigne divulga o caráter educativo do jogo. Para Montaigne o jogo é instrumento de desenvolvimento da linguagem e do imaginário. Privilegia os jogos que valorizassem a escrita. Mas era Vives-Traité de l' enseignement, 1612, (apud Brougére 1993, p. 108) - que completa o sentido do jogo, veiculado nos tempos atuais, através das seguintes características como meio de expressão de qualidades espontânea ou naturais da criação, como recreação, momento adequado para observar a criança, que expressa através dele sua natureza psicológica e inclinações. Esta concepção mantém o jogo como sendo uma atividade educativa, com sua espontaneidade.

Começa a surgir no Renascimento uma outra concepção de infância, na qual a criança é dotada de valor positivo, de uma natureza boa, que é expressa através do jogo e esta concepção fica também durante o Romantismo.

O desenvolvimento infantil no Romantismo considera a criança com a alma dos poetas, considera o jogo como forma de expressão. A criança não é só um ser em desenvolvimento, mas com características próprias e também era vista como uma criança que imita e brinca, dotada de espontaneidade e liberdade.

No Romantismo surge um novo tipo de pensamento sobre a criança e o seu jogo na visão de alguns pensadores: Jean-Paul Richter, Hoffmann e Fröebel, que consideram o jogo como sendo uma conduta espontânea e livre e um instrumento de educação da primeira infância.

Nos tempos passados, as fases da vida do indivíduo como a infância, a maturidade e velhice são comparadas às da humanidade. Com o Romantismo focando na criança surge a relação entre a infância do indivíduo com à da humanidade, por influência de Rousseau.

Quando se observa as brincadeiras infantis e a capacidade imitativa da criança do séc. XVIII exige-se o conhecimento que a criança possuí como sendo a via de acesso à origem da humanidade. Supondo a existência de uma equivalência entre os povos primitivos e a infância, que é a idade do imaginário, da poesia, semelhante aos povos dos tempos da mitologia. O jogo é considerado uma forma espontânea, livre, de expressão de tendências infantis.

Começa a surgir no séc. XIX, a psicologia da criança com influência da biologia e faz transposições dos estudos com animais para o campo infantil. A teoria de Groos considera o jogo como pré- exercício de instintos herdados que fazia a ponte entre a biologia e a psicologia.

Para Groos o jogo era considerado uma necessidade biológica e psicologicamente um ato voluntário (apud Brougére, 1983, p. 182).

O jogo remete-se ao natural, universal e biológico, necessário para o treino de instintos herdados. Dessa forma Groos retoma a ideia de que o jogo é uma forma espontâ-

nea, natural (influência biológica), prazerosa e livre (influência psicológica) e antecipava sua relação com a educação (treino de instintos).

Groos adota o pressuposto biológico da necessidade da espécie e acrescentava a vontade e a consciência infantil em buscar o prazer para justificar os processos psicológicos. As teorias da recapitulação e do pré-exercício recebem nova roupagem que dão ao jogo, permitindo com isso a sua divulgação na psicologia e da pedagogia.

Claparéde (1956), procura conceituar a brincadeira, recorria à psicologia da criança, com influências da biologia e do Romantismo. Para o autor, o jogo infantil desempenha o papel importante do autodesenvolvimento e em consequência do método natural de educação e instrumento de desenvolvimento. É através da brincadeira e da imitação que se dava o desenvolvimento natural que era enfocado na psicologia e na pedagogia do escolanovismo.

Da mesma forma, os psicólogos freudianos acreditam que a brincadeira infantil pode ser usada para a educação da criança e também para perceber seus comportamentos. Melanie Klein usa a brincadeira em seu diagnóstico para detectar os problemas que as crianças apresentam.

Além das teorias de Piaget e Vygotsky, cresce a influência do psicólogo americano Bruner. Com a fundação do Centro de Estudos Cognitivos da Universidade de Harvard, em 1960, em parceria com o lingüista Miller. Bruner inicia a sua gestação de sua teria sobre os jogos. Enquanto Bruner pesquisa os processos cognitivos e a educação, Miller estudam a linguagem. Bruner pesquisa o jogo adotando a mesma identificação da estrutura do jogo à da linguagem.

Chomsky traz a concepção do caráter criativo da linguagem através do conhecimento das regras que a linguagem possui, permitindo com isso infinitas construções de frases. A compreensão das regras gera as sentenças e é possível a criação de novas sentenças a partir de outras regras que era a chave para a compreensão da linguagem e de suas teorias sobre as brincadeiras infantis.

Para Bruner (1978, 1986, 1983, 1976), as brincadeiras infantis estimulam a criatividade, não no sentido romântico, mas na acepção de Chomsky, de conduzir à descoberta das regras e colaborar com a aquisição da linguagem. Era através da ação comunicativa que se desenrola nas brincadeiras entre a mãe e filhos, que dava significado aos gestos e que permite que a criança decodifique contextos e aprende a falar. Ao descobrir as regras as crianças aprendem ao mesmo tempo a falar, a iniciar a brincadeira e alterá-la. A aprendizagem da língua materna era mais rápida de ser aprendida quando inserida nas atividades lúdicas. Quando a mãe interagia com a criança criava um esquema de interação para comunicar-se e estabelecia com a criança uma realidade compartilhada.

A brincadeira da criança aparece como processo relacionado aos comportamentos naturais e sociais de acordo com os paradigmas que são construídos. Na psicologia os teóricos que abordam o jogo infantil tentam criar novos conceitos a partir da observação da conduta infantil.

Brougére mostra que as metáforas do jogo aparecem em todos as áreas. Para outros autores o jogo é livre, sem constrangimentos, se opõe à norma, a toda regra fixa.

Jean Cazeneuve em seu livro “La vie dans la société moderne”, afirma que o jogo era visto como símbolo de nossa autonomia. Gofmann em seu livro “Manicômios, prisões e conventos (1961), mostra que algumas instituições controlam o cotidiano infantil, impedindo a ação livre da criança e sua autonomia”.

Mead (1972) identifica o jogo como sendo uma estrutura heurística nos jogos coletivos como o futebol que apresentam analogias com as relações que se estabelecem entre os indivíduos e a sociedade. O jogo fornece um modelo simplificado para compreender essa interdependência.

Com Henriot começa a surgir traços centrais do jogo, uma espécie de definição stricto senso. Para o autor não se pode chegar ao jogo, sem que houvesse uma conduta (subjetiva, intencional) e uma situação (objetiva, constatável). Para que o jogo existisse era preciso que o sujeito tenha a consciência de que estava jogando e que manifestasse uma conduta compatível com a situação. Qualquer tipo de conduta pode ser jogo, se a intenção do jogador estivesse presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo da Educação Infantil, o papel do professor é muito importante, pois é ele que organiza os espaços, disponibiliza materiais, participa das brincadeiras, ou seja, faz a mediação da construção do conhecimento.

A desvalorização do movimento natural e espontâneo da criança em relação ao conhecimento estruturado e formalizado, ignora as dimensões educativas da brincadeira e jogo como forma rica e poderosa de estimular a atividade construtiva da criança. O professor deve propiciar para a criança um espaço, para que possa vivenciar experiências do cotidiano através do contato com outras crianças.

O ser humano tem a possibilidade de pensar em objetos ausentes, imaginar even-

tos nunca vividos, planejar ações a serem realizadas em momentos posteriores. Esse tipo de atividade psicológica é considerado "superior" na medida em que se diferencia de mecanismos mais elementares tais como ações reflexas (a sucção do seio materno pelo bebê, por exemplo), reações automatizadas (o movimento da cabeça na direção de um som forte repentino, por exemplo) ou processos de associação simples entre eventos (o ato de evitar o contato da mão com a chama de uma vela, por exemplo).

O jogo, compreendido sob a visão do brinquedo e da criatividade, deverá encontrar maior espaço para a educação, na medida em que os professores compreenderem melhor toda sua capacidade potencial de contribuir para o desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, P. História Social da criança e da família, Rio de Janeiro, Livro Técnico e Científico, 1981, 2a ed.

BROUGÉRE, Guilles. Brinquedo e Cultura, São Paulo, 2001, 4a ed.

DUMAZEDIER, J. Questionamento teórico do lazer, Porto Alegre, CELAR/PUC-RS. 1975.

CÂMARA, L. Dicionário do Folclore Brasileiro, Rio de Janeiro, Edíouro,1998, 9a ed. CARNÉIRO, M. A . B. Brinquedos e brincadeira: formando ludoeducadores, São Paulo, Articulação, 2003

FREIRE, P. Educação e mudança, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982

FREIRE, Madalena. A paixão de conhecer o mundo. São Paulo, Paz e Terra, 2002 FRIEDMANN, A .(org). O direito de brincar: a brinquedoteca, São Paulo, Scritta/ ABRINQ, 1992

FROEBEL, Friedrich A . A Educação do Homem, Passo Fundo/ RS. Editora Universitária, 2001.

HUIZINGA, J. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura, São Paulo, Perspectiva, 1993.

IMBERNÒN, F. La formacióm y el desarollo profesional del profesorado: Hacia Una nueva cultura profesional, Barcelona, Editorial Graó, 1998.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a educação, São Paulo, Cortez, 2003, 7a ed.

KISHIMOTO, T. M. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação, Rio de Janeiro, 2003, 10a ed.

MARCELINO, M. C. Lazer e Educação, Campinas, Papiros, 1987, 2a ed.

MIR, V., COROMINAS, D. e GÒMEZ, M. T. Juegos y Fantasía en los parques infantiles, Madrid, Narcea, 1999.

NICOLAU, Marieta L. M. Um currículo em processo de construção visando ao Desenvolvimento das linguagens da crianças nas faixas etárias aproximadas de 4 a 6 anos, In: Caminhos para a construção da prática docente, Elizabeth Ramos da Silva; Maria Aparecida G. Lopes- Rossi (orgs.) Taubaté/SP, Cabral e Livraria Universitária, 2003.

OLIVEIRA, Vera B. O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petropólis/ RJ, Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Marta k. Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: Um processo Sócio-histórico, São Paulo, Scipione, 2000, 4a ed.

OSTETTO, Luciana E. (org). Encontros e encantamentos na Educação Infantil,

Campinas/ SP, Papiros, 2002.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar, Porto Alegre, Artmed, 2000.

SCHON, D. A . El profisional reflexivo: Como piensam los profisionales cuando Actuán, Barcelona, Piados, 1998.

SOLÉ, Isabel et al. Aprender e Ensinar na Educação Infantil, Porto Alegre, Artmed, 1999.

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DE FILOSOFIA NA DINÂMICA EDUCACIONAL

IRACI ROLDÃO TONARELLI

RESUMO

A educação para enfrentar os desafios passa por um processo na dinâmica educacional, tendo como a busca de novos objetivos. Uma nova concepção ampliada a educação está atrelada a construção de conhecimento, que todos possam descobrir reanimar e fortalecer o seu potencial criativo e autônomo. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordens econômicas), e se passe a considerar em toda sua plenitude, realização da pessoa que na sua totalidade, aprende a ser. É notório que os novos paradigmas educacionais almejem mudanças, transformações e novos desafios que envolvem a melhoria do processo educacional em sua totalidade por meio do conhecimento, que ocorre a todo o momento e em diversos espaços, é um processo continuo que resulta aprendizagem, a escola por sua vez é um ambiente privilegiado para potencializar e sistematizar as habilidades requeridas pela experiência e vivencia dos educandos com base dialética e filosófica.

Palavras-chave: Concepção. Desafios. Educação.

A FILOSOFIA E SEU SURGIMENTO

A filosofia se ocupa sobre o pensar e reconhece a sua importância, como fundamento para o processo educacional, tornando cada sujeito um cidadão critico, participativo e com ações democráticas. Atualmente percebemos que as maiorias dos adultos não exercitaram desde pequenos sua autonomia no pensar e no agir, por esse motivo torna-se difícil, exercitar uma visão crítica sobre si e sobre o mundo. A filosofia tem por objetivo compreender e analisar ideias de forma reflexiva por meio de descrições, investigações e interpretações com argumentos racionais e lógicos.

O diálogo é uma ferramenta que proporciona adquirir habilidades cognitivas importantes para a construção do conhecimento filosófico, de um ambiente participativo de trocas de experiências onde se ouve e é ouvido.

A filosofia tem como pressuposto o método investigativo na construção do conhecimento em busca da verdade por meio de indagações. A filosofia aspira à verdade que o mundo não quer assumir, seja porque não compreendeu ou não quer se comprometer viver com a busca dessa verdade.

Mas, o que é a filosofia e como ela surgiu?

"A palavra filosofia é grega, é composta por duas outras philo e Sophia. Philo deriva se de phila, que significa amizade, amor fraterno, respeito entre ios iguais. Sophia quer dizer sabedoria e dela vem a palavra sophos, sábio".

Segundo Chauí (1994), "a filosofia significa, portanto, amizade pela sabedoria, amor e respeito pelo saber. Filósofo: o que ama a sabedoria tem amizade pelo saber, deseja saber".

Conforme a tradição histórica atribui-se ao filosofo grego Pitágoras de Samos que viveu no século V antes de cristo, a criação da palavra filosofia. Para Pitágoras a sabedoria plena e completa pertencia aos deuses, mas os jovens poderiam deseja-la ou amá-la, tornando-se assim filósofos.

Foi onde "... o pensamento voltou-se para si mesmo; as pessoas começaram a pensar sobre o pensamento. É a partir de então, findo o processo de amadurecimento do pensar, que se deu o nascimento da filosofia". (Lipman 1994)

Sem ordem cronologia podemos observar algumas definições do que a filosofia representa na visão de alguns filósofos de renome, A filosofia para Platão, seria algo benéfico aos seres humanos, ou seja, um saber verdadeiro. Para Kant é o reconhecimento que a razão adquiriu de si mesma tendo a felicidade humana como finalidade. Já descarte diz que a filosofia séria o estudo da sabedoria, conhecimento perfeito de todas as coisas que os humanos podem alcançar para o uso da vida. Segundo Marilena Chauí (1999,

p. 41) a filosofia se define a partir dessas definições, útil a todos os saberes de que os seres humanos são capazes.

Segundo Platão e Aristóteles, a admiração é o princípio da filosofia. Para os filósofos antigos e também para os modernos como Descartes, a admiração está na raiz da dúvida, da interrogação e da investigação, portanto, no início do filosofar. É próprio do pensar infantil a imensa capacidade de admirar o mundo, no processo de construção de significados e valores. O adulto já tem suas certezas e seus valores e está em meio a tantas preocupações cotidianas, a tantos desencantamentos, que perde a capacidade de admirar-se perante a existência.

Com o decorrer do tempo a palavra filosofia foi perdendo seu significado origina. Na Grécia Antiga passou a designar um tipo especial de sabedoria. Aquela que nasce do uso metódico da razão, da investigação racional e na buscado conhecimento. No ocidente, esse significado amplo, manteve-se

até a Idade Média. Durante a Idade Média, o significado amplo, começou a reduzir. A realidade a ser conhecida passou a ser dividida, despertando estudos especializados, iniciava a separação entre ciências e filosofia.

Existem diversas definições atinentes a filosofia. Lipman considera, entre outras coisas que: "Fazer filosofia não é questão de idade, mas de refletir cuidadosamente e corajosamente sobre o que a gente considera importante! (KOHAK, 1999. P. 84).

A filosofia, como disciplina, tem como pressuposto um dos possíveis caminhos e não a solução para as deficiências da educação brasileira, no sentido de facilitar a passagem do pensar ingênuo para o pensar crítico.

O PROCESSO DA LEITURA E DA ESCRITA

A escola como todos sabem, é um lugar privilegiado para estimular o gosto pela leitura, e a integração das crianças ao contexto sócio econômico e cultural, pois o ato de ler proporciona novas perspectivas, permitindo ao leitor posicionar- se criticamente diante da realidade.

A leitura como uma das formas de acesso ao conhecimento está intimamente ligada à escolha do tipo de texto a ser trabalhado em sala de aula. Construir sentidos sobre algo que não faz parte do contexto histórico social do aprendiz limita e castra as possibilidades de criação e desenvolvimento; seria como escolher um tema que anda não seja dominado, naquele momento pelos alunos. O bom senso do educador nessa escolha é fundamental, preparando e propiciando um ambiente para os desafios de interpretação e compreensão, tornando a leitura em uma tarefa prazerosa.

A leitura implica no reconhecimento de um sentido, a criança precisa saber decifrar os signos, para efetuar a leitura, podendo ocorrer diferenças no entendimento do texto, na sua produção e na sua recepção, também precisa saber escolher o significado mais apropriado para as palavras. A medida em que fazemos uma leitura vão surgindo imagens que se interligam, se completam e se modificam, essas somadas a nossa experiência, nosso estado emocional, nossas premissas, nos auxiliarão a entender o texto. Quanto mais lermos, mais detalhe entrará no texto. Deve- se ler atentamente, prestando atenção a todos os detalhes. Passando algum tempo se começarmos novamente, poderemos perceber novos significados que antes, nas primeiras leituras não havíamos percebido. A partir da nossa organização interior a leitura terá múltiplo sentidos.

Segundo Orlandi (2000, p.39), "ler e escrever são, hoje, duas práticas sociais básicas em todas as sociedades letradas, independentemente do tempo médio com elas despendido e do contingente e pessoas que as praticam".

É conferida a escola a função de formar o pequeno leitor e desenvolver o hábito pela leitura e a integração da criança ao contexto sócio- econômico e cultural, pois o ato de ler proporciona novas perspectivas, permitindo ao leitor posicionar-se criticamente diante da realidade.

A leitura implica no conhecimento de um sentido, a criança precisa saber decifrar os signos, para que possa efetuar a leitura, podendo ocorrer diferenças no entendimento do texto, na sua produção e na sua recepção, também precisa saber escolher o significado mais apropriado para as palavras. Na medida em que fazemos uma leitura vão surgindo imagens que se interligam se completam e se modificam, essas somadas a nossa experiência, nosso estado emocional, nossas premissas, nos auxiliarão a entender o texto. Quando mais lermos mais detalhes encontraremos no texto. Deve-se ler atentamente, prestando atenção a todos os detalhes. Passado algum tempo se começarmos novamente poderemos perceber novos significados que antes, na primeira leitura, não havíamos percebido. A partir de nossa organização interior a leitura terá múltiplos sentidos.

Há necessidade tanto da família e da escola de investir na formação do jovem leitor, incentivá-lo ao habito da leitura, não somente destinada a escola. A criança está habituada no seu cotidiano a fazer outros tipos de leitura, ela lê o mundo, as coisas que a rodeiam. E como meio de prazer e informação devemos proporcionar à criança livros que estejam próximos a sua realidade levantem questões significativas para ela, como o caso da Pimpa. Quando o ato de ler se configura, inicia o processo de identificação com os personagens e com os acontecimentos, tornando gratificante e prazeroso o ato de ler, transpondo as crianças a um mundo de fantasia e ao mesmo tempo de realidade, por estar próximo a elas. A leitura, muitas vezes vem suprir a necessidades, carências, favorece a adaptação social. O professor deve promover a leitura entre os alunos, sensibilizando--os, oferecendo diferentes contatos com textos escritos, desenvolver a capacidade de ler e escrever, como forma de auto - expressão e apreensão do mundo.

A arte de escrever é uma das formas superiores da linguagem, pois ela requer que a criança seja capaz de conversar com a ideia que tem em mente, tendo que ordená-la numa determinada sequência. Há a necessidade de se planejar e esquematizar a colocação no papel e está passa a ser a parte difícil, mas necessária. Quando pedimos para que se redija algo, temos antes, porém, ter a certeza de que a criança já tenha adquirido suficiente desenvolvimento físico, intelectual e emocional, todas as habilidades necessárias

para aprender.

Quando começamos a discutir sobre qualquer assunto e este nos incita a continuar a argumentar, estamos motivados a querer expressar nossa opinião de forma categórica, e gostaríamos de ter a última palavra, mas todos nós sabemos que no meio de uma discussão filosófica, onde várias pessoas estão participando, raramente podemos ter a oportunidade de a nossa palavra ser a última, dessa forma podemos colocar nosso pensamento na nossa escrita. Isto não deixa de ser um meio para que possamos colocar em folha tudo que vem a nossa mente, ou seja o nosso pensamento, sem que haja interrupções de outras pessoas. O documento escrito é mais eficiente para a fixação e conservação das ideias, leva uma grande vantagem sobre a memória, quando registramos algo, este fica gravado para sempre.

A evolução da escrita se faz em ritmo pessoal, com um sentido que é próprio da criança. Existem pessoas que adquirem mais facilidade para escrever, são as diferenças individuais, por esse motivo, há muitos alunos que sentem "medo", chega a ser até traumatizante transcrever seus pensamentos. Para que se torne menos temido, seria aconselhável primeiramente deixa-lo escrever do mesmo modo em que se falam, e aos poucos, com um jeito, após adquirirem confiança na sua capacidade, comecem a modificar seu modo de se expressar, de acordo com as formalidades de nossa língua e aos poucos vão se aperfeiçoando e perdendo esse medo. Quando escrevemos, dispomos da maior parte do tempo em refletir sobre uma melhor forma de expressar, ou seja, transmitir da melhor forma possível aquilo que queremos dizer.

AUTONOMIA NA SALA DE AULA

As aulas de filosofia para criança estimulam o pensar, portanto devemos motivar os alunos a deseja-la, e a pensarem por si mesmos. Dessa forma passarão a agir mais criativamente e reflexivamente.

As pessoas têm estilos diferentes, umas são mais retraídas outras mais extrovertidas, por esse motivo e que temos que criar um ambiente favorável para o bem pensar, o clima é importante, porque cada um se desenvolve diferentemente do outro, e necessita de tratamentos diversificados, se não soubermos o que fazer estaremos comprometendo o pensar das crianças.

A informação e o conhecimento devem ser fornecidos de forma clara e concisa, de modo que tenha significado para elas, e entendam o que ela está acontecendo.

O conhecimento, por si, dá ao objeto cognoscível um novo modo de ser para a criança. Novo, porém, só na consciência humana, não na realidade. Os fundamentos para uma análise do processo de conhecimento e da construção das subjetividades no interior das relações educador-educando nas quais ambos com –intencionados -lá realidade, tornam-se sujeitos do ato de conhece

-lá, pois: "... as crianças precisam crescer no exercício desta capacidade de pensar, de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas, mais do que propostos, impostos. As crianças precisam ter assegurado o direito de aprender a decidir, o que faz decidido. Se as liberdades não se constituem entregues a si mesmas, mas na assunção ética de necessários limites, a assunção ética desses limites não se faz sem riscos a serem corridos por elas e pela autoridade ou autoridades com que dialeticamente se relacionam". (Freire, 200, p. 78).

A curiosidade natural do sujeito face ao mundo e a atividade da consciência são fundamentos ontológicos da reflexão e da ação humana.

O ser humano está no mundo e com o mundo, podemos chegar a compreendê-lo como globalidade. Entretanto, no cotidiano existencial, o saber é predominantemente não crítico.

Se a realidade, enquanto compreendida apenas existencialmente era sentida como indesejável, após a tematização, deixará de ser apenas sentida e poderá ser compreendida ou não insatisfatória.

Com a confirmação ocorrera à luz de um conhecimento mais profundo da realidade, da descoberta dos limites ou das possibilidades que representa para realizar o projeto libertador, impõe-se como decisivo o momento das opções: mantê-la ou transforma-la.

As ideias de Freire sobre a teoria do conhecimento rompem com os padrões clássicos relativos a mesma. Embora valorize o existente, partido dele, sabe superá-lo e lhe dá um novo enfoque. Um desses aspectos é a integração entre ensino, aprendizagem e pesquisa.

Em sua teoria, focaliza-os como momentos de processo global de conhecimento. Ao aborda-los, o interesse primeiro não é o método, ocupa-se

mais com a compreensão filosófica, sociológica e política do conhecimento enquanto instrumento de intervenção consciente no contexto histórico.

Um ponto comum e fundamental, nas abordagens de Freire (2000) é a compreensão de que o conhecimento engloba a totalidade da experiência humana. O conhecimento da realidade e a transformação da mesma, visando a construir um mundo no qual todos

possam realizar a humanidade, constituem a meta pedagógica da libertação.

A IMPORTÂNCIA DO PENSAR

O ato de pensar é algo que ocorre sem que possamos perceber com exatidão como ele se processa, é tão rápido e natural que, muitas vezes, passa-nos despercebidos. Numa discussão animada, são tantos pensamentos que surgem, comentários, sugestões, respostas, discordâncias, escolher qual frase que se encaixa melhor no momento, quais as palavras mais adequadas, avaliar criticamente todos os comentários envolvidos, são tantos detalhes que nem percebemos a complexidade do nosso pensamento. Esses são alguns dos fatores em que a criança deve ser estimulada desde pequena, apesar do pensamento ser natural e todos nós o praticarmos, precisamos aperfeiçoá-lo e estimular as crianças a pensar bem.

Piaget observou o comportamento verbal das crianças e pôde perceber que quando se comunicavam, elas sentiam necessidade de pensamentos, se interessavam em avaliar como estavam pensando e a partir dessa comparação mudavam ou não seu modo de pensar e agir.

Segundo o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, para que o pensamento seja objetivo e bem estruturado, devemos criar condições de desenvolver adequadamente as habilidades cognitivas de raciocínio e investigação, estas nos auxiliam "...instrumentos ou pré-requisitos para o Pensar Bem, são as bases para qualquer aprendizagem. Estas precisam estar disponíveis, nas crianças e jovens, antes durante os vários momentos da aprendizagem. Elas operam integramente e quando solicitadas e presentes no processo de aprendizagem, desenvolvem-se ainda mais". (Texto do Centro Brasileiro de Filosofia).

Segundo Lipman (1995), as pessoas já nascem com habilidades que permitem o pensar. Por isso todos pensam. Mas, nem todos pensam bem.

A própria criança age sobre o seu desenvolvimento, portanto, ela mesma vai construir seu conhecimento, através da ajuda de outras pessoas, as quais proporcionarão situações que irão desafiar o raciocínio desta, gerando desequilíbrio na medida em que o professor requer dela uma nova situação desafiadora.

De acordo com Piaget "... o desenvolvimento cognitivo do indivíduo ocorre através de constantes desequilíbrios e equilibrações...". Apesar de esse processo ser continuo ele se divide em quatro estágios de desenvolvimento lógico, que podem variar de acordo com o ambiente, diferenças individuais e os desafios que estimulam ainda mais o desenvolvimento cognitivo, Para Bruner os três modos de representar o mundo são: inativo que fixa as imagens e as respostas motoras, icônico a qual a imagem entra em ação através da utilização da linguagem e simbólico iniciação da escrita.

Em relação ao sistema cognitivo, Piaget divide nosso desenvolvimento de maneira clara. Para ele ao nascer à criança biologicamente apresenta um esquema reduzido de cognição, ou seja, partilhamos ideias de Vygotsky, Piaget deixa claro que todo sistema cognitivo da criança se desenvolve de acordo com sua interação com o meio externo, como lembram Davis e Oliveira (1992).

De modo que esse sistema de cognição será mais complexo com o passar do tempo. Para DAVIS e OLIVEIRA (1992, p.9):

Piaget definiu o desenvolvimento como sendo um processo de equilibrações sucessivas. Entretanto, esse processo, embora contínuo é caracterizado por diversas fases, ou etapas, ou períodos. Cada etapa define um momento do desenvolvimento ao longo do qual a criança constrói certas estruturas cognitivas.

Piaget desenvolve em sua teoria que traz estágios sobre o desenvolvimento, são eles: estágio sensório motor, pré-operatório concreto, operatório formal.

- Sensório - motor, vai do nascimento até cerca de 2 anos de idade, nessa fase a criança ainda não é capaz de trabalhar com símbolos, com a linguagem, ainda está presa ao atual momento, estabelece diferenças entre si mesma e os objetos a seu redor.

- Pré-operatório, dos 2 anos, até cerca de 7 anos, essa fase se inicia com o aparecimento de linguagem oral, que é uma função simbólica; a criança continua agindo sobre o meio, começa a fase da curiosidade, dos porquês, surge o pensamento intuitivo.

- Operações concretas, dos 7 anos até cerca dos 12 anos, os raciocínios concretos já realizados desde que associados a uma realidade concreta, começa a capacidade de classificar e de fazer transformações reversíveis, surge algumas noções de conservação.

- Operações formais, aproximadamente a partir dos 12 anos, aparecem o raciocínio lógico e concreto, a criança é capaz de pensar usando abstrações, hipóteses. Nessa fase o adolescente atinge o grau mais complexo do seu desenvolvimento cognitivo.

O desenvolvimento cognitivo não pode ser confundido com a aprendizagem, "... o primeiro é o processo espontâneo, que se apoia predominantemente no biológico. Aprendizagem, por outro lado. É encarada como um processo mais restrito, causado por situações especifica... e subordinado tanto à equilibração quanto a maturação". Davis (1992)

HABILIDADES DE RACIOCÍNIO

Através das habilidades de raciocínio, podemos ampliar nosso conhecimento por meio das conclusões que fazemos. Elas nos permitem manter a coerência logica de nossos juízos e pensamentos. O que Lipman nos ensina, na verdade, através dessa prática, é que existe a possibilidade de os alunos terem um pensar reflexivo e autônomo, diante das questões que lhes são apresentadas, seja através das disciplinas do currículo em si ou nos conflitos vividos pela sociedade.

É surpreendente como as crianças pequenas conseguem organizar as palavras gramaticalmente corretas, utilizam a linguagem expressando exatamente o que desejam falar, algumas, porém sentem mais dificuldades de se comunicarem corretamente, apesar dessa diferença conseguem raciocinar de modo que consigamos entender o que desejam.

É importante estimular o raciocínio da criança, mesmo que seja numa simples leitura conversa entre amigos, dessa forma estaremos preparando- a para que tenha facilidade de identificar similares e diferenças, metáforas, analogias, argumentar seu ponto de vista em uma discussão, criticar, estabelecer confrontos de opiniões, etc.

A criança começa a raciocinar filosoficamente quando ela pergunta "por quê? ", a partir desse momento, inicia-se o dialogo investigativo e começará a fazer perguntas de todos os tipos: "Por que o mundo é redondo? " "Por que a cadeira tem que se chamar cadeira e não bola? ", as perguntas continuarão por muito tempo, enquanto não forem satisfatórias ou sua imaginação continuar.

Anseiam por respostas que sejam totalmente literais, explicações cientificas, simbólicas, nem contos de fadas, mas que satisfaçam a sua curiosidade, geralmente deverão ser filosóficas, pois muitas perguntas que fazem são consideradas difíceis de responder.

As perguntas feitas com mais frequência envolvem a lógica, ética e a metafísica.

A lógica tem a ver com o raciocínio, com o pensar e as perguntas que a envolvem, geralmente abrangem regras que devemos segui-las para que se tenha consciência, por exemplo: "se o desconto do cinema é somente as quartas-feiras, pressupõe-se que de quinta a terça não haja descontos".

As crianças podem não comentar a respeito das perguntas éticas, mas tem muitas coisas que elas não acham justo, está interessado na moral como todos nós, o que é certo e errado, bom e mal, por exemplo: "Não é justo ficarmos esperando algum tempo no estacionamento do shopping, e quando surgir uma vaga, um outro carro vem estaciona no lugar em que estávamos aguardando".

A pergunta metafisica são mais complexas, por esse motivo mais difíceis de responder, englobam temas mais gerais. Muitas vezes nos pegam de surpresa e nos deixam sem saber o que responder no momento, por exemplo: "O que é morte? ", "O que é tempo"? " O que é espaço?", " O que é valor?".

Através dessas perguntas podemos perceber que o raciocínio filosófico começa bem antes da idade adulta, dessa forma as crianças necessitam ser estimuladas e desafiadas desde pequenas, para que possam desenvolver seu raciocínio lógico.

O dialogo investigativo, faz com que os alunos se posicionem diante de situações diversificadas, expondo e ouvindo opiniões, refletindo sobre elas e justificando-as. Aprender a questionar e dialogar é extremamente importante para que o aluno consiga filtrar a imensa quantidade de informações que chega até eles. "Crianças que são ensinadas a raciocinar através da filosofia apresentem uma melhora no raciocínio de 80%, maior que as crianças que não foram expostas à filosofia (Lipman, 1995).

HABILIDADES DE INVESTIGAÇÃO

As crianças são curiosas, adoram a expressão por que? Piaget explica essa fase como finalismo, porque atribui papel importante à finalidade na explicação do universo, dessa forma a criança constrói novas estruturas, resolvendo seus conflitos internos e decepcionantes constatar que o adulto contribui para que aos poucos ela vá perdendo essa curiosidade e interesse, natural de toda criança sadia, que reflete e quer saber a respeito do mundo em que vive.

Quando começa a investigar sobre determinado assunto em que está curiosa, ela faz premissas, mas mesmo assim precisa de base para se chegar à conclusão. "Caminha lentamente", analisa sintetiza, conclui até resolver o problema em questão.

Habilidade de investigação está associada com a execução de métodos científicos ou com a busca dos caminhos para se chegar as soluções dos problemas. Para auxiliar a investigação, deve-se desenvolver a observação, expor com precisão questões e hipóteses, fazer generalizações adequadas, constatar, verificar, etc.

O Programa de Filosofia Para criança não prioriza apenas a capacidade do desenvolvimento do raciocínio lógico, mas o julgamento e atuação no espaço social, portanto ele enfatiza que o resultado deve ser o desenvolvimento da razoabilidade.

É importante compreendermos que ser razoável não significa o uso da racionalidade pura, mas ser capaz de também fazer julgamentos. A escola deve proporcionar uma educação que invista na razoabilidade,

isto é, que seja acrescentada a ela o julgamento. Deve priorizar o contexto no qual os alunos aprendam a usar a razão para que possam crescer capazes de raciocinar, "se fundamentar na razão significa um número maior de futuros pais razoáveis cidadãos mais razoáveis e fatores mais razoáveis em geral". (Lipman, 1995, p. 22).

3.5 - A sala de aula como uma comunidade de investigação

Torna-se impossível trabalhar filosofia em uma sala de aula tradicional, com professores autoritários, rígidos, alunos quietos e sentados em fileiras, falando somente quando solicitado, fazendo exercícios de memorização, a filosofia entre outros fatores, exige conversação e dialogo com o par se tornar uma comunidade de investigação. Investigação não é um comportamento habitual, convencional ou tradicional. Mas se na prática houver a autocorreção, resultará na investigação. Abrange o comportamento do cientista que explora. Quando se está envolvido em considerar alternativas, construir hipóteses, testar e outras formas de busca para se chegar a um caminho.

É basicamente através das habilidades de investigação que as crianças aprendem a associar suas atuais experiências com aquilo que já aconteceu em suas vidas e com aquilo que esperam que aconteça. Elas aprendem a explicar e prever, e a identificar causas e efeitos, meios e fins, e meios e consequências, como também a distinguir estas coisas entre si. Elas aprendem a formular problemas, estimar, medir e desenvolver as inúmeras capacidades que formam a prática que se associa ao processo de investigação. (Lipman, 1995, p. 66).

Segundo Lipman (1990) a disciplina filosofia é adequada tanto para o ensino do 1º como do 2º grau, porque é possível traduzir todo conhecimento acumulado em linguagem simples e sequenciada de acordo com o nível em que a criança está no momento. Por meio das novelas, pode transmitir conceitos e conhecimentos relativamente difíceis para a compreensão da criança, como logica, temas éticos e metafísicos, mas de modo que ela entenda com exemplos de seu dia-a-dia, transmitidos por crianças e adultos numa linguagem simples, interessante e educativa, oferecendo aos jovens um modelo de vida mais racional, auxiliando numa futura experiência pessoal e social mais fundamentada.

Pode-se aproveitar o ambiente de uma sala de aula convencional, mas os alunos deverão estar em círculo de maneira que todos possam ver e ouvir os colegas, deverão se sentir livres para falarem o que desejam, mas se respeitado mutuamente.

De acordo com o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, para se transformar a sal de aula numa comunidade de investigação é necessário:

Fazer com que os alunos falem de modo bem articulado e estruturado. A fala opera o pensamento. Para Vygotsky o pensamento a linguagem tem origens diferentes, mas em certo momento do desenvolvimento eles se unem e organizam-se. (Seminário 1989).

- Fazer os alunos cada um na sua veze sobre o assunto do momento, deverão levantar a mão quando desejam falar, respeitando a opinião e os pontos de vista dos amigos, e não poderão falar sobre qualquer outro assunto, somente ao tema em pauta, isto garante a coerência e facilita na organização interna.

- Cobrar dos participantes que ouçam o que os outros dizem habituá-los a ouvir e prestar atenção garante a organização das ideias.

- Pedir aos participantes que falem sobre o que acham do que ou outros dizem, prestando mais atenção poderão se posicionar a respeito do que é dito, concordando ou discordando do tema em questão.

- Exigir dos participantes, que apresentem razões justificadas para o que dizem fundamentado suas posições.

- Trabalhar a "historias" e os temas, por eles suscitados.

Os alunos deverão:

- Permanecer em círculo para facilitar o diálogo.

- Ler em voz alta, cada criança lerá um parágrafo da história a ser trabalhada, a leitura ajudará a estimular mais o envolvimento grupal.

- Estimulará a prática, o gosto pela leitura e pelo entendimento, conceituando e reconhecendo parágrafo.

- Ampliação do vocabulário.

- Levantar as questões que o texto sugere, o professor deverá deixar que os próprios alunos assumam o levantamento, dessa forma aprenderão a identificar e formular problemas e organizar pensamentos.

- Identificar as questões, cujas preocupações se relacionem, estabelecendo analogias entre as ideias, facilitando na identificação dos temas para o debate e preparando para síntese.

- Examinar criticamente os temas levados, trocando ideias e pontos de vista pessoais, dando mais clareza aos temas abordados.

- Utilizar outras formas de expressão, que não seja somente a expressão oral, estimulando assim, os alunos a se expressarem por meio da escrita, teatro, desenho, pintura, música, jornal, etc.

"... tal metodologia promove o verdadeiro processo de construção coletiva do conhecimento a respeito dos temas levantados e, como processo, é excelente recurso para o desenvolvimento das habilidades do pensamento". (Texto do Centro Brasileiro de Filosofia).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A filosofia faz a criança viajar no imaginário infantil. Em algumas escolas, os conteúdos das aulas tradicionais são desconectados da realidade, exaustivos, decorativos e silenciosos. Há a perda do entusiasmo, logo nos primeiros anos escolares, as pessoas se veem obrigadas a ir à escola, porque essa auxiliará em seu "desenvolvimento futuro", sentir- se gratas por estarem preparadas para o mercado de trabalho.

A filosofia vem ajudar a reformular os currículos existentes e incentivar os recursos intelectuais, dessa forma terão condições de enfrentar a descontinuidade e a fragmentação de nossos atuais currículos, introduzindo questões essenciais como a lógica metafisica, epistemológica, ética.

A metodologia que permeia toda a ação educativa filosófica é a metodologia baseada em diálogo entre educador e educando, educando e educando, visando à construção do conhecimento, através de uma integração conjunta. É o querer saber mais e melhor, porque só assim conseguiremos ser um bom interlocutor. Na medida em que sei mais a respeito de um objeto consigo dialogar mais, de melhor forma com o outro.

Quando de aprende a dialogar, compreende-se o outro universo da troca, da reciprocidade, ou seja, diálogo seria fundamento da interdisciplinaridade, mais que uma simples conversa, isto é uma conversa vinda de um gosto por ambos tentarem conhecer mais. Diálogo é o caminho para o conhecimento.

Numa metodologia dialógica o trabalho grupal é condição e pode ser realizado com quatro alunos, ora posicionamento em círculo, ou a critério do grupo. A finalidade da postura em grupo é proporcionalmente aos círculos, ou a critério do grupo. A finalidade da postura em grupo é proporcionar aos alunos um contato mais direto, isto é, um olhar nos olhos do outro, ler as expressões para interpretação mais significativa, facilitar a comunicação entre os pares, enfim favorecer o diálogo entre eles.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KOHAN, Walter Omar. Infância. Entre educação e filosofia de Matthew Lipman. Petrópolis, Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter Omar e WUENSCH, Ann Mirian (Orgs.). Filosofia para crianças. A tentativa pioneira de Matthew Lipman. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LIPMAN, Matthew. A filosofia vai à escola. São Paulo: Summus Editorial, 1990.

LIPMAN, Matthew. A filosofia na sala de aula. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

LIPMAN, Matthew. O pensar na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. VALLE, Lilían Do. Castoriadis: Uma filosofia para a educação. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/10.pdf. Acesso em 10 out.2022.

ARTE NA EDUCAÇÃO COMO LUDOTERAPIA

IRACILDA MARIA DA COSTA LEITE

RESUMO

A arte é uma das fases mais importantes na vida escolar das crianças. E além da alfabetização sabemos que a brincadeira também é essencial para o desenvolvimento infantil e através dos jogos e das brincadeiras podemos facilitar esse processo. Não tenho a intenção de dizer que o processo de alfabetização só acontece com a ludicidade, mas sim, que o envolvimento do lúdico desperta mais interesse, enriquecendo e favorecendo esse processo de forma mais tranquila e prazerosa. No brincar as crianças conseguem interagir e adquirir novos conhecimentos e experiências necessárias para o processo de alfabetização. Os jogos educacionais são recursos enriquecedores por meio dos quais se busca o aumento de possibilidades de aquisição de aprendizagem, construção de autoconfiança e motivação em relação o conteúdo formal a ser aprendido. O presente trabalho teve origem na relevância que atribui a ludicidade no desenvolvimento do processo de alfabetização com os alunos do 1 ano. Diante desse tema busquei autores que me auxiliaram na definição dos principais conceitos envolvidos nesse estudo, essas contribuições teóricas me fizeram refletir e compreender os conceitos em questão e ampliar o meu olhar para o tema em abordado. Por essa razão trago nesse trabalho atividades desenvolvidas em minha prática pedagógica utilizando a ludicidade no processo de alfabetização. O ato de brincar 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.

Palavras-chave: Arte, Lúdico, Brincadeira, Educação.

INTRODUÇÃO

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, 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.

O vivenciar da ludicidade no contexto escolar seja através de jogos, brincadeiras ou outra atividade lúdica direcionada, é importante para a formação do sujeito e contribui para tornar o processo ensino e aprendizagem mais agradável. A palavra "lúdico" vem do latim ludus e significa brincar.

Segundo Piaget, o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico, que não representa somente o jogar, mas sim pode ser encontrado em várias manifestações como na dança, teatro, brincadeiras, construção de materiais concretos e nas histórias.

Na busca de um novo conceito de alfabetização, o lúdico surge como um recurso didático dinâmico que proporciona resultados positivos na educação, envolvendo o aluno no processo de aprendizagem e também exigindo do professor maior engajamento e planejamento das atividades executadas em aula.

A BNCC (2017), estabeleceu também os campos de experiência, fundamentais para que a criança possa aprender e se desenvolver:

- O eu, o outro e o nós;
- Corpo, gestos e movimentos;
- Traços, sons, cores e formas;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

O objetivo é reconhecer a importância e significância do lúdico na vida da criança e principalmente no processo de alfabetização estimulando através dos jogos a curiosidade, a criatividade e o raciocínio aluno.

Desenvolver práticas de atividades que sejam acolhedoras e prazerosa no processo de aprendizado.

Através do lúdico, o professor tem a chance de tornar sua prática pedagógica inovadora, pois além de desenvolver atividades divertidas, o professor pode proporcionar situações de interação entre os alunos melhorando a forma de relacionamentos entre os mesmos.

Segundo Vygotsky (1984), o brincar relaciona-se ainda com a aprendizagem. Brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança

aprendizagens mais elaboradas. “O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino-aprendizagem.” Nesse sentido, o professor deve procurar proporcionar situações de aprendizagem motivadoras, de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno, em atividades que possam desafiá-lo, despertando assim seu interesse pelo que está sendo ensinado em sala de aula.

O jogo tem relação direta com a diversão. Utilizá-lo como recurso pedagógico pode tornar o processo de ensino e aprendizagem em um momento divertido e prazeroso, tanto para o aluno quanto para o professor. Nesse sentido, o jogo passa a desempenhar um papel diferente no contexto escolar,quando planejados e bem aplicados, com objetivos definidos.

De acordo com Vygotsky (1984), é na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva.

Na visão do autor a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras. É muito importante que os educadores mudem os padrões de conduta em relação aos educandos, deixando de lado os métodos e técnicas tradicionais e passem a acreditar que o lúdico é eficaz como estratégia do desenvolvimento em sala de aula. É muito provável que os professores alfabetizadores prefiram utilizar o método tradicional pois o lúdico requer tempo, o lúdico é um importante aliado no processo da alfabetização, pois as crianças devem se sentir confortáveis e seguras, pois ao brincar elas aprendem sem perceber. Os jogos educativos, em sua essência, levam ao aprendizado a partir do lazer e diversão, sendo que o tamanho da motivação da criança está interligado à forma e à abordagem dada pelo foco educacional apresentada. A vida da criança é uma sucessão de experiências de aprendizagem adquirida por ela mesma, quando tem a oportunidade de interação.

Ao chegar à escola, ela traz consigo infinitas experiências e conhecimentos acumulados, conquistados por meio de exploração visual, auditiva, jogos, brincadeiras, conversas, passeios, contatos, brinquedos, que influenciarão no processo de aprendizagem. Os renomados autores não indicam que o lúdico é a fórmula mágica que irá sanar todos os problemas de aprendizagem, nem muito menos que se deve substituir a educação tradicional pelo lúdico. Mas veem no lúdico uma alternativa importantíssima para a melhoria no intercambio ensino aprendizagem e uma ponte que certamente auxiliará na melhoria dos resultados por partes dos educadores interessados em promover mudanças.

JOGOS E BRINCADEIRAS

Segundo Kishimoto (2003) definir jogo não é fácil, cada pessoa pode entender de modo diferente. Os jogos mesmo que tenham a mesma denominação, mas tem as suas especificidades.

O jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto.

Pode-se ver que o jogo pode ter utilizações diferentes, cada povo tem sua maneira de jogar ou brincar de acordo com a sua cultura, com o seu povo. Cada um aprende de uma maneira.

Antigamente o jogo era inútil, não sério. Nos tempos do Romantismo, aparece como algo sério e para educar as crianças.

Já o brinquedo não possui um sistema de regras que determinam sua utilização. O brinquedo incentiva a reprodução de imagens da realidade, Kishimoto (2002), diz que um dos objetivos é ser um substituto dos objetos reais para a criança.

Os jogos mesmo que tenham a mesma denominação, mas tem as suas especificidades O jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto.

O jogo está presente na escola, o professor permitindo ou não. Porém é um jogo em que as regras são predeterminadas e a única ação que é permitida às crianças é obedecer, seguir as regras. (Kishimoto, 2002).

O ato de jogar e de brincar exige da criança movimentação física e provoca desafio mental. O mundo da fantasia, da imaginação e da brincadeira é um mundo onde a criança está em exercício constante, tanto nos aspectos físicos ou emocionais como, principalmente, no aspecto intelectual. Jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento. O jogo promove a aprendizagem informal e formal, pois ele auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor como também no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação e a criatividade.

De acordo com o pensamento de Cagliari acredito que a utilização do lúdico torna a aprendizagem produtiva tanto para o aluno quanto para o professor, fazendo com que o processo de alfabetização tenha sentido para o aluno. A alfabetização poderia ser um processo de construção de conhecimentos que se faz com facilidade, porém tornou-se um pesadelo nas escolas. Nas séries iniciais as crianças tem uma resistência maior à atitude autoritária porque ainda não aprenderam a

se submeter ao que veem e ouvem. A individualidade é uma forte marca da personalidade das crianças.

O LÚDICO NA PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS

Segundo Cagliari (1998) o Brasil precisa modificar profundamente a educação, especialmente, a alfabetização. Para que isso aconteça é preciso professores com melhor formação técnica. Enquanto as escolas continuarem formando mal os professores, a alfabetização e todo o processo escolar no geral irão continuar seriamente comprometidos.

Com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental na área de Língua Portuguesa, pode-se destacar no âmbito educacional uma preocupação com as dificuldades de leitura e escrita nas séries inicias pelo fato de um trabalho que não é adequado com a alfabetização.

A linguagem passou a ser vista como uma ferramenta de comunicação. Não é mais valorizada apenas uma linguagem padrão ou culta como elemento de produção escrita e oral.

Jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento. O jogo promove a aprendizagem informal e formal, pois ele auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor como também no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação e a criatividade. Conforme a atividade, ela passa a desenvolver as suas habilidades, vai conhecendo a sua capacidade e desenvolvendo cada vez mais a autoconfiança.

Com isso, podemos ver que o jogo é importante para desenvolvimento intelectual e social da criança, podendo estimular sua criticidade, criatividade e habilidade sociais. O professor quando oferece atividades lúdicas ao aluno, permite que ele interaja através a Língua Portuguesa de maneira dinâmica, expondo ideias, interpretando texto e ultrapassando seus conhecimentos para outras áreas. Observa-se que o professor exerce um papel muito importante no processo de alfabetização das crianças O grande desafio para o educador, no contexto atual, é ensinar os conteúdos propostos pelos programas curriculares de uma forma criativa.

A história da escrita irá servir para mostrar aos alunos que ela gira em torno de palavras, e não apenas de letras. Isso facilitará mais para frente, quando o aluno tiver que segmentar a fala para escrever a palavra.

Cagliari (1998) diz que quando se chega à apresentação do alfabeto, é melhor falar dele logo e mostrar todas as letras de uma vez. Para isso, seria melhor que houvesse uma faixa com o alfabeto das letras de forma maiúscula na sala. Ensina-se o nome das letras para que os alunos tenham um referencial dos sons das letras.

Sabendo os nomes das letras pode-se decifrar a escrita de uma palavra sem dificuldades. O lúdico no processo de alfabetização é um grande parceiro do aluno e o professor. Deve estar constantemente nesse processo, ele é quem facilita a aquisição da escrita e da leitura.

Na função lúdica o jogo propicia a diversão, o prazer e até o desprazer quando escolhido voluntariamente, e na função educativa o jogo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo. O equilíbrio entre as duas funções é o principal objetivo do jogo educativo, mas um possível desequilíbrio pode gerar duas situações: não há mais ensino, há apenas jogo, quando a função lúdica predomina ou, o contrário, quando a função educativa elimina todo o prazer resta apenas o ensino. A educação terá como foco central a busca de um modo mais saudável de aprender, permitindo às crianças uma interação lúdica que garanta felicidade, prazer, satisfação e vontade de aprender, desempenhando como elemento principal o desenvolvimento físico, cognitivo, motor e psicológica infantil.

Estas são, com frequência, mero reflexo do que veem e ouvem dos maiores, mas tais elementos da experiência alheia não são nunca levados pelas crianças aos jogos como eram na realidade. “Não se limitam a recordar experiências vividas, senão as que reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas realidades de acordo com seus desejos e necessidades”. De acordo com estes entendimentos defende-se cada vez mais que as brincadeiras sejam incorporadas aos conteúdos diários, possibilitando tudo o que a criança merece aprender e de forma prazerosa.

A Educação Infantil é o melhor lugar para que isso ocorra de forma planejada, organizada e com objetivos concretos, sem dispensar a presença do educador, mas também de maneira suave para que a criança não perca o prazer do brincar. O controle que deve pertencer ao professor é apenas o controle que garanta a transmissão do conteúdo didático, o interesse despertado na criança pela brincadeira será sempre em prol de um objetivo escolar. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, objetos e companheiros com quem brincar ou jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.

O educador não deve exigir das crian-

ças descrição antecipada ou posterior das brincadeiras, pois se assim o fizer, não estará respeitando o que define o brincar, isto é, sua incerteza e improdutividade, embora esteja disponível para conversar sobre o brincar antes, durante e depois da brincadeira. Brincar juntos reforça laços afetivos, é uma maneira de manifestar amor às crianças, portanto é preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetivas determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentada de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças.

É sempre muito bom o professor aproveitar ao máximo esse recurso e trabalhando não só para aprendizagem, mas para tornar seus alunos críticos e reflexivos, e assim desenvolvendo todos os aspectos: sociais, afetivos, psicomotor e cognitivo. Tornando possível brincar e se desenvolver de forma contínua.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

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 educa-

dores 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 que-

rer 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.

Para Duprat (2015), as múltiplas possibilidades de autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limitações. Também concluímos que o lúdico e brincadeiras não são apenas um entretenimento, mas uma atividade que possibilita e facilita a aprendizagem, que muito mais que importante, brincar é essencial na vida das crianças, sendo construtivo até sua vida adulta. As contribuições de Piaget afirmam que "os programas lúdicos na escola são berço obrigatório das atividades intelectuais da criança". O lúdico, os brinquedos e as brincadeiras são sempre elementos fundamentais à infância, onde o brincar tem função primordial no processo de desenvolvimento da criança, principalmente nos primeiros anos de vida. O avanço da tecnologia, especialmente através da informática, robótica e automação, está garantindo melhor qualidade e maior quantidade na produção de bens materiais. Este avanço vem diminuindo a necessidade de que as pessoas se intoxiquem ou se bestializem nas tarefas rotineiras às quais estavam e continuam estando submetidas no cumprimento de tarefas do trabalho manual. Estes processos de substituição do trabalho humano manual por máquinas estão expulsando ou liberando as pessoas da ocupação desgastante. As pessoas estão tendo cada vez mais desemprego ou mais tempo livres.

Com relação aos benefícios do brincar, podemos dizer que estão ligados ao desenvolvimento infantil. Tanto o brincar pelo brincar, quanto o brincar dirigido, toda brincadeira só faz bem à criança, é essencial para seu desenvolvimento em todos os sentidos. Mas é necessário divulgar entre os pais, responsáveis, profissionais da educação, a importância que a brincadeira traz para o desenvolvimento das crianças, pois infelizmente alguns pais acham que o brincar não faz parte do aprendizado, até mesmo criticando o trabalho das professoras do CEI, sem conhecer verdadeiramente a importância deste trabalho em conjunto. Quando as crianças são estimuladas, seu desenvolvimento é imenso. Os Pais devem exercer um papel de grande importância na brincadeira dos seus filhos, pois podem estimular e desafia-los para novas conquistas.

Quanto ao imaginário e a recreação, comenta-se que toda atividade recreativa, independentemente de seu formato, sempre será uma brincadeira ou um jogo. O professor que irá trabalhar com a área de recreação deve conhecer as diversas formas como toda a parte lúdica ou uma brincadeira ocorrem, e suas modalidades, para poder ajudar na elaboração de situações que atendam objetivos específicos a cada público, tipo de atividade realizada e características do local onde trabalha, sendo assim, Sabine (2009), diz que apesar de existirem diversos diferenciais, basicamente o que separa uma situação da outra é o fato de que trabalhar com a ludicidade solicita regras mais elaboradas, que o levem a um resultado de vencedor ou perdedor, enquanto a brincadeira não necessariamente possui tais fatores, o que as torna muitas vezes mais interessantes por evitar a frustração da derrota, possuindo um caráter de maior ludicidade, e permitindo exercitar a criatividade na forma de execução, o que o jogo impede pelo fato de terem de ser seguidas as suas normas preestabelecidas (regras), por isso a importância do brincar Heurístico, com brinquedos não estruturados.

A ludicidade caracteriza-se por sua organização e pela utilização de regras; a brincadeira é uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual, onde as existências das regras não limitam a ação lúdica, a criança pode modificá-la, quando desejar, incluir novos membros, retirar e modificar as próprias regras, ou seja, existe uma liberdade da criança agir sobre ela. Para a autora, a brincadeira se constitui em uma atividade em que as crianças, sozinhas ou em grupo, procuram entender o mundo e as ações humanas nas quais estão inseridas no seu dia a dia, elas até conseguem fazer comparações do mundo real ao imaginário.

Após os humanistas do renascimento, por volta do século XVII ao perceber que o lúdico e brincadeiras contribuíam para Educação, começaram a utilizá-los como maneira de conservar a moralidade das crianças, que até então eram considerados, "adulto em miniatura", a partir daí começaram a proibir aqueles jogos que considerados inapropriados para as crianças e orientar os que consideravam bons, colocando em questão e em

prática tudo aquilo que os pesquisadores e historiadores conseguiram ao longo do tempo.

Para Raul (2011), a partir destas ideias é que se começou a observar a educação das crianças pequenas como portadoras de características específicas, deixando de ser considerada uma educação dos adultos em miniatura, como eram considerados até então. As diferentes abordagens pedagógicas baseadas no brincar bem como os estudos de psicologia infantil direcionados ao lúdico permitiram a constituição da criança como um ser brincante, e a brincadeira deveriam ser utilizados como uma atividade essencial e significativa para a educação infantil. Percebe-se então que o brincar para a criança não é uma questão apenas de pura diversão, mas também de educação, socialização, construção e pleno desenvolvimento de suas potencialidades, observando e valorizando tudo aquilo que cada criança trás consigo mesma como cultura. Portanto, o brincar deve ser valorizado, sendo visto como um meio na educação infantil para desenvolver a criatividade e o raciocínio critico de maneira prazerosa pelas crianças.

A ludicidade é um direito da criança, e este é reconhecido em declarações, convenções e leis, como a convenção sobre os direitos da criança de 1998, adotada pela Assembleia das Nações Unidas, a Constituição Brasileira de 1998 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, portanto todos estes documentos colocam o brincar como prioridade e direito da criança e do adolescente.

Para Duprat (2015), afirma que os pesquisadores Comenius, Rousseau e Pestalozzi deram início a educação sensorial, usando o lúdico e os materiais didáticos. Eles foram os primeiros pedagogos da educação pré-escolar a romper com a educação verbal e tradicionalista de sua época. Sugeriram a educação sensorial, tendo como base a utilização do lúdico e dos materiais didáticos, que teria que traduzir por si a crença em uma educação natural dos instintos infantis, respeitando e dando voz a criança, fazendo ela protagonista de sua história.

Entendendo que o brincar, pelo ato de brincar estimula os fatores físicos, moral e cognitivo, dentre outros, porém ele justifica, que também, seja importante a orientação do adulto para que ocorra o desenvolvimento da criança. Neste sentido as escolas adotaram suas teorias, percebendo o brincar como atividades orientadas e também livres. Os brinquedos passaram a ser vistos como base para a atuação do brincar nas escolas, possibilitando assim a obtenção de capacidades e saberes., sendo eles brinquedos pedagógicos e os brinquedos heurísticos.

A criança deve ser compreendida como um ser em pleno desenvolvimento, é importante que as escolas e os educadores, incentivem a prática do jogo, como forma de aperfeiçoar esse desenvolvimento infantil, ela cresce brincando com o mundo a sua volta.

Para Duprat (2015), a ludicidade aproxima as crianças e é a partir dela que ambas aprendem a trabalhar em equipe, passam a entender que a competição é necessária em relação ao desafio e a superação, devem saber ainda que as regras existem para estabelecer uma ordem, e que se trabalharem em grupo, poderá obter mais sucesso. O ato de jogar nada mais é que a construção do conhecimento aliada ao prazer, e com este prazer a criança aprende brincando.

O ato de brincar não significa especialmente apenas diversão sem fundamento e razão, caracteriza-se como uma das maneiras mais complexas da criança comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece por intermédio de trocas experimentais mútuas de toda sua vida. Sendo assim, através da brincadeira, e da socialização a criança consegue desenvolver conhecimentos relevantes, como, por exemplo, memória, imitação, atenção, imaginação, entre outros, que proporcionem à criança o desenvolvimento de determinadas áreas da personalidade, a saber: afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.

Para Duprat (2015), a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo constituem uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e o do social. O jogo pedagógico pode ser um instrumento da alegria, quando utilizado de maneira correta e absorvido com sabedoria. Uma criança que joga, antes de tudo o faz porque se diverte, mas dessa diversão emerge a aprendizagem e a maneira como o professor após o jogo, trabalhar suas regras pode ensinar-lhes esquemas de relações interpessoais e de convívio ético.

Trabalhar com o lúdico é fazer com que a criança aprenda de forma prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno se sente feliz e motivado e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de forma prazerosa, com ele mesmo e o mundo a sua volta. Dessa mesma maneira ocorre a brincadeira, pois para o autor a experiência criativa começa a partir do momento em que se pratica essa criatividade e isso aparece em primeira instância através da brincadeira. Contudo, para a autor é essencial que o adulto não interfira durante estes momentos, pois as descobertas que ocorrem levam ao amadurecimento, que será importantíssimo para o início de suas atividades cultural e social.

Para Raul (2011), A escola e reconhecida como uma fase de transformação na vida

dos quais a frequentam, portanto se o ambiente onde este individuo frequenta é convidativo, esta transformação ocorre de forma mais agradável. Muitas vezes visualizamos escolas mecânicas com atividades repetitivas que desfocam o educando e tirem seu interesse de frequentar a escola.

Mas como não perder o foco de escola transformadora e trazer o aluno para dentro dela? Para Duprat (2015), a brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papéis a serem representadas nas brincadeiras e no processo de duração e do espaço nos diferentes temas de jogos, as crianças têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir daí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa foi reconhecer a importância e significância do lúdico na vida da criança e principalmente no processo de alfabetização estimulando através dos jogos a curiosidade, a criatividade e o raciocínio aluno, e por isso foi reconhecido que o trabalho na área de ludicidade é um campo em desenvolvimento que possibilita não somente o aprendizado do aluno, mas também a profissionalização do docente em busca de aulas com rendimento positivo e satisfatória o aluno tem que ter o desejo pelo aprendizado, e essas novas técnicas possibilita uma inserção satisfatória, fazendo com que uma simples aula torne-se menos exaustiva e mais apreciada.

A partir do momento que é inserido uma brincadeira seja ela individual ou em grupo, é construída uma série de conhecimentos e várias habilidades são desenvolvidas, além de serem criadas diversas estratégias para solucionar os conflitos emocionais. Considerando importante esta construção da criança e privilegiando o brincar, mesmo assim é necessária uma atenção especial. O objetivo dessa pesquisa foi analisar a importância do lúdico no processo de alfabetização nas series iniciais.

A partir do primeiro momento que foi apresentado os jogos para os alunos, pude observar o entusiasmo e interesse em aprender, ate mesmo os alunos com mais dificuldades mostraram um prazer e uma tranquilidade dando um retorno satisfatório.

Sendo assim concluo que existem possibilidade de tornar as aulas mais prazerosas trazendo para sala de aulas jogos e brincadeiras para atrair os alunos dessa idade, o professor pode aliar seus objetivos pedagógicos aos desejos dos alunos criando em suas atividades diárias um ambiente mais agradável e divertido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu. São Paulo: Scipicione, 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CORIA-SABINE, Maria Aparecida; LUCENA, Regina Ferreira de. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Campinas: Papirus, 2009.

DUPRAT, Maria Carolina (org.) Ludicidade na educação infantil. São Paulo, Pearson: 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2002.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In. TIZUKO Morchida Kishimoto. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica. Curitiba: IBPEX, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente.1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

SANTOS, Carlos Alberto dos. Jogos e atividades lúdicas na alfabetização. Rio de Janeiro: SPRINT, 1998.

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO NEUROPSICOPEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NO AMBIENTE EDUCACIONAL INCLUSIVO

IZABEL CRISTINA MOTA ESPINOSA

RESUMO

A produção deste trabalho desenvolveu-se a partir de uma pesquisa bibliográfica. Tendo como justificativa a importância da compreensão do trabalho neuroneuropsicopedagógico desenvolvido no ambiente educacional inclusivo. Assim, o trabalho neuropsicopedagógico deve ultrapassar a ideia genérica da inclusão, expandindo sua proposta e possibilitando seu apoio essencial e continuo a essa criança na vida educacional e social. A priori, será realizada uma abordagem objetiva e sucinta sobre a psicopedagogia, iniciando seus estudos na Europa, consolidando-se na América Latina, mais precisamente na Argentina e, estendendo-se ao Brasil. Para complementar essa discussão/análise, será apresentada o foco central da presente, o trabalho do neuropsicopedagogo no ambiente educacional inclusivo. Assim, compreende-se que a ação psicopedagógica no ambiente educacional inclusivo é de extrema relevância, ao oferecer um apoio efetivo à criança com necessidades educacionais especiais no contexto educacional e social.

Palavras-chave: Inclusão, Trabalho Neuropsicopedagógico, Ambiente Educacional Inclusivo.

ABSTRACT

The production of this work developed from a bibliographical research. Having as background the importance of understanding psychology developed work in inclusive educational environment. So, work psychology must exceed the generic idea of inclusion, expanding your proposal and enabling your essential support and keep this child in the educational and social life. A priori, will be held a brief and objective approach about the educational psychology, starting his studies in Europe, consolidating itself in Latin America, more precisely in Argentina and, extending to Brazil. To complement this discussion/analysis, will be presented the central focus of this student's work in inclusive educational environment. So, it is understandable that the psychopedagogical action in inclusive educational environment is of the utmost relevance, to offer effective support to children with special educational needs in educational and social context.

Key-words: Inclusion, Work Psychology, Inclusive educational environment.

INTRODUÇÃO

Segundo Bossa (2007), Mery ressalta que ainda no século XIX estudos e interesses sobre a compreensão e o atendimento de portadores de deficiências sensoriais, debilidade mental e outros problemas que comprometem a aprendizagem, ganharam notoriedade nas discussões científicas.

A presente autora complementa que, além disso, no final do mesmo século, Educadores europeus, como Jean Marc Gaspard Itarde, Johann Heinrich Pestalozzi e Edouard Seguin, tomando por base os pensamentos do Psicanalista Jacques-Marie Émile Lacan, começaram a dedicar seus estudos às crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem em razão de vários distúrbios.

Assim, em 1898 o professor de Psicologia Edouard Claparèd e o Neurologista François Neville, foram os precursores ao introduzirem em escolas públicas as "classes especiais" destinadas à educação de crianças com retardo mental.

Em meio a esse contexto, surgem escolas destinadas a crianças com a aprendizagem lenta. Na França por volta de 1930, são criados os primeiros centros de orientação educacional infantil formado por educadores, médicos, psicólogos e assistentes sociais. Já em 1946, J. Boutonier e George Mauco fundam os primeiros Centros Neuropsicopedagógicos.

Com objetivo de um estudo interdisciplinar e dos conhecimentos da psicologia, da psicanálise e da educação, para tratar de crianças com problemas de aprendizagem. A partir de 1948, Debesse passa a utilizar o termo "Pedagogia Curativa", a qual tinha como objetivo atender tais crianças.

Na mesma época, a Psiquiatra italiana Maria Montessori, cria um método de aprendizagem destinado a essas crianças. Influenciado pela tendência montessoriana, o Psiquiatra belga Ovide Decroly, começa a interessar-se sobre as situações de aprendizagem de crianças - educação infantil, visando consequentemente à "apreensão globalizadora: a criança e a família, a criança e a escola, a criança e o mundo animal e assim por diante" (Aranha, 1996, p. 173).

A psicopedagogia a partir desta concepção começa a expandir-se, superando limites geográficos e/ou culturais, chegando ao Brasil. No Brasil, a psicopedagogia começou a ser difundida na década de 80, com profissionais engajados no estudo das causas e intervenções dos problemas de aprendizagem. Nesse período, acreditava-se que os problemas de aprendizagem decorriam de fatores orgânicos.

Em 1987, Doris J. Johnson e Helmer R. Myklebrust, por meio de sua literatura: Distúrbios de Aprendizagem foi possível compreender os fatores orgânicos dos conceitos de Disfunção Cerebral Mínima (DCM). A psicopedagogia paulatinamente vem sofrendo transformações significativas desde os primeiros conceitos, referenciados pela DCM.

Atualmente, o estudo neuropsicopedagógico possui um caráter interdisciplinar, possibilitando a transposição um conhecimento específico, para um conhecimento cuja sua amplitude seja realizada por meio da Sociologia, Psicologia, Antropologia, Linguística, Filosofia, Psicolinguística, Psicanálise, Neurologia, Fonoaudiologia, Medicina, Pedagogia e dentre outras.

A psicopedagogia nasceu para atender à demanda da nãoaprendizagem, das dificuldades de aprendizagem e do fracasso escolar, fundamentando-se no conhecimento de várias ciências e áreas do conhecimento. Organizou-se como prática exercida por profissionais de diferentes áreas até o surgimento de cursos específicos. A junção de demanda, fundamentação teórica e prática originou essa nova área de conhecimento e essa nova profissão, inaugurando a área de atuação específica (Grassi, 2009, p. 96). Assim, baseando-se pelas relações interdisciplinares, está o ambiente escolar no que diz respeito à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, por meio da educação especial.

De acordo com Maluf (2007), na literatura psicopedagógica outros profissionais, como Maud Mannoni, Françoise Douto, Pierre Vayer, Pichon Rivière como tantos, foram importantes e grandes expoentes na contribuição de estudos sobre os problemas de aprendizagem, originando a Psicopedagogia Clínica. Com o século XX, a expansão do ensino é evidente ao tornar a educação básica obrigatória em vários países. Na Argentina, a atuação psicopedagógica configura-se na estruturação e/ou na fundamentação da educação e da saúde. Objetivos: A educação inclusiva é um grandioso desafio para o sistema educacional, assim propõe-se, neste, um estudo sobre relação escola, e atuação do neuropsicopedagogo diante da nova perspectiva da escola inclusiva.

O QUE É NEUROPSICOPEDAGOGIA

Em linhas gerais, a Psicopedagogia tem procurado contribuir para a conscientização da importância do ato educativo, e de uma prática transformadora, visando especialmente o sucesso do aluno e a melhoria na qualidade do processo de ensino e aprendizagem. A história da psicopedagogia tem início na Europa, em 1946, foram fundados os primeiros centros neuropsicopedagógicos por J.

Podemos dizer que a Psicopedagogia nasceu da necessidade de encontrar solução para os problemas de aprendizagem que acontecem no meio educacional. A Psicopedagogia é uma área que estuda e lida com o processo de aprendizagem e com os problemas dele decorrentes, recorrendo aos conhecimentos de várias ciências, sem perder de vista o fato educativo, nas suas articulações sociais mais amplas (SCOZ, 1994, p.12).

Na literatura francesa – podemos observar como essa influenciou as ideias sobre psicopedagogia na Argentina (a qual, por sua vez, influenciou a práxis brasileira) – encontra-se, entre outros, os trabalhos de Janine Mery, a psicopedagoga francesa que apresenta algumas considerações sobre o termo psicopedagogia e sobre a origem dessas ideias na Europa, e os trabalhos de George Mauco, fundador do primeiro centro médico neuropsicopedagógico na França, e percebeu as primeiras tentativas de articulação entre Medicina, Psicologia, Psicanálise e Pedagogia, na solução dos problemas de comportamento e de aprendizagem (Bossa, 2000).

Boutonier e George Mauco, com direção médica e pedagógica. Unindo conhecimentos da área de Psicologia, Psicanálise e Pedagogia, esses centros tentavam readaptar crianças com comportamentos socialmente inadequados na escola ou no lar e atender crianças com dificuldades de aprendizagem apesar de serem inteligentes (BOSSA, 2000, p. 39).

A história da psicopedagogia no Brasil tem um caminho percorrido pela Associação Brasileira de Psicopedagogia e foram marcados por pontos polêmicos, entre eles, alguns questionamentos sobre o verdadeiro papel desta ciência, ou seja, a consistência, fortalecimento e autonomia da Psicopedagogia. De 1995 a 1996, foram elaborados vários documentos explicitando seu campo de atuação, sua área científica, sua contribuição e seus critérios de formação acadêmica.

A profissão do neuropsicopedagogo não está regulamentada, mas o projeto se encontra na Comissão de Constituição, Justiça e Redação, na Câmara dos Deputados Federais, para ser aprovada. Enquanto isso, a formação do neuropsicopedagogo vem ocorrendo em caráter regular e oficial em cursos de pós-graduação oferecidos por instituições devidamente autorizadas ou credenciadas.

No que tange ao limite na prática institucional preventiva, por exemplo, um dos aspectos que merece destaque tem sido a dificuldade dos neuropsicopedagogos em propor procedimentos de avaliação e de intervenção. Esta questão também é uma das preocupações de Bossa (2000) ao enfatizar que uma das dificuldades práticas com que se deparam os neuropsicopedagogos brasileiros, reside nos procedimentos diagnósticos para a intervenção.

Segundo a autora, a indefinição quanto ao instrumental utilizado no trabalho neuropsicopedagógico merece ser pensada, de forma que novas perspectivas possam daí surgir e atender as reivindicações inerentes à atividade psicopedagógica. Ela também acrescenta que vários autores já se debruçaram sobre esta questão, entretanto enfatiza que ainda há muito por se fazer (Rubinstein, Castanho, Noffs; 2004; Masini, 2006).

A Psicopedagogia se apresenta com um caráter multidisciplinar devido à complexidade dos problemas de aprendizagem, que busca conhecimento em diversas outras áreas do conhecimento, além da psicologia e da pedagogia. É necessário ter noções de linguística para explicar como se dá o desenvolvimento da linguagem humana sobre os processos de aquisição da linguagem oral e escrita.

Assim a psicopedagogia se propõe a integrar, de modo coerente, conhecimentos e princípios de distintas ciências humanas, objetivando adquirir uma ampla compreensão sobre os variados processos inerentes ao aprender.

O profissional que atua como neuropsicopedagogo tem um amplo conjunto de tarefas e funções que prestam assessoramento neuropsicopedagógico às escolas, apesar de sua diversidade, pode ser organizado em torno de quatro eixos.

O primeiro eixo é relativo à natureza dos objetivos da intervenção, cujos polos caracterizam respectivamente as tarefas que se centram, prioritariamente no sujeito e aquelas que têm como finalidade incidir no contexto educacional. Assim, as tarefas incluídas são tanto as que têm como objetivo prioritário o atendimento a um aluno, quanto as que aparecem vinculadas a aspectos curriculares e organizacionais (Coll, 1989 apud Ferreira, 2008).

O segundo eixo afeta as modalidades de intervenção, que podem ser consideradas como corretivas, ou preventivas e enriquecedoras. Qualquer intervenção realizada na escola pode ser caracterizada em um determinado momento, embora, em um momento posterior, sua consideração se modifique.

Outro eixo que também diferencia modelos de intervenção, embora tenha como objetivo final o aluno, pode ter diferenças consideráveis: enquanto alguns neuropsicopedagogos trabalham diretamente com o aluno, orientam-no e, inclusive, manejam tratamentos educacionais individualizados, outros combinam momentos de intervenção direta com intervenções indiretas, (por exemplo, no caso de uma avaliação psicopedagógica), centradas nos agentes educacionais que interagem com ele (no próprio processo de avaliação psicopedagógica, na tomada de decisões sobre o plano de trabalho mais adequado para esse aluno). São frequentes as consultas formuladas por um professor ao neuropsicopedagogo em relação a um aluno que não vai manter nenhum contato direto com esse profissional.

INTERVENÇÃO NEUROPSICOPEDAGÓGICA

O último eixo, Coll (1989 apud Ferreira, 2008) indica o lugar preferencial de intervenção, que entendemos como a diversidade de níveis e contextos, inclusive quando circunscrita ao marco educacional escolar. Este eixo inclui tanto as tarefas localizadas no nível de sala de aula, em algum subsistema dentro da escola, na instituição em seu conjunto, ano, série, assim como aquelas que se dirigem ao sistema familiar, à zona de influência, entre outras.

O fato que se deve considerar é que as tarefas que aparecem englobadas nos eixos precedentes são objeto da intervenção psicopedagógica, não significa que todos os neuropsicopedagogos as executem em seu conjunto e, obviamente, não significa que as realizem da mesma forma. Um dos aspectos importantes sobre a profissão do neuropsicopedagogo é a formação continuada, além de fazer um curso de pós-graduação, é necessário sempre atualizar-se, realizando cursos nas mais diversas áreas como na linguística, neurociência, psicologia, entre outras.

É muito importante entender os seus limites de atuação. O neuropsicopedagogo é um profissional que está entre a saúde e a educação, os limites da atuação devem ser sempre rigorosamente observados. No que tange à área da saúde, não podem exercer o que for de competência profissional nem de médicos nem de psicólogos.

"Passar o CID", por exemplo, não é de sua competência como neuropsicopedagogo, pois está inserido na classificação das doenças na área médica. Também não é da sua competência aplicar testes psicológicos (avaliação de inteligência, de personalidade e outros).

Carvalho (2009) pensa ser imperativo buscar sempre uma supervisão junto a neuropsicopedagogos quanto aos tipos de avaliação do processo de aprendizagem e das dificuldades de aprendizagem que competem ao neuropsicopedagogo. Vale lembrar que na área da Psicopedagogia a relevância do trabalho realizado dependerá da consciência profissional de cada um que nela atua. A dificuldade escolar pode gerar um círculo vicioso do fracasso, ou seja, quanto mais a criança se sente inferiorizada, mais ela estará suscetível ao insucesso, e menos poderá obter aprovação a partir de seu desempenho (Linhares et. al, 1993 apud Okano, et. al, 2003).

O manejo das dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar não se constitui

em tarefa fácil, e muitas vezes, a alternativa dada envolve a colocação das crianças em programas especiais de ensino como o proposto para as salas de reforço ou de recuperação paralela, destinadas a alunos com dificuldades não superadas no cotidiano escolar.

O INSUCESSO ESCOLAR E O NEUROPSICOPEDAGOGO

Os programas de reforço, em nosso meio, a princípio se apresentam como uma proposta que visa contribuir para o bom desenvolvimento escolar, contudo carecem de estudos sistemáticos que demonstrem a sua eficácia no que diz respeito aos aspectos psicológicos de crianças com dificuldade de aprendizagem.

Diversos estudos têm relatado que as crianças com dificuldades de aprendizagem têm autopercepção mais negativa sobre o seu próprio comportamento quando comparadas a crianças que têm rendimento satisfatório e quando comparadas àquelas que têm baixo rendimento, mas não são identificadas como tendo dificuldade de aprendizagem (Beltempo & Achile, 1990; Clever, Bear & Juvonen, 1992; Leondari, 1993; Jackson & Bracken, 1998 Apud Carvalho, 2009).

Lidar com o insucesso escolar, com o baixo rendimento, com as múltiplas implicações para a autoavaliação da criança, para a família, professores e comunidade constitui-se em tarefa complexa e desafiadora para a qual não se tem ainda uma resposta acabada e pronta, o que aponta para a necessidade de buscar alternativas que possam minimizar tal situação (Okano et al, 2003).

Na concepção de Carvalho (2009), as dificuldades muitas vezes são de fatores externos (ambiental), ou seja, estereótipos criados pela família e também pela escola/professores. Portanto, os Neuropsicopedagogos precisam conhecer a causa das dificuldades para encontrar meios de ajudar o aluno e não para excluí-lo.

Acontece que quando o aluno é encaminhado por outro profissional e toma-se conhecimento do diagnóstico, intrinsecamente a exclusão acontece. “Com este aluno, fulano já fez de 'tudo' e não deu jeito”! “Ele não sabe nada”, mas: O que é tudo? Como esse tudo foi realizado? Será que o aluno tem mesmo dificuldade de aprendizagem ou é dificuldade na ensinagem? questiona Carvalho.

Na concepção de Polity (2002), a pedagogia com enfoque construtivista com base no Construcionismo social elenca três fatores básicos do processo educacional: a interdisciplinaridade, a interacionalidade e o pensamento complexo conduzindo o educando para a prática da transformação social. A autora faz a relação entre as dificuldades do aluno a as dificuldades do professor no processo ensino-aprendizagem, interrelacionando-os, até mesmo, nos fracassos.

Segundo Carvalho, Polity cria essa nova abordagem com a interdependência interativa entre a subjetividade de ambos – professor/aluno. É a mescla entre ensino e aprendizagem como um conjunto. Com essas perspectivas surge o conceito de dificuldade de ensinagem: a natureza relacional do Ensino, mudando significado, domínios de convivências, e do emocional, o professor constrói a sua subjetividade no ato de ensinar. Daí a dificuldade de ensinagem, ou seja, “é o movimento de ensinar carregado de emoção: ansiedade por ter de cumprir uma missão, medo e/ ou frustração por não entender o aluno, fantasias de incompetência...”.

A dificuldade de ensinar se refere a esta prática do professor, colocada em cheque, corresponde às dificuldades de aprendizagem do educando. Nas instituições, o neuropsicopedagogo cumpre a importante função de socializar os conhecimentos disponíveis, promover o desenvolvimento cognitivo e a construção de normas de conduta inseridas num mais amplo projeto social, procurando afastar, contrabalançar a necessidade de repressão.

Agindo assim, a maioria das questões poderão ser tratadas de forma preventiva, antes que se tornem verdadeiros problemas e/ou também interventiva, se a dificuldade de aprendizagem já estiver evidente. Peres e Oliveira (2007) fazem menção com respeito à importância da prevenção e da intervenção psicopedagógica, mas enfatizam também que não podemos ignorar a fase que precede a essas ações. A etapa de avaliar, por exemplo, a avaliação psicopedagógica, deverá anteceder a toda e qualquer proposta de intervenção, seja ela clínica ou institucional. A análise da adequação dos materiais didáticos, da proposta pedagógica, da metodologia, da avaliação, associadas a entrevistas com professores, tem se constituído em importante instrumento de avaliação.

O professor, precisa estar preparado para os novos desafios educacionais, em vista de desenvolver posturas reflexivas e críticas, mediante a busca e o aprendizado constante de conhecimentos.

E, para que isso ocorra o profissional precisa conhecer como também buscar entender o porquê de seguir esta ou aquela tendência educacional, avaliando até que ponto ela se faz relevante quanto sua perspectiva educacional. Assim, é notório considerar que a práxis pedagógico do educador da educação especial, bem como do neuropsicopedagogo poderá vir estar fundamentada sob o paradigma crítico-materialista.

Segundo Reichmann apud Beyer (2006), o paradigma crítico-materialista deverá ser interpretado, mediante a realidade dos indivíduos, que são inseridos em um contex-

to social concreto, por revelar situações relacionais convergentes e/ou divergentes, da tomada de consciência por sua existência ao confrontar-se com o real por ser uma pessoa com deficiência.

No entanto, para recorrer e atribuir esse paradigma à ação psicopedagógica na educação especial, o neuropsicopedagogo carece estar fundamentado, ao tecer reflexões em decorrência de bases epistemológicas e/ou conceituais, permitindo-lhe a inovação e a reelaboração de novas práticas de ensino, em decorrência de propor a inclusão de alunos com necessidades especiais no ambiente e educacional e social.

Tomando como referência as ideias de Lakomy (2008), o conhecimento de concepções teóricas no ambiente educacional, torna possível ao professor e/ou ao neuropsicopedagogo o uso de estratégias, no sentido de estimular o desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem de uma criança, seja esta até mesmo com necessidades educacionais especiais. As experiências vividas pelo educando em desenvolvimento são referidas e imprimem significação determinante em seu processo de construção pessoal.

A aprendizagem coloca em foco as diferentes dimensões do educando sob a ótica integradora do aspecto cognitivo, afetivo, orgânico e social. O 'olhar' sobre esses aspectos, ao mesmo tempo em que relativiza a importância da escola na aprendizagem, coloca em foco a importância de toda reunião de fatores 'extraclasses' que interferem no processo de construção do conhecimento e do papel do aprendente (RELVAS, 2008, p. 112/113).

Ao atribuir à práxis psicopedagógica essa visão holística do processo de ensino-aprendizagem, a atuação do neuropsicopedagogo na educação especial irá contribuir satisfatoriamente, por provocar mudanças de comportamentos e atitudes ao ampliar as potencialidades da criança com necessidades educacionais especiais, visando atribuir às situações novos conhecimentos, novas habilidades e/ou novas aprendizagens, com experiências enriquecedoras advindas de seu meio social. O neuropsicopedagogo no ambiente educacional inclusivo

O desenvolvimento do trabalho neuropsicopedagógico originou-se nos atendimentos a crianças que apresentam problemas relacionados a dificuldades de aprendizagem. A atuação de profissionais que estudam questões que envolvam o objeto de estudo da Psicopedagogia foi ampliado em diferentes âmbitos, não permanecendo restrito ao ambiente da escola de ensino regular ou até mesmo em clínicas a ação psicopedagógica desenvolvia-se de um trabalho inter ou multidisciplinar e, sim sofrendo uma abertura significativa (Oliveira, 2008).

A atuação psicopedagógica poderá ser concebida no ambiente escolar inclusivo, com alternativas metodológicas e procedimentos didáticos que viabilizará a inclusão e, sobretudo a educação de crianças com necessidades educacionais especiais, de atendimentos multidisciplinares, incluindo o trabalho neuropsicopedagógico.

Esses atendimentos são de extrema importância ao serem realizados no ambiente educacional, pois segundo Weiss (2008), da atuação de vários profissionais engajados e estudando com afinco as dificuldades de aprendizagem apresentada pela criança com necessidades educacionais especiais, permitirá maior propriedade em examinar os fatores orgânicos e psicológicos que desencadeiam tais, com a contribuição de uma discussão satisfatória entre a equipe, sobre a realidade estudada.

Ao realizar o trabalho multidisciplinarmente, as intervenções psicopedagógicas que são realizadas com crianças com necessidades educacionais especiais, não constituem em uma série de testes que acontecem apenas uma vez, mas são baseadas nos estudos das respostas que a mesma apresentou durante um período determinado, incitando posteriormente em análises com propósitos de oportunidades significativas para intervenções futuras, com perspectivas de mudanças no seu contexto familiar e escolar.

O neuropsicopedagogo como também a equipe multidisciplinar, precisam conhecer holisticamente a criança que é assistida diante do momento ensino e aprendizagem mediante suas subjetividades, criando espaços e condições favoráveis para expor suas potencialidades, capacidades, habilidades, destrezas e até mesmo suas limitações, como também propiciar seu desenvolvimento de suas estruturas cognitivas, afetivas, sociais, pedagógicas e corporais. No processo de objetividade e subjetividade, elo entre o lidar consegue mesmo e com os outros se constituem como problemática a ser vivenciada.

O sujeito humano deve interagir com os objetivos e com as regras do meio, mas deve também interagir com suas limitações, possibilidades e impossibilidades e carências enquanto ser vivente. Se educar é buscar o bem-estar do humano em todo este contexto, o espaço/tempo educativo deve priorizar construções de processos harmônicos com as condições da vida humana, e interação com a natureza do próprio homem e do planeta. A escola do sujeito em processo de interação permanente deve se voltar à compreensão de que todo conhecimento é, na verdade, 'saber do outro' (BEAUCLAIR, 2007, p. 22).

A neuropsicopedagogia contribui para a compreensão destas transformações necessárias, implicando em produzir discussões, análises e observações que desencadearão em intervenções essenciais. A atuação

do neuropsicopedagogo no ambiente escolar inclusivo acontece sob uma prévia observação do indivíduo que estar sendo assistido, por meio da compreensão da situação apresentada, para posteriormente apoiar-se em conhecimentos/pressupostos epistemológicos.

Com essa fundamentação pertinente decorrente de conhecimentos/ pressupostos epistemológicos haverá a elaboração do informe neuropsicopedagógico com situações concretas, planejando ações organizadas futuras no intuito de escolher alternativas flexíveis para intervir nas dificuldades de aprendizagem, com o uso de critérios adotados, bem como objetivos a serem alcançados, respeitando as características biológicas da criança com necessidades educacionais especiais, para serem desenvolvidas na escola de ensino regular.

Ao observar várias produções requisitadas a criança com necessidades educacionais especiais e, dispondo de dados concretos, chega a hora de con- versar entre/com os profissionais que atendem em comum esta criança e, com seus pais. A abordagem do neuropsicopedagogo deverá ser estabelecida mediante os dados fidedignos quanto ao diagnóstico suscitado, primando pelo Código de Ética estabelecido pela Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp), em vista de contextualizar as hipóteses que foram levantadas diante da ação psicopedagógica, perante aos profissionais e a família.

O diagnóstico neuropsicopedagógico é um processo, um contínuo sempre revisável, onde a intervenção do neuropsicopedagogo inicia, [...] em uma atitude investigadora, até a intervenção. É preciso observar que essa atitude investigadora, de fato, prossegue durante todo o trabalho, na própria intervenção, com o objetivo da observação ou acompanhamento da evolução do sujeito (BOSSA, 2007, p. 94).

O neuropsicopedagogo deverá considerar vários organismos que fazem parte da história de vida da criança com necessidades educacionais especiais, representados por sua família, pela escola e, inclusive pelo social como todo, pelo fato em adquirir informações amplas e suficientes para formular possíveis hipóteses.

Assim sendo, esse profissional precisa colaborar com dados verídicos, em relação a todo trabalho neuropsicopedagógico que será executado com a criança em vista à sua subjetividade perante seu processo de ensino-aprendizagem na escola e na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença do neuropsicopedagogo na educação especial é de extrema importância, pois poderá contribuir mediante a um contexto multidisciplinar em um ambiente educacional inclusivo do atendimento à criança com necessidades educacionais especiais em parceria e/ou com o auxílio de outros profissionais, sejam estes da área educacional, saúde e assistência social incluindo sua família e, englobando satisfatoriamente a escola de ensino regular e os professores, em vista de apoiá-la efetivamente no processo de ensino-aprendizagem e na inclusão desta na sociedade.

Assim, compreende-se que apesar das relevantes considerações expostas neste estudo, o mesmo merece maiores reflexões e aprofundamento, além das enaltecidas aqui, em decorrência de haver pequena quantidade de produções científicas relacionadas ao trabalho do neuropsicopedagogo na educação de crianças com necessidades educacionais especiais, visto que as discussões sobre o tema em questão são inesgotáveis.

O processo de inclusão caminha por uma nova ordem de pensamento e ação, longe de obter respostas imediatas para a problemática da inclusão do portador de necessidades educativas especiais no contexto educacional, apenas visualizando uma variedade de perspectivas e desafios para a efetiva implementação dessa nova modalidade de ensino.

Nesse sentido, as escolas devem criar ambientes acolhedores com ações que devem ser fortalecidas e regulamentadas no projeto político pedagógico de cada instituição de ensino, respeitando as características individuais de cada cidadão e acreditando que todos são capazes de aprender, desde que se estruturem possibilidades, se estabeleçam estratégias na reordenação de práticas escolares e se reconsidere que a influência da redução de expectativas pode ser suficiente para determinar o insucesso escolar.

Esses espaços de educação devem promover relações recíprocas e dialéticas, eliminando estigmas, rótulos e etiquetas que classificam comportamentos. Assim, serão trabalhadas as reais necessidades de sua clientela e realizadas mediações no processo de aprendizagem com atividades desafiadoras, que estabeleçam conflitos interiores e promovam a verdadeira inclusão social.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A. História da educação. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

ASSIS, A. L. A. Influências da psicanálise na educação: uma prática psicopedagógica. 2. ed. rev. Curitiba: Ibpex, 2007.

BELTEMPO, J. & ACHILE, P. A. (1990). The efect of special class placement on the selfconcept of children with learning disabilities. Child Study Journal, 20, 81-103.

BEUCLAIR, J. Subjetividade em educação. Psique, São Paulo, edição especial, n. 2, p. 18-23, out. 2007.

BEYER, H. O. Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BEYER, H. O. Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BOSSA, N. A. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BOLETIM DA FEDERAÇÃO Nacional das APAEs. InformAPAE. ANO VII. Fevereiro e Abril de 2001.

BOSSA, Nádia A. A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artmed, 1994.

BOSSA, Nádia. Dificuldades de Aprendizagem: o que são? Como tratá-las? Porto Alegre: Artmed; 2000.

BOSSA, N. A. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007

. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.068 de 13 julho de 1990. (ementa). Diário Oficial da União de 13 de julho de 1990.

_____. Educar na Diversidade: material de formação docente. 3. ed. Brasília: Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2007

. _____. Resolução CNE/CEB nº. 4, de 2 outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, Brasília, DF, 2009.

CAIADO, K. R. M. O aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos. 2. ed. Campinas. SP: Autores Associados, 2006.

CARVALHO, Marlene. Guia prático do alfabetizador. São Paulo, SP: Ática, 2002.

COLL, C.(1989 b) Psicologia académica y psicología professional em el campo de la educación. Anuario de Psicologia ,41(2),49-73.

DANTAS, V. A. O; ALVES, J. A. A. Dificuldades de leitura e escrita: Uma intervenção psicopedagogica. In: V Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade, São Cristóvão - SE, 2011.

DECLARAÇÃO de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. (1994, Salamanca). Brasília: CORDE, 1997.

DE CARLO, M. R. P. Se essa casa fosse nossa. Instituições e processos de imaginação na Educação Especial. São Paulo: Plexus, 2001.

FEDERAÇÃO NACIONAL das APAES. APAE Educadora: a escola que buscamos. Brasília: fevereiro, 2001.

FERREIRA, Júlio Romero. A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência. Piracicaba: Unimep, 1993.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GLAT, R. A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro, 2006.

GARDNER, Richard. O DSM-IV tem equivalente para o diagnóstico de Síndrome de Alienação Parental (SAP), 1987.

LINHARES, M. B. M., Parreira, V. L. C., Marturano, A. C. & Sant' Anna, S. C. (1993). Caracterização dos motivos da procura de atendimento infantil em um serviço de psicopedagogia clínica. Medicina Ribeirão Preto, 26, 148160.

MALUF, M. I. Família, escola e o nascimento da psicopedagogia. Psique, São Paulo, edição especial, n. 2, p. 06- 13, out. 2007.

MERY, J. Pedagogia curativa escolar e Psicanálise. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MITTLER, P. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOLL, Jaqueline. Alfabetização possível: Reinventado o ensinar e o aprender. Porto Alegre: Mediação, 1996.

OKANO, C.B; LOREIROS, S.R; LINHARES, M.B. M; MARTURANO, E.M. Crianças com dificuldades escolares atendidas em Programa se Suporte Neuropsicopedagógico na Escola: Avaliação se Autoconceito. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2004, 17 (1), PP.121-128. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um desenvolvimento sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um desenvolvimento sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1997. PESTALOZZI in JNCONTRI, Dora. in : Pestalozzi: Educação e Ética. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

OLIVEIRA, M. A. C. Psicopedagogia institucional: a instituição em foco. Curitiba: Ibpex, 2008.

OLIVEIRA NETTO, A. A. Metodologia da pesquisa científica: guia prático para a apresentação de trabalhos acadêmicos. 3. ed. Florianópolis: Visual Books, 2008.

OKANO, C.B; LOREIROS, S.R; LINHARES, M.B. M; MARTURANO, E.M. Crianças com dificuldades escolares atendidas em Programa se Suporte Neuropsicopedagógico na Escola. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2004, 17 (1), PP.121-128.

PESTALOZZI in INCONTRI, Dora. in: Pestalozzi: Educação e Ética. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

PESSOTI, T. Deficiência Mental: da superstição à ciência. 3. ed. São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. da USP, 1984.

POLITY E. Dificuldade de aprendizagem e família: construindo novas narrativas. São Paulo: Vetor; 2002.

RELVAS, M. P. Fundamentos biológicos da educação: despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

ROSS, Paulo Ricardo. Educação Inclusiva: da ideologia neoliberal às possibilidades e limites concretos. Ponto de Vista. Cidadania – Modernidade – Deficiência. Revista do curso de Pedagogia séries iniciais –V.2. p. 48-52, Janeiro/fevereiro de 2000.

RUBINSTEIN, E. R. (org). Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

RUBINSTEIN, E. R. O estilo de aprendizagem e a queixa escolar: entre o saber e o conhecer. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

RUBINSTEIN, Edith: Especificidades dos Instrumentos de Avaliação próprios da Psicopedagogia In: Colóquio: "Especificidades dos Instrumentos de Avaliação próprios da Psicopedagogia" Publicado por Aprenda ki em Eventos Educacionais, ABPp. 2011.

SÁNCHEZ-CANO, M.; BONALS, J. (Orgs.). Avaliação psicopedagógica. In: VILANA, R. A entrevista com os pais, os professores e os alunos. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 65-80.

SANTOS, V. P. Interdisciplinaridade na sala de aula. São Paulo: Loyola, 2007.

SANTOS, R. M. F. Psicopedagogia Institucional: uma experiência fundamentada na Epistemologia Convergente. Revista Eletrônica de Psicopedagogia, 2007.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. Inclusão: Revista da Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, nº 1, p. 19 - 23 out. 2005.

SCOZ, Beatriz. Psicopedagogia e Realidade Escolar: o problema escolar e de aprendizagem. Petrópolis. RJ: Vozes, 1994.

SCOZ, BARONE, CAMPOS & MENDES. Psicopedagogia: Contextualização, formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas. 1992

VISCA, J. Psicopedagogia: novas contribuições. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

GESTÃO DO CURRÍCULO NA ESCOLA E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

IZAIAS AUGUSTO ELIAS

RESUMO

Este artigo trata do professor como gestor do curriculo e ao mesmo tempo como construtor onde ele faz a intermediação, escola, currículo, e o educando com foco no conteúdo específico da educação escolar tendo como objetivo subsidiar a discussão sobre a base nacional comum curricular. Para tanto, parte do próprio conceito de currículo situandoo em suas determinações sociais para tratar, em seguida, dos saberes que, direta ou indiretamente, entram na composição dos currículos formativos destinados a preparar os educandos para se inserir de forma ativa e crítica na vida social. Também fortalecendo o processo do cognitivo trabalhando comos temas transversais que são campos férteis para a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade em concordância com as áreas do conhecimento, pois ao usar a criatividade de maneira a preservar os conteúdos programáticos vinculam-se aos contextos, que podem ter evidência prática na vida real, social e comunitária do aluno. Também faz uma análise dando uma ênfase no seu currículo - métodos e linhas pedagógicas desde a escola no período do Brasil Colonial, Brasil Reinado, República Velha, a Era Vargas, o Periodo da Democracia de 1946 a 1964, a Ditadura Militar, período de transição até nossos dias atuais

Palavras-chave: Currículo Escolar 1, Educação Brasileira 2. Parâmetros Curriculares Nacionais 3. Temas Transvessais 4.

RESUMEN

Este artículo trata del profesor como el gestor del currículo y al mismo tiempo como un constructor donde hace la intermediación, la escuela, el currículo, y el estudiante centrándose en el contenido específico de la educación escolar con el objetivo de apoyar la discusión sobre la base curricular nacional común. Con este fin, forma parte del concepto de currículo mismo, situado en sus determinaciones sociales para tratar, entonces, con el conocimiento que, directa o indirectamente, entra en la composición de los currículos formativos diseñados para preparar a los estudiantes para insertarse activa y críticamente en la vida social. También fortaleciendo el proceso de trabajo cognitivo como temas transversales que son campos fértiles para la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en concordancia con las áreas de conocimiento, ya que al utilizar la creatividad con el fin de preservar los contenidos programáticos se vinculan a contextos, que pueden tener evidencia práctica en la vida real, social y comunitaria del estudiante. También hace un análisis enfatizando su plan de estudios - métodos y líneas pedagógicas desde la escuela en el período del Brasil colonial, el reinado de Brasil, la Antigua República, la Era Vargas, el período de la democracia de 1946 a 1964, la dictadura militar, período de transición hasta la actualidad

Palabras clave: - Currículo escolar 1. Educación brasileña 2. Parámetros Curricular Nacionales 3. Temas transversales 4.

INTRODUÇÃO

O currículo escolar funciona como um guia de todo o processo educacional, pois ele determina o caminho que os alunos vão percorrer na escola. Nele, estão organizados os conteúdos que serão estudados, bem como as atividades e competências a serem desenvolvidas.

Nas escolas da rede pública da cidade de São Paulo, temos o Currículo da Cidade busca alinhar as orientações curriculares do Município de São Paulo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define as aprendizagens essenciais a que todos os estudantes brasileiros têm direito ao longo da Educação Básica. O professores pode sim trabalhar projetos como tendo também os temas Transvessais com a interdisciplianriedade inserindo de forma seletiva assuntos que envolvem a sua realidade do cotidiano do educando.

A interdisciplinaridade faz a interação entre o entendimento das disciplinas nas suas mais variadas áreas, pois, abarcam temáticas e conteúdos permitindo dessa forma recursos inovadores e eficazes no processo de ensino e aprendizagem. O professor é o construtor e gestor do currículo escolar, e para a construção de uma prática pedagógica mais efetiva, os professores precisam ter espaço e tempo para estudos metódicos e reflexões sobre a prática com base nas teorias. Assim, favorecerá o surgimento de novas possibilidades didáticas para significar o ensino e levar o aluno à concepção dos conteúdos ensinados na escola. A interdisciplinaridade surge como uma alternativa para a não fragmentação do conhecimento, como um modo de dar significado aos conteúdos abordados em sala de aula, contribuindo para a formação integral do cidadão, tornando-o um ser crítico e reflexivo.

A BNCC, portanto, é um documento de caráter normativo. Ou seja, que define os conteúdos essenciais que todos os estudantes devem aprender.

Como dissemos, o currículo escolar é adaptável, ou seja, construído ao longo do período letivo. O que tem o objetivo de atender às necessidades dos alunos e ao Projeto

Político-Pedagógico da escola. Ele é muito importante no processo de aprendizado, pois serve como guia para o trabalho dos educadores.

Os Parâmetros é um instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas na escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático. E por meio deles, estar contribuindo para a atualização profissional que é um direito e, um dever do Estado

BREVE HISTÓRICO DO CURRICULO NA EDUCAÇÃO BRASIELIRA.

Os jessitas, também foram os primeiros professores no Brasil Colonial. O método de ensino utilizado pelos jesuítas era principalmente livresco, com pouco o nenhum sentido prático. O cultivo da língua nativa e das Humanidades contrastava com o, nem sempre, ajustado, mas Latim. Possuíam outras missões, sendo estas estabelecidas pelos Regimentos ditados por D. João III, os mesmos que enviaria a expedição de Tomé de Souza para o Brasil, este documento determinava que os jesuítas deveriam:

- Levar o catolicismo para as Américas;

- Catequizar os índios americanos, de forma a "salvar suas almas";

- Construir e desenvolver escolas católicas.

As Idéias pedagógicas no Brasil Colônia.

Segundo SAVIANI (2010), pode-se dividir a educação do Brasil colônia em dois períodos, o primeiro, denominado Pedagogia Basilística abrange o período de 1549 á 1570, no qual se tem dois marcos histórico: a instituição do governo geral no Brasil e a Carta Régia de Dom Sebastião que garantia a liberdade aos índios, respectivamente. No segundo período instaura-se no Brasil a Pedagogia Jesuítica, a qual é extinta após a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1789.

A Pedagogia Basilística (1549-1570).

Elaborada pelo Padre Manoel da Nóbrega, tinha como objetivo uma maior aproximação com os indígenas, portanto seu plano de ensino estava baseado no ensino de língua portuguesa para os indígenas, seguido de ensinamentos da doutrina cristã. Eram ainda oferecidas disciplinas complementares: o canto orfeônico e a musica instrumental. O Ensino profissional estava baseado na agricultura, e aos que caminhariam para o ensino superior, estudariam na Universidade de Coimbra, á gramática latina.

"[...] Nóbrega buscava implantar seu plano de instrução sob 'uma extensa cadeia de colégios nas povoações litorânea, cujos elos seriam o colégio da Bahia ao norte e o de São Vicente ao sul.' (MATTOS,1958. p.83) [...] pretendia estender uma nova cadeia de colégios ao longo do interior do Brasil, chegando até o Paraguai." (SAVIANI, 2010; 43)

Dentro deste plano ainda se destaca o Pe. Anchieta, que utilizou-se da língua geral, ou do tupi-guarani para se comunicar no Brasil, tanto com os índios quanto com os colonos, seu principal feito foi organizar uma gramática que seria utilizada nos trabalhos pedagógicos que foram instaurados nas novas terras.

Este plano não funcionou, primeiramente porque sua aplicação foi precária e em segundo lugar por ter encontrando divergências dentro da própria ordem, surgia então uma nova proposta, esta que traria ao ensino jesuítico a sua "fase heróica".

Pedagogia Jesuítica (1599 - 1759).

A pedagogia Jesuítica é marcada pela Ratio Studiorum, publicado em 1599, era um plano geral de estudos que deveria ser implantado em todos os colégios da ordem jesuítica e que acabou por desenvolver um importante papel na pedagogia moderna. Na visão de SAVIANI (2010) era um plano universalista e elitista que acabou sendo voltado mais aos filhos de colonos do que aos índios, talvez isto tenha ocorrido devido ao processo de liberdade aos indígenas, que vinha sendo instituído desde 1570 através da Carta Régia de Dom Sebastião.

Inicialmente a Ratio Studiorum era baseada em duas correntes, o Modus parisienses, por ser referencia no aprendizado da gramática e língua latina, e no Modus itálicos, um método que não diferenciava o mestre do discípulo e não seguia um programa, e que possui disciplinas independentes. Com o passar dos tempos foi se estruturando de acordo com o Modus parisienses, este fato tem como marco o ano de 1509, quando foi introduzida a divisão dos alunos de acordo com a idade, o colégio que adotou este procedimento foi o Colégio de Montaigu.

Sobre o Modus parisienses podemos agregar que este era estruturado no Lectio, ou seja, na escolha de assuntos a serem estudos, na Disputatio, que seriam exames sobre os assuntos estudados e, por fim nas Repetitiones que como o próprio nome já diz, são exercícios de repetições dados pelos alunos.

Com a regulamentação do funcionamento das instituições educativas em 1548, a Ratio era instaurada como documento matriz do ensino jesuítico, composta por 467 regras, todas divididas em subitens.

Abordam regras para as províncias, para o reitor, prefeitos de estudos superiores e inferiores, professores das faculdades superiores e classes inferiores, aos estudantes

da Companhia, e aos externos a ela, aos bedéis e as academias, dentre outras.

Com relação aos objetivos da Ratio Egídio SCHMITZ (1994) afirma:

"[...] só podem ser alcançados através do trabalho e da cooperação dos homens, não apenas professores, mas todos envolvidos no processo da educação: professores, administradores, alunos e pais. Sem esta colaboração íntima e contínua, o resultado alcançado será muito pequeno" (SCHMITZ, 1994; 99)

Instaurava-se a figura de um reitor e de um prefeito geral de estudos para organizar os estudos, ouvir e observar os professores. Essa organização dos estudos foi dada em dois planos: Estudos inferiores: curso de humanidades, onde eram trabalhadas as disciplinas de retórica, humanidades e gramática, superior, média e inferior.

Estudos superiores: Divididos em três anos compreendia os cursos de Filosofia e Teologia. Sendo assim distribuídos: 1º ano – lógica e introdução as ciências; 2º ano

– cosmologia, psicologia, física e matemática; 3º e último ano – Psicologia, metafísica e filosofia moral.

No ano de 1759 os jesuítas são expulsos do Brasil, deixando a educação a encargo do Estado, como desejava Marques de Pombal, o qual vinha sendo influenciado pelas idéias iluministas da época e pelas idéias pedagógicas de Rosseau e Kant.

A Educação no Período Imperial (1822-1889)

Após a chegada da Família Real, em 1808, o Brasil apresentou desenvolvimento cultural considerável, mas o direito à educação permanecia restrito a alguns. A vinda da Família Real e mais adiante a Independência (1822) fizeram com que o ensino superior tivesse preocupação exclusiva, em detrimento de outros níveis de ensino, evidenciando o caráter classista da educação, ficando a classe pobre relegada a segundo plano, enquanto a classe dominante expandia cada vez mais seus privilégios.

O objetivo fundamental da educação no Período Imperial era a formação das classes dirigentes. Para isso,

ao invés de procurar montar um sistema nacional de ensino, integrado em todos os seus graus e modalidades, as autoridades preocuparam-se mais em criar algumas escolas superiores e em regulamentar as vias de acesso a seus cursos, especialmente através do curso secundário e dos exames de ingresso aos estudos de nível superior (Piletti, 1991, p. 41).

Em 1823, foi instituído o Método Lancaster ou "ensino mútuo", em que, após treinamento, um aluno (decurião) ficaria incumbido de ensinar a um grupo de dez alunos (decúria), diminuindo, portanto, a necessidade de um número maior de professores.

A primeira Constituição Brasileira, outorgada em 1824, garantia apenas, em seu Art. 179, "a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos". No ano de 1827, uma lei determinou a criação de escolas de primeiras letras em todos os lugares e vilas, além de escolas para meninas, nunca concretizadas anteriormente.

O ato adicional de 1834 e a Constituição de 1891 descentralizaram o ensino, mas não ofereceram condições às províncias de criar uma rede organizada de escolas, o que acabou contribuindo para o descaso com o ensino público e para que ele ficasse nas mãos da iniciativa privada, acentuando ainda mais o caráter classista e acadêmico, gerando assim um sistema dual de ensino: de um lado, uma educação voltada para a formação das elites, com os cursos secundários e superiores; de outro, o ensino primário e profissional, de forma bastante precária, para as classes populares.

O Contexto Educacional Durante a Primeira República (1889-1930)

A dualidade do sistema educacional brasileiro, que conferia ao povo uma educação dessemelhante daquela conferida à elite, é herdada pela Primeira República juntamente com a desorganização que se arrastou durante o período monárquico. Surgiram inúmeras reformas para resolver a desorganização do sistema educacional, entre elas a Benjamin Constant, a Lei Orgânica Rivadávia Corrêa, a Carlos Maximiliano, porém foram apenas reformas paliativas, pois não se buscava mudar a estrutura educacional. Mudava-se até o sistema, mas a base da educação continuava.

O modelo educacional que privilegiava a educação da elite, em detrimento da educação popular, é posto em questão na Primeira República. Mas os ideais republicanos que pretensamente alimentavam projetos de ver um novo Brasil traziam, intrinsecamente, resquícios de um velho tempo, cujas bases erguiam as colunas da desigualdade social, em que, no cenário real, estava de um lado a classe pobre, sempre relegada a segundo plano; de outro, a classe dominante, expandindo cada vez mais os seus privilégios.

A dualidade do sistema educacional brasileiro, que conferia ao povo uma educação dessemelhante daquela conferida à elite, é herdada pela Primeira República juntamente com a desorganização que se arrastou durante o período monárquico. Surgiram inúmeras reformas para resolver a desorganização do sistema educacional, entre elas a Benjamin Constant, a Lei Orgânica Rivadávia

Corrêa, a Carlos Maximiliano, porém foram apenas reformas paliativas, pois não se buscava mudar a estrutura educacional. Mudava-se até o sistema, mas a base da educação continuava. O modelo educacional que privilegiava a educação da elite, em detrimento da educação popular, é posto em questão na Primeira República. Mas os ideais republicanos que pretensamente alimentavam projetos de ver um novo Brasil traziam, intrinsecamente, resquícios de um velho tempo, cujas bases erguiam as colunas da desigualdade social, em que, no cenário real, estava de um lado a classe pobre, sempre relegada a segundo plano; de outro, a classe dominante, expandindo cada vez mais os seus privilégios.

Como é evidente, o Estado de São Paulo se destacava pelo maior investimento na área educacional. Porém é preciso ter em mente que a sua luta contra o analfabetismo, por meio da Liga de Defesa Nacional (1916) e da Liga Nacional do Brasil (1917), esta última com sede em São Paulo, representava consubstancialmente não o desejo de oferecer às camadas populares oportunidades iguais de desenvolvimento, mas sim o desejo de parte da emergente burguesia de afrontar a enraizada política oligárquica. Era preciso aumentar o contingente eleitoral, uma vez que o analfabeto era proibido de votar. Por essa razão, as lutas contra o analfabetismo se intensificaram, pois ele era tido como fator preponderante na perpetuação das oligarquias no governo; a alfabetização, então, era útil às transformações político- eleitorais. Sem deixar de considerar que era necessário também preparar as pessoas para a nova ordem econômica.

Contudo, não havia uma rede de escolas públicas organizada, respeitável; as poucas que existiam nas cidades, eram destinadas ao atendimento dos filhos das classes abastadas. No interior do país, existiam algumas pequenas escolas rurais, funcionando em condições precárias, e o professorando não tinha qualquer formação profissional.

A Educação Após a Revolução de 1930 (1930-1937)

A Revolução de 1930 criou uma efervescência ideológica que operou

importantes discussões e transformações no campo educacional; parecia que o país tinha realmente acordado para a importância da educação e para a necessidade de garantir a todos esse direito. O Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, criou o Ministério da Educação e as secretarias de Educação dos estados; em 1932, com o ideal de educação obrigatória, gratuita e laica, entre outros, surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, com o objetivo de tornar público o que era e o que pretendia o Movimento Renovador.

A Educação Durante o Estado Novo (1937-1945) e o Governo Populista (1945-1964)

As discussões e reivindicações do período anterior e as conquistas do movimento renovador, expressos na Constituição de 1934, são consideravelmente enfraquecidas e até em alguns casos suprimidas pela Constituição de 1937. Segundo Ghiraldelli Jr. (1994, p. 81),

Os Estado Novo se desincumbiu da educação pública através de sua legislação máxima, assumindo apenas um papel subsidiário. O ordenamento relativamente progressista alcançado em 34, 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.

Parafraseando Ghiraldelli Jr. (1994), o Estado estava pouco interessado em oferecer às classes populares educação pública e gratuita, e isso ficou expressamente claro na Constituição de 1937, que pretendia contrariamente evidenciar o caráter dual da educação, em que, para a classe dominante estava destinado o ensino público ou particular; ao povo marginalizado, deveria destinar- se apenas o ensino profissionalizante.

Com o fim do Estado Novo, o país retornou à normalidade democrática e passou a adotar uma nova constituição. Na área educacional, o texto de 1946 estabelecia alguns direitos garantidos pela Constituição de 1934 e suprimidos pela do Estado Novo.

Até a aprovação da LDBEN de 1961, foram 13 anos (1948-1961). Durante esse período, a luta pela escola pública e gratuita intensificou-se. Numerosas campanhas com participação popular reivindicavam a ampliação e a melhoria do atendimento escolar para que, de fato, o direito constitucional "a educação é um direito de todos", fosse consolidado.

A Educação Durante o Regime Ditatorial (1964-1985)

A educação antes do Período Ditatorial, com as ideias de universalização e democratização, nunca conseguiu consolidá-las, nesse período ela se distanciou mais desse ideal, pois se pautou na repressão, na privatização do ensino, continuou privilegiando a classe dominante com ensino de qualidade e deixando de fora as classes populares, oficializou o ensino profissionalizante e o tecnicismo pedagógico, que visava unicamente preparar mão de obra para atender às necessidades do mercado e desmobilizou o magistério com inúmeras e confusas legislações educacionais.

A educação passou a atender ao regime vigente e, de modo geral, visava transformar pessoas em objetos de trabalho, de lucro; seres passivos diante todas as arbitra-

riedades que lhes fossem impostas.

O ensino técnico oferecido para as classes populares delineou muito bem a sua função na sociedade: atender exclusivamente as necessidades do mercado, o que frearia as manifestações políticas, contribuindo para que o ensino superior continuasse reservado às elites.

A Educação Brasileira de 1985 à Atualidade

Nos últimos 28 anos foram promovidas grandes modificações na educação brasileira. Em 5 de outubro de 1988 foi promulgada uma nova Constituição, que "cuida da educação e do ensino de maneira especial com referência aos direitos, aos deveres, aos fins e aos princípios norteadores" (Santos, 1999, p. 31).

Dentre as principais mudanças no âmbito educacional, Aranha (1996, p. 223) destaca:

- Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- Ensino Fundamental obrigatório e gratuito;
- Atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos;
- Valorização dos profissionais de ensino, com planos de carreira para o magistério público.

Com base na nova Constituição, foi criada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996. A Carta Magna e a nova LDB dão suportes legais para que o direito a uma educação de qualidade seja realmente consubstanciado, assegurando a formação integral do indivíduo e a sua inserção consciente, crítica e cidadã na sociedade.

Em 1996, o Governo Federal elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais, estabelecendo diretrizes para estruturação e reestruturação dos currículos escolares de todo o Brasil, em função da cidadania do aluno e de uma escola realmente de qualidade. Contudo, ainda falta muito para que o texto legal realmente se consolide. Por mais que tenha evoluído, a educação brasileira ainda apresenta características reacionárias e alienantes, contribuindo para a formação de seres passivos, eximindo-se de compromisso de formar cidadãos ativos e conscientes. Como afirma Rodrigues (1991, p. 35), incapaz de ampliar e organizar a consciência crítica dos educandos, essa educação se converte em inutilidade formal, ainda que recheada de discurso sobre a importância e o valor de conhecimento crítico e de atenções proclamada de se fazer educação política.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), criado em 1968, mantém vários programas que objetivam proporcionar mais autonomia às escolas, suprir as carências e oferecer aos alunos melhores condições de acesso e permanência na escola e de desenvolvimento de suas potencialidades. Estes são alguns deles:

- Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE);
- Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE);
- Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE);
- Programa Nacional do Livro Didático (PNLD);
- Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM);
- Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e

Adultos (PNLA); e

- Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE), entre outros.

Com a finalidade de democratizar o acesso ao Ensino Superior, em 2005 foi aprovada a Lei nº 11.096, que instituiu o Programa Universidade para Todos (ProUni), que concede bolsas de estudos em instituições de ensino superior particulares a estudantes de escolas públicas de baixa renda e/ou estudantes de escolas particulares na condição de bolsistas utilizando como referência a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). As bolsas podem ser parciais, com descontos de 25% ou 50%, e integrais. Também foi criado o Sistema de Seleção Unificada – Sisu, que visa substituir os exames tradicionais das universidades públicas; criado pelo Governo Federal, seleciona estudantes com base na nota do Enem, assim como o ProUni; dentro dele, as vagas estão divididas em ampla concorrência e as cotas para estudantes de escolas públicas e de baixa renda, entre outros aspectos.

Em 2007, foi promulgada a lei do Fundeb, que se caracteriza como a maior fonte de recursos destinados para a educação; eles são distribuídos de acordo com o número de alunos matriculados nas redes estaduais e municipais estabelecido pelo Censo Escolar.

Em março de 2007 houve o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que, por meio de inúmeros programas, objetiva suprir as deficiências e carências da educação brasileira e superar um estágio de educação ainda limitado.

Leis e projetos que visam sanar as deficiências da educação brasileira não faltam. Falta efetivação séria, que de fato minimize a distância entre o texto legal e o real. É sa-

bido que o processo é lento, e enquanto as leis não proporcionam mudanças realmente satisfatórias as escolas públicas continuarão apresentando sucateamento e condições de ensino e aprendizagem decadentes. Falta estrutura física adequada das escolas, faltam recursos materiais e pedagógicos, falta valorização dos professores, capacitação etc. Essas condições, entre tantas outras, impedem que o Brasil suplante a herança de uma educação deficiente e excludente para enfim escrever a nova história de uma educação libertadora, gratuita, universal, democrática e de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que a educação por muito esteve a servir a classe dominante, fortalecendo as elites, um governo, repassando as suas incubencias para as províncias depois Estados descomprometido com a educação, direito enfraquecendo não havia comprometimento com as classe popular, com isso criando entraves, desvalorizando e fazendo o melhor para a uma elite dificultando para os desfavorecidos, o poder publico não queria ter a obrigação de oferecer a educação escolar, principalmente para a classe popular.

O professor, não basta ter experiência – elemento que só se adquire no cotidiano da profissão, ou seja, um professor iniciante teria de enfrentar óbices ao seu ofício –, não basta ter cultura e não basta ter domínio de conteúdo. Esses elementos precisam ser acompanhados de uma capacidade técnica, de um saber-fazer, para a transposição didática, que consiste, basicamente, em transformar os conhecimentos que são selecionados no interior de uma tradição cultural em conteúdos cognitivos que possam ser ensinados e aprendidos. E é essa capacidade que, a nosso ver, dá o tom da especificidade da docência: a transformação do conhecimento em conteúdos escolares, meio da transposição didática, se efetiva nos métodos de ensino. E este é um desafio aos cursos de formação inicial de professores: abordar métodos de ensino que melhor respondam à nossa sociedade contemporânea, sem prescindir de uma compreensão histórica de sua gênese e desenvolvimento, bem como ensejar uma compreensão mais contextualizada e que não incorra na adoção de receitas prontas e mero ensino de técnicas isoladas. Essa melhor resposta não se reduz a mera adequação da escola às demandas atuais, mas, sobretudo, ao reconhecimento de que a escola muda a medida em que a sociedade muda, a escola está imersa no processo histórico da humanidade.

A reflexão da prática docente deve ser feita através de reuniões com todo o grupo da escola, direção, coordenação, orientação, psicopedagoga, psicóloga, professores, dentre outros profissionais, ligados à rotina da instituição e de sala de aula.

Cabe a cada instituição se organizar nesse sentido, pois a escola que não promove momentos de reflexão do Currículo da prática docente causa uma relação duvidosa entre docente, alunos e conteúdos a serem ministrados.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, mais conhecidos como PCN, é uma coleção de documentos que compõem a grade curricular de uma instituição educativa.

Esse material foi elaborado a fim de servir como ponto de partida para o trabalho docente, norteando as atividades realizadas na sala de aula.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. Ideologia e currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982. . Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

ANDRADE, Maria Margarida de. Introdução à metodologia do trabalho científico: Elaboração de trabalhos de graduação. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2001.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Brasil no Século XX: o desafio da educação. In: . História da Educação. 2ª ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

. História da educação e da pedagogia. São Paulo: Moderna, 2006.BARROS, Aidil Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. Fundamentos de metodologia: Um guia para a iniciação cientifica. São Paulo: McGraw-Hill, 1986.

ANDREOTTI, A.L. (org.) História da Administração Escolar no Brasil. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

ARRANHA, M. L. de. História da educação e da pedagogia: Geral e Brasil.3ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Brasil no Século XX: o desafio da educação. In: . História da Educação. 2ª ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

BELLO, Luiz de Paiva. História da Educação no Brasil. Disponível em:

http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/. Acesso em 20 mar. 2017.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: . Acesso em: 08 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2014. Dis-

ponível em: . Acesso em: 08 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: . Acesso em: 08 ago. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: . Acesso em: 08 ago. 2018.

ALDAS, L. A. M.; VAZ, M. R. T. Michael Apple: As contribuições para a análise de políticas de currículo. Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 9, n. 1, p. 149-157, jan./abr. 2016.

CUNHA, L. A. Educação, estado e democracia no Brasil. São Paulo/Brasília/Niterói: Cortez/FLACSO/ EDUFF, 1991.

CHAUÍ, M. Cultura e democracia. São Paulo: Cortez, 1989a

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FERNANDES, F.A.M. Comunicação na Pedagogia dos Jesuítas na Era Colonial.São Paulo: Edições Loyola, 1980.

GADOTTI, M. História das ideias pedagógicas. 8ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

SCHMITZ, Egídio. Os jesuítas e a educação: A filosofia educacional da Companhia de Jesus. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1994.

VASCONCELLOS, C. S. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico.16. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VEIGA, I. P. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.

O LÚDICO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

KAREN DE ABREU BARRETO

RESUMO

As escolas de Educação Infantil, que tem aulas de Educação Física, são compreendidas como ambientes acolhedores que fazem parte da primeira infância. A aprendizagem ocorre através das brincadeiras, os educadores elaboram planos de aulas que estimulam o desenvolvimento integral da criança. Educação física é muito importante na Educação infantil, por se tratar de um ambiente ao ar livre que promove a sensação de liberdade, assim trabalharemos neste estudo o parque inclusivo em aulas de Educação Física. Os variados brinquedos do parque colaboram para o desenvolvimento da coordenação motora, superação e autoconfiança, além de propiciar a socialização e autonomia. As escolas públicas atende a um público diversificado, que deve ser compreendido em sua individualidade. Observa-se que nas escolas públicas de Educação Física que os parques dificilmente são inclusivos, o que promove o constrangimento e a frustração das crianças com deficiências. Dessa maneira mediante a lei nº 9394/96 prevê que a educação é dever do Estado, e da família, a família e os profissionais da educação devem cobrar do Estado os recursos e adaptações necessárias para a educação inclusiva. O Objetivo Geral do trabalho é evidenciar como o parque escolar influência na aprendizagem e desenvolvimento integral da criança na Educação física. O Objetivo específico é propor um olhar crítico, em relação a falta de adaptações necessárias para que o parque seja inclusivo, e o quanto esse fator é decisivo na vida escolar das crianças com deficiências. A Metodologia se dá pela ideia para essa pesquisa sobre parque inclusivo surgiu através das experiências vivenciadas no parquinho escolar. Foi observado o quanto as crianças com deficiência ficam frustradas pela falta de brinquedos que sejam adequados às suas condições, sejam elas motoras, auditivas, ou visuais. Pouco se têm discutido sobre parque inclusivo na Educação Física, sendo assim essa pesquisa foi elaborada baseando-se na contribuição do parque escolar para o desenvolvimento integral das crianças, e também nas leis que asseguram a inclusão. O artigo propõe a reflexão sobre como as escolas de Educação Física precisam ter parques inclusivos para uma educação de qualidade e mais acolhedora.

Palavras-chave: Educação Física, crianças, brincadeiras, aprendizagem, parque inclusivo.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi elaborado através das experiências vivenciadas no cotidiano das escolas, á partir destas foram realizadas pesquisas bibliográficas sobre a influência do parque eu sua contribuição para a Educação Física. O parque é muito importante para desenvolvimento integral da criança. É observado que os momentos no parque são de descontração, alegria e negociação, fatores que colaboram para o aprendizado. Através das brincadeiras no parque as crianças são estimuladas a uma aprendizagem lúdica e significativa. No entanto foi observado também que as crianças com deficiências físicas, que são incluídas por direito nas escolas públicas e particulares, são privadas das brincadeiras no parque. Dificilmente as escolas de Educação Física possuem parques inclusivos. Com isso notam-se as frustrações e tristezas que as crianças com deficiência são submetidas. A aprendizagem que acontece mediante os jogos, brincadeiras e brincadeiras no parque, é comprometida. Os planejamentos feitos pelo professor para desenvolver a socialização, coordenação motora entre outros objetivos da aprendizagem, são prejudicados devido à falta de adaptações.

Esse trabalho tem como objetivo, ressaltar a importância do parque inclusivo, do lúdico e das brincadeiras na Educação Física, e como a aprendizagem ocorre através das brincadeiras, e como o lúdico intensifica os momentos do aprendizado. O parque precisa ser inclusivo para que todas as crianças possam brincar aprender e se socializarem. O parque deve adequar-se a todos.

Os professores da Educação Física, muitas vezes sofrem pela falta de recursos fundamentais para a inclusão. Constantemente os planos de aulas, os jogos e os brinquedos da sala, são adequadamente adaptados para que todos possam participar, entretanto as brincadeiras no parque carecem de maior atenção, pois as adaptações dos brinquedos do parque precisam de maiores elaborações que talvez estejam fora do alcance dos educadores. O professor precisa seguir a rotina das crianças, e uma delas é a hora do parque, o que para as crianças com deficiência é um momento de angústia, elas querem balançar, mas a balança não possui cintos de segurança, quer girar no gira- gira, mas esse também não tem cintos de segurança, e o mesmo ocorre com os demais brinquedos do parque. O profissional da Educação Física muitas vezes auxilia as crianças com deficiências nas brincadeiras, entretanto não deve ser a maneira mais adequada, pois essa atitude interfere na socialização e autonomia das crianças.

O PARQUE INCLUSIVO E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Segundo Certeau (1998), o parque não é um lugar estável, é um espaço de possíveis transformações, que variam de acordo com as interações dos indivíduos. As transformações do parque podem ser adaptadas ou subjetivas. A ludicidade que acontece no parque é uma grande aliada para o desenvolvimento integral da criança, que merece atenção dos pais e dos educadores.

É notório que nas escolas de Educação Física, a hora do parque é um dos momentos mais aguardados pelas crianças. O parquinho proporciona momentos de descontração, liberdade e prazer, contribuindo para a aprendizagem e socialização das crianças.

Os brinquedos do parque estimulam as habilidades motoras, favorecem a compreensão de regras, a comunicação e a imaginação.

Observa-se que na Educação Física as crianças aprendem brincando, e cada brinquedo do parque favorece a aprendizagem. Concordando com a pesquisa de Salla (2011) sobre o educador Henry Wallon, as interações com o meio estimulam a aprendizagem e a afetividade.

Com a declaração de Salamanca (1994), o direito à educação das crianças com deficiência foi assegurado pela Lei nº 9394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Plano Nacional de Educação/CNE/2000; as escolas foram se tornando cada vez mais inclusivas. Entretanto, observa-se que muitas vezes as escolas públicas padecem de infraestruturas para melhor integrar as crianças com deficiências, e seus direitos podem ser violados.

Percebendo a importância do parque inclusivo na Educação Física, e sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança, por que as escolas ainda não possuem parques inclusivos?

Essa é a pergunta chave para o desenvolvimento desta pesquisa.

Considerando os benefícios que o parque proporciona para a formação e desenvolvimento da criança, da sua memória afetiva e socialização, é correto afirmar que as crianças com deficiências físicas podem ser prejudicadas na primeira infância. A falta de adaptações no parque colabora para a exclusão e constrangimento dessa criança. O mesmo lugar capaz de proporcionar gargalhadas e despertar o aprendizado, coordenação motora e a sua socialização, passa a ser um lugar de tristeza por parte da criança excluída.

Observa-se que existem profissionais que auxiliam a criança a brincar no parque, mas essas boas atitudes não são suficientes, é necessário que a infraestrutura dos parques sejam adaptadas. Visto que o parque é compreendido como um ambiente de estímulos para a aprendizagem e autonomia, ele precisa ser inclusivo, para a garantia do

aprendizado eficaz.

As crianças possuem um mundo imaginário, onde o significado é estabelecido pelas brincadeiras e não pelo objeto real presente. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. Fundamenta-se a necessidade de evidenciar como o lúdico e o parque inclusivo influência no processo de ensinoaprendizagem. De acordo com Vygotsky (1991) a brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento infantil, pois ela colabora com a interação social contribuindo também para a construção da personalidade. Para Oliveira (2000) é necessário reconhecer a falta de adaptações necessárias, e lutar para que a inclusão seja real, e que os espaços escolares atendam a todas as crianças de maneira integrada.

As brincadeiras estimulam as crianças, regras de comportamentos condizentes com aquilo que está sendo representado e que fará as crianças internalizarem regras de conduta, valores, modo de agir e de pensar do seu grupo social que orientará e desenvolverá seu comportamento cognitivo. Cada brinquedo do parque proporciona um estímulo para a aprendizagem. Os educadores precisam intervir nos passatempos assim como os pais e responsáveis também devem oportunizar momentos de brincadeiras. Através do brincar, é notável que o desenvolvimento seja tanto qualitativo quanto quantitativo.

Para Duprat (2015), a criança junta coisas semelhantes, separa as que não são não toma, nem aproveita a matéria tal como naturalmente vem; só o elaborado deve servir. Ou seja, as crianças constantemente necessitam de sentido para suas brincadeiras. O educador pode contribuir com o bom desenvolvimento infantil, permitindo a criança conhecer e transformar o mundo ao seu redor. É estimular o convívio social, a inclusão, e considerar o desejo que a criança sente por brincar.

O lúdico e o parque inclusivo, junto com as brincadeiras inseridas de forma planejada ao ar livre são de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança e também para o processo de ensino e aprendizagem. No entanto cabe à escola se atentar ao desenvolvimento e aprendizagem 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 desenvolvimento social, intelectual e motor das crianças, colaborando para uma socialização adequada, através de atividades em grupos. Quando a escola adequadamente inclui os alunos com deficiências, ela estimula aos demais alunos o conhecimento por direitos e deveres, essas crianças poderão transformar a sociedade em uma sociedade mais empática, que reconhece a necessidade alheia, buscando melhorias para sua vida e a vida dos outros.

Márcio Ferrari (2008), fundamentado no trabalho de Maria Montessori (18701952), destaca que de acordo com a primeira médica italiana e pesquisadora da educação, as conquistas das crianças não se limitam às conquistas materiais. A prática do método Montessoriano é inspirada na natureza e no desenvolvimento infantil. Maria Montessori trabalhou como psiquiatra em um asilo onde havia crianças com retardos mentais, e ela percebeu que essas crianças precisavam de intervenções pedagógicas e estímulos para serem educadas . Para a pesquisadora o ambiente deve propiciar o desenvolvimento e autonomia, estímulos sensoriais e motores eram propostos, pois através do movimento a criança conhece o mundo ao seu redor. O mais interessante é notar que Montessori adaptou recursos para o aprendizado inclusivo em uma época que não havia a variedade das tecnologias atuais. Considerando o legado de Montessori e a contribuição que ela deixou para a educação, os pedagogos devem romper as barreiras da desigualdade, e exigir os recursos necessários para o desenvolvimento das crianças, sejam elas regulares ou com deficiências.

Nota-se que a criança tem impulsos por explorar e descobrir o mundo são o prazer e a motivação que surgem da necessidade de aprender através dos exemplos dos pais, professores, amigos ou pessoas próximas. A curiosidade, a descoberta pelo novo é o que estimula 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. Segundo Oliveira (2000), a aprendizagem ocorre através do meio em que a criança é inserida, sendo assim as escolas de Educação Física deve propiciar o aprendizado inclusivo através das brincadeiras e do parque.

De acordo com Rau (2011) é muito importante propiciar às crianças situações de jogos, brincadeiras e o parque, para que as crianças se apropriem de maneira lúdica dos conhecimentos diversos. Pois se compreende que é na Educação Física que a criança recebe estímulos para se desenvolverem em diferentes aspectos, como: afetivo, motor, cognitivo, entre outros. Nesta perspectiva podemos destacar a importância da Educação Física, como umas das etapas mais importantes para a vida futura.

Para Duprat (2015), às múltiplas possibilidades do autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limitações. Também se conclui que o lúdico, o parque e as brincadeiras não são apenas um entretenimento, mas uma atividade que possibilita e facilita a aprendizagem, que muito mais que importante, brincar é essencial na vida das crianças, sendo um processo construtivo para a vida adulta. A ludicidade

dentro do parque 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-las, quando desejar, incluir novos membros, retirar e modificar as próprias regras, ou seja, existe liberdade por parte da criança agir sobre ela. Para a autora Sabine (2009), 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.

Para Rau (2011), devem-se considerar as características específicas que contribuem para a educação das crianças. As diferentes abordagens pedagógicas baseadas no brincar bem como os estudos de psicologia infantil direcionados ao lúdico e o parque permitiram a construção da criança como um ser brincante, e as brincadeiras deveriam ser utilizadas como atividades essenciais e significativas para a Educação Física. 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 toda a bagagem que cada criança carrega consigo mesma como cultura. Portanto, o brincar no parque deve ser valorizado, sendo visto como um meio na Educação Física para desenvolver a criatividade e o raciocínio crítico, que ocorre através das negociações que são feitas pelas crianças nos momentos das brincadeiras.

Entendendo que o brincar, estimula os fatores físicos, morais e cognitivos, dentre outros, e considerando também que, é importante a orientação do adulto como mediador para que ocorra o desenvolvimento da criança. Neste sentido é notório que as escolas adotam planejamentos, 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, tomem medidas inclusivas, pois as crianças com deficiências já sofrem por viverem em uma sociedade muitas vezes preconceituosa e desigual. Frequentemente essas crianças não exercem o seu direito de ir e vir, pela falta de adaptações necessárias na sociedade. As escolas precisam ser referenciais de inclusão, é necessário reconhecer o parque como um lugar prazeroso e provedor da aprendizagem. O Projeto Político Pedagógico deve propor intervenções para que os objetivos gerais e específicos que se alcança com as brincadeiras no parque seja uma realidade para as crianças com deficiência.

Para Duprat (2015), a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social, e as brincadeiras promovem essa relação. Trabalhar com o lúdico e o parque inclusivo é fazer com que a criança aprenda de maneira prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno sente-se feliz e motivado, e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de maneira prazerosa, consigo mesmo e com 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 demasiadamente durante estes momentos, pois as descobertas que ocorrem levam ao amadurecimento, que será importantíssimo para o início de suas atividades cultural e social. É notório que as crianças estão sempre dispostas a auxiliarem os amigos com deficiência nas brincadeiras. O professor deve sim provocar situações para a socialização das crianças, porém é importante não interferir muito, permitindo que as crianças façam negociações entre eles, para que os educandos conquistem autonomia.

Para Rau (2011), a escola é reconhecida como ambiente de transformação na vida dos que a frequentam, portanto as escolas devem promover a inclusão, para que as crianças com deficiência desde a primeira infância percebam que são cidadãos de direitos e deveres, ou seja, o mesmo direito que uma criança regular têm de aprender brincando no parque escolar, a criança com deficiência também têm, e a escola deve fazer valer a lei.

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 diversas 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 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, principalmente as crianças com deficiências físicas.

As escolas públicas, os pais e responsáveis, precisam cobrar dos órgãos governamentais parques inclusivos. Pois se é garantido o direito da criança com deficiência ser matriculada na rede regular de ensino, também deve-se garantir à criança ser in-

cluída em todos os ambientes da escola. Na Educação Física a criança aprende brincando, e considerando o parque como um lugar de aprendizagem, a criança com deficiência tem seu processo de educação limitado, sua infância é prejudicada, e suas memórias afetivas serão de exclusão.

INCLUSÃO NAS ESCOLAS

A pertinência da educação alude a necessidade de que esta seja significativa para todos, de forma que possam apropriar-se e construir-se como sujeito, desenvolvendo sua autonomia e sua identidade. Para que haja pertinência a educação seve ser flexível e adaptar-se às necessidades e características dos estudantes em seu contexto. É necessário abordar de forma integral um conjunto de fatores que são fundamentais para o crescimento e desenvolvimento do educando.

Entender que a Inclusão Escolar significa oferecer oportunidade de estudo para todas as pessoas, sem distinção de cor, raça, classe social, ou ainda, condições físicas e psicológicas. O objetivo da pesquisa é compreender a totalidade da importância da inclusão de alunos de qualquer cultura ou raça no ensino regular como uma das maneiras de oferecer educação qualificada, igualdade, evidenciando a relevância do papel da escola e do professor no método de composição da inclusão, destacando ainda a conjuntura histórica do surgimento da educação para o aluno especial, além de evidenciar dificuldades encontradas por pessoas com necessidades especiais, relacionando teria e prática. Especificar o que deve ser feito para permitir que crianças e jovens tenham acesso ao convívio dentro das escolas, juntamente com outras crianças, sendo portadoras de necessidades especiais ou não.

Interpretar o contexto histórico do processo de inclusão; conhecer as políticas públicas da Educação Especial; Apontar a importância da formação de profissionais da educação e qualificação da escola para trabalhar com as pessoas especiais; analisar a forma real de inclusão nas escolas. Entrevistar pais que vivenciam a inclusão.

A inclusão e a deficiência são os temas mais frequentes no debate sobre educação, pois vêm da gestão as orientações de como os educadores devem agir e guiar seus educandos, em razão disso, a educação especial tem buscado cada vez mais a "Educação Inclusiva". E as escolas públicas ou privadas estão preparadas para incluir a todos, independente de sua cultura ou jeito de ser ou agir.

A pesquisa trata a importância da inclusão na educação e na sociedade em geral. Então para descrever o contexto histórico da inclusão na rede pública de ensino é um processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede regular estadual ou municipal. Em se tratando da busca de uma sociedade inclusiva, faz-se necessário pensar em atividades de inclusão para além do ambiente escolar.

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).

Segundo Almeida (2001), é o conceito homogeneizador da escola tradicional que deve ser mudado, define o conceito de educação inclusiva como "o desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para alunos com necessidades especiais na escola regular". A questão coloca-se na forma como a escola interage com a diferença. Tentativas anteriores, não necessariamente em ordem de tempo dão à dimensão dessa afirmação:

Na escola tradicional, a diferença é proscrita para a escola especial. A escola integrativa procura responder à diferença desde que ela seja legitimada por um parecer médico-psicológico, ou seja, desde que seja uma deficiência no sentido tradicional. A escola inclusiva procura responder, de forma apropriada e com alta qualidade, à diferença em todas as formas que ela possa assumir.

A inclusão é um tema polêmico, visto por muitos como algo impossível de ser realizado nas condições atuais de ensino. Porém algumas pessoas vêm se mobilizando a fim de mostrar aos educadores e até mesmo a sociedade, que não tem como ficar estático frente ao processo que está vigorando a cada dia. Hoje, com a política de inclusão, a educação infantil é a porta de ingresso ao sistema educacional para boa parte das crianças, devendo o atendimento educacional especializado ser ofertado na própria creche ou pré-escola em que a criança está matriculada.

É por meio dos relacionamentos sociais que descobrimos o que é necessário para viver na sociedade. O primeiro contato social da criança é no meio familiar. Segundo Kramer (2005), os surdos foram durante muito tempo condenados por sua condição, considerados doentes, pela falta da comunicação oral e escondidos da sociedade pela sua família. A língua de sinais era proibida. Recentemente, a Língua

Brasileira de Sinais foi reconhecida como língua materna dos surdos, por meio da Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, o que proporcionou aos mesmos um reconhecimento perante a sociedade.

O Decreto Federal n° 5.62 de 22 de dezembro de 2005, estabelece que os alunos com deficiência auditiva tenham direito a educação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua portuguesa como sua segunda língua; logo as crianças devem ter acesso a língua especial o mais cedo possível, o que em geral acontece nas escolas.

O referencial teórico fortalece a proposta ao defender a importância da inclusão na Educação Infantil. Para explicar o autismo dentro do processo de inclusão na escola regular deve-se dizer que a criança necessita experimentar, vivenciar e brincar para adquirir conhecimentos que futuramente lhe ajudará a desenvolver de maneira mais eficiente um aprendizado formal.

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. Toda teoria necessita, primeiro, de uma conceituação.

O conceito de educação inclusiva ganhou maior notoriedade a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca. No que diz respeito às escolas, a ideia é de que as crianças com necessidades educativas especiais sejam incluídas em escolas de ensino regular e para isto todo o sistema regular de ensino precisa ser revisto, de modo a atender as demandas individuais de todos os estudantes. O objetivo da inclusão demonstra uma evolução da cultura ocidental, defendendo que nenhuma criança deve ser separada das outras por apresentar alguma diferença ou necessidade especial. Do ponto de vista pedagógico esta integração assume a vantagem de existir interação entre crianças, procurando um desenvolvimento conjunto, com igualdade de oportunidades para todos e respeito à diversidade humana e cultural.

Segundo Silva (1993) a exclusão escolar pode ser visibilizada pela incapacidade de o aluno realizar atividades tipicamente escolares no espaço de sala de aula, bem como pela inadaptação dos mesmos para agir com sucesso nas ações sociais envolvendo o uso da língua escrita e falada. A primeira limitação é percebida facilmente pelos educadores em contexto de ensino, pois, devido a resquícios de práticas da tradição pedagógica, as habilidades necessárias para um bom desempenho escolar continuam sendo supervalorizadas.

A Problemática da pesquisa contribui para construir o conhecimento, pois este tema foi escolhido por que há muito tempo discute-se a questão da Inclusão no seu processo de desenvolvimento na Educação Infantil e na educação física, e sua finalidade no universo lúdico, até na qual esse contexto influencia o desenvolvimento psicomotor da criança.

A questão da exclusão escolar está em constante discussão, entretanto Freitas (2007) afirma que estão surgindo novas formas de exclusão e estas estão sendo implementadas nos sistemas escolares e sobre elas não se tem muito controle e conhecimento. Além disso, o autor afirma que a reprovação é uma antiga forma de exclusão e que agora ela se mostra unida a outras formas de exclusão mais recentes desenvolvidas pelo sistema. “As novas formas de exclusão atuam agora por dentro da escola fundamental. Adiam a eliminação do aluno e internalizam o processo de exclusão” (FREITAS, 2007).

Entre os princípios fundamentais da educação inclusiva, está o entendimento de que o acesso à educação é um direito incondicional de todos. A inclusão é um tema polêmico, visto por muitos como algo do futuro, impossível de ser realizado nas condições atuais de ensino. Porém algumas pessoas vêm se mobilizando a fim de mostrar aos educadores e até mesmo a sociedade, que não tem como ficar estático frente ao processo que está vigorando a cada dia.

A Educação Especial é o ramo da Educação que se ocupa do atendimento e da educação de pessoas com deficiência, preferencialmente em escolas regulares, ou em ambientes especializados tais como escolas para surdos, escolas para cegos ou escolas para atender pessoas com deficiência intelectual. Dependendo do país, a educação especial é feita fora do sistema regular de ensino. Nessa abordagem, as demais necessidades educativas especiais que não se classificam como deficiência não estão incluídas. Não é o caso do Brasil, que tem uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e que inclui outros tipos de alunos, além dos que apresentam deficiências.

A educação inclusiva deveria ser o que na verdade a educação precisa ser para todos. Ela tem que criar sentidos, abrir possibilidades, permitir a participação e estar conectada com a realidade. A educação especial é uma educação organizada para atender exclusivamente alunos com determinadas

necessidades especiais. Algumas escolas dedicam-se apenas a um tipo de necessidade, enquanto outras se dedicam a vários. O ensino especial tem sido alvo de críticas por não promover o convívio entre as crianças especiais e as demais crianças. Por outro lado, a escola direcionada para a educação especial conta com materiais, equipamentos e professores especializados. O sistema regular de ensino precisa ser adaptado e pedagogicamente transformado para atender de forma inclusiva.

Antecedente aos eventos internacionais supramencionados, a Constituição Federal de 1988, introduziu no País, a era dos direitos, em detrimento dos sentimentos da benesse, caridade e favor, que impregnavam projetos sociais, mantendo, sobretudo, a hegemonia das instituições e a fragilidade dos cidadãos. Com isso, defendendo a cidadania plena e, ao mesmo tempo envolvendo o Estado, a sociedade e as famílias, direcionando-os a assegurar o acesso aos bens sociais, sem discriminação de qualquer natureza.

A Constituição federal de 1998 incorporou vários dispositivos referentes aos direitos da pessoa com deficiência, nos âmbitos da saúde, educação, trabalho e assistência. Especificamente no campo educacional, registrou-se o direito público subjetivo à educação de todos os brasileiros; entre eles, os indicados como portadores de deficiência, preferencialmente junto à rede regular de ensino. Essas determinações estenderam-se para outros textos legais da União e para as legislações estaduais e municipais.

Outras questões foram especificadas em Lei, inclusive de se ter assegurado a condição de incapacidade da pessoa, tanto no que diz respeito a sua independência como para o trabalho, e, caso isso ocorra, essa pessoa perderá o benefício, o qual ficou mais conhecido como (BPC).

Sua regulamentação deu-se pelo Decreto no. 1.744, de 8/12/1995. Outra conquista, refere-se à proibição de qualquer discriminação referente a salário e critérios de admissão (art. 7°, inciso XXXI); acesso ao serviço público por meio de reservas de percentual dos cargos e empregos públicos (art. 37, § 7°), e quanto a isso, o Decreto 3298/99, assim procedeu para efetivar a regulamentação desse direito: Fica assegurado à pessoa portadora de deficiência o direito de se inscrever em concurso público, em igualdade de condições com os demais candidatos, para provimento de cargos cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que é portador. Citaremos abaixo as denominações das deficiências para melhor entendimento de suas necessidades.

A inclusão está ligada a todas as pessoas que não têm as mesmas oportunidades dentro da sociedade. Mas os excluídos socialmente são também os que não possuem condições financeiras dentro dos padrões impostos pela sociedade, além dos idosos, os negros e os portadores de deficiências físicas, como cadeirantes, deficientes visuais, auditivos e mentais. Existem as leis específicas para cada área, como a das cotas de vagas nas universidades, em relação aos negros, e as que tratam da inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

Para entendermos as dificuldades de aprendizagem, primeiramente é necessário que conheçamos o processo de aprendizagem e quais são seus princípios básicos. A aprendizagem modifica o comportamento de forma duradoura e acontece por meio da experimentação, observação e regras.

As dificuldades de aprendizagem podem ter origem em fatores orgânicos ou emocionais. Aqueles que estão envolvidos no processo educativo precisam observar se essas dificuldades são momentâneas ou não, a fim de tentar descobrir se estão associadas a fatores desmotivadores do aprendizado, tais como: sono, cansaço, tristeza, desordem, preguiça, etc., para melhor identificar o problema. As dificuldades mais conhecidas são: dislexia, disgrafia, discalculia, dislalia, disortografia e o TDAH.

A criança com dificuldade de aprendizagem pode se sentir rejeitada pelos colegas de sala, e se a sua dificuldade não for tratada, as consequências podem tomar uma proporção maior, causando danos irreversíveis à vida dessa criança. O aluno com dislexia faz trocas ou omissões de letras, inverte sílabas, apresenta leitura lenta, pula linhas ao ler um texto. Ensinar crianças com dificuldade de aprendizado requer por parte do professor uma investigação de como cada criança aprende. O professor deve estar a par das habilidades e fraquezas de cada criança, não apenas no que diz respeito às habilidades acadêmicas como a leitura e a escrita, mas também em termos de habilidades de 'aprendizado' como percepção, audição, visão e memória. Uma vez entendido como cada criança aprende, todos os tipos de atividades podem ser 'trabalhados' de forma a ajudar a criança que possui dificuldades de aprendizado.

A disgrafia vem associada à dislexia, letras ilegíveis, mal traçadas, muito próximas. A desorganização ao produzir um texto estão associados à ela. Um dos problemas mais sérios é a discalculia, o portador dessa dificuldade não identifica os sinais das operações matemáticas, não sabe utilizá-los, não compreende enunciados de problemas, não consegue quantificar, comparar, entender sequências lógicas.

A dislalia é a dificuldade na emissão da fala e a disortografia é a dificuldade na linguagem escrita. Também pode aparecer, como consequência da dislexia, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH),

que é um problema de ordem neurológica e traz consigo sinais evidentes de inquietude, desatenção, falta de concentração e impulsividade.

A evolução do conceito da deficiência mental, segundo Almeida (2004), sofreu várias reformulações desde 1908 (Tredgold), quando ocorreu a primeira definição. Outras adequações ao conceito surgiram, tendo como autores: Tredgold (1937), Doll (1941), Rick Herber (1959 e 1961), Grossman (1973, 1977, 1983), Ruth Luckasson et al. (1992 e 2002). Hoje a Associação Americana que estuda esse conceito denominase Associação Americana para o Estudo da Deficiência Intelectual, adotando modificações ao conceito de deficiência intelectual, pressupostos que congregam ideias da Declaração de Montreal (2004), do Código Internacional de Funcionalidade e da abordagem ecológica da deficiência. Tudo isso, amplia o já instituído pelas mudanças conceituais ao longo dos anos, pois o encaminhamento principal nos remete a entender que deve ser dada "atenção maior às necessidades do indivíduo e não aos graus de deficiência que a pessoa representa".

Esse pensamento, no entanto, relaciona-se a todas as áreas de deficiência, pois, com esse olhar atento às necessidades de apoio que o aluno precisa, e destacada a atenção maior sobre o funcionamento dessa pessoa e o ambiente na qual vive, bem como, os suportes necessários para atendimento as suas necessidades básicas e à valorização e o reconhecimento de suas capacidades, os encaminhamentos se modificam, o respeito e as oportunidades se ampliam e, assim, poderão contribuir para a garantia e a efetivação dos direitos instituídos por força do arcabouço legal em nosso País. Da mesma forma, Glat (2003), nos esclarece que a deficiência não existe unicamente inerente às pessoas, que não existe descontextualizada do meio social. Tal como outros pesquisadores que destacamos neste estudo, deficiência é um conceito que deve englobar o contexto socioeconômico e político de nossa época, bem como as influências culturais presentes na construção desse sujeito concreto. Nessa lógica, é importante compreender as relações estabelecidas entre a criança com deficiência e o seu ambiente, em cada momento de sua vida, bem como os conceitos e características, que, historicamente vêm se constituindo como traços indicativos da deficiência na sociedade, por exemplo, o tripé, deficiência, incapacidade e impedimento.

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

Quando se fala em desvantagem, incapacidade, logo vem a sensação de perdas do sujeito em relação aos outros e ao meio em que vive, a sensação de impossibilidade. No entanto, não é mais dessa forma que devemos pensar a pessoa com deficiência, relacionando-a a faltas, ao não poder.

O objetivo do ensino de didática é equipar o aluno, futuro professor, com instrumentos teóricos que funcionem como recursos a serem mobilizados em situações concretas da atuação pedagógica. O ensino de didática na formação de professores tem por objetivo conscientizar os alunos quanto ás concepções e conceitos referente sãs disciplinas a serem ministradas e ao modo de as ensinar. O professor deve portanto buscar meios de ensino que chamem a atenção ao lúdico e ao que interessa para seu aluno. O mundo lúdico é cheio de fantasias e a arte trabalha

" brincando " despertando o interesses daqueles que a buscam.

Existem inúmeras formas pedagógicas para se dirigir ás ações dos educandos. Crianças de 4 e 5 anos ,por exemplo que se encontram na educação infantil ,tem visões acentuadas para receber informações e associar a sua fantasia .elas aprendem com o imaginário.

Cada experiência nova que vivemos, ativa uma série de processos neurológicos, afetivos e cognitivos. Para acessarmos os nossos processos cognitivos (ou seja, aprender) precisamos de uma condição básica; isto reflete diariamente em nossa memória e na aprendizagem.

É muito comum encontrarmos crianças com o tempo de atenção diminuído, a algumas atitudes podem auxiliar neste sentido: trabalhar com postura adequada aos alunos, desenvolver uma rotina estipulada previamente, respeitar os horários estabelecidos.

Atenção é o processo ordenado para captar informações do meio em que vivemos. A atenção seleciona e hierarquiza todos os estímulos que recebemos, de forma a indicar que o barulho externo de um ônibus passando pela rua é menos importante do que a palestra a que estamos assistindo. Por este motivo, a atenção é muito importante nos processos de aprendizagem. Dos casos de TDAH, 80% são de meninos ,vale ressaltar que este diagnóstico não deve ser feito de forma leviana e baseado apenas no aspecto. Atualmente é muito comum que as crianças que sejam agitadas sejam classificadas com TDAH, no entanto é normal que as crianças apresentem uma atividade motora excessiva ,mas em certos casos ,quando cobramos que fiquem sentadas e quietas ,algumas crianças podem apresentar um comportamento ainda mais agitado, e realmente só 7% dos casos se beneficiam com remédios ,o melhor tratamento envolve mudança de atitude e estímu-

los dos pais e professores.

Para existir aprendizagem existem três tipos de características básicas :

-atenção /concentração

-emoção /motivação

-memória

A inclusão da criança com deficiência é um problema de bastante relevância, e deve ser tratado com a gravidade que ele representa, tendo em vista que na maioria das vezes a escola não está preparada adequadamente para receber tais alunos e acabam tratando os alunos com necessidades especiais como um peso para a escola, além de torná-los incapacitados cerceando as oportunidades e dificultando o aprendizado, ainda mais quando percebem que são tratados de forma discriminada.

Interpretar o contexto histórico do processo de inclusão; Conhecer as políticas públicas da Educação Especial; Apontar a importância da formação de profissionais da educação e qualificação da escola para trabalhar com as pessoas especiais; Analisar a forma real de inclusão nas escolas. Entrevistar pais que vivenciam a inclusão. A criança necessita experimentar, vivenciar e brincar para adquirir conhecimentos que futuramente lhe ajudará a desenvolver de maneira mais eficiente um aprendizado formal. Através das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. Toda teoria necessita, primeiro, de uma conceituação.

A educação é um processo tipicamente humano, que possui a especificidade de formar cidadãos por meio de conteúdos "não materiais", que são ideias, teorias e valores, conteúdos que vão de usufruir decisivamente na vida de cada um, a questão da educação é responsável por garantir a qualidade educacional, e os gestores são os responsáveis por isso, com comprometimento do domínio dos conteúdos curriculares, que habilitem no mundo da educação e da sabedoria de viver em sociedade respeitando as diferenças, num mundo mais justo para todos. Assim se formou a educação especial.

A Pluralidade faz surgir um país feito a muitas mãos, aonde todos juntos, vindo de tradições diversas, com distintas formas de arrumar o mundo, com inúmeras concepções do belo, conseguem criar uma comunidade plena da consciência da importância da participação de cada um na construção do bem comum. Todos podem ser diferentes, mas são absolutamente necessários.

Só com esta união na diversidade se constrói um mundo novo . Neste curso apresentamos reflexões sobre a educação inclusiva, especialmente aspectos relacionados à escola para todos, questões conceituais, a inclusão, a escola inclusiva e a sociedade inclusiva, priorizando, no entanto: Pluralidade cultural, diversidade, diferença: questões étnico-raciais e questões de gênero e a educação inclusiva, refletidas no movimento da escola para todos.

Por meio de análise documental e da realização de questionário e entrevistas com as professoras atuantes no campo de pesquisa, o estudo revelou que as principais dificuldades de aprendizagem percebidas por elas são: dificuldades na leitura, escrita, cálculos matemáticos entre outras. E que as causas dessas dificuldades podem estar relacionadas à família, à criança, e à escola. Os resultados mostraram que as professoras percebem as dificuldades de aprendizagem de três maneiras distintas: dificuldade em assimilar o conhecimento, na leitura e escrita e dificuldade de raciocínio. Verificou-se com os estudos realizados nesta pesquisa que é importante a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam às necessidades dos alunos com a ajuda do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Aos poucos, o mundo foi se remodelando para dar-lhes maiores oportunidades. Hoje é comum vermos anúncios em jornais, de empresas contratando essas pessoas, sendo que de acordo com o número de funcionários da empresa, existe uma cota, uma quantidade de contratação exigida por lei. Uma empresa com até 200 funcionários deve ter em seu quadro 2% de portadores de deficiência (ou reabilitados pela Previdência Social); as empresas de 201 a 500 empregados, 3%; as empresas com 501 a 1.000 empregados, 4%; e mais de 1.000 empregados, 5%. Nossa cultura tem uma experiência ainda pequena em relação à inclusão social, com pessoas que ainda criticam a igualdade de direitos e não querem cooperar com aqueles que fogem dos padrões de normalidade estabelecido por um grupo que é maioria. E diante dos olhos deles, também somos diferentes. E é bom lembrar que as diferenças se fazem iguais quando essas pessoas são colocadas em um grupo que as aceite, pois nos acrescentam valores morais e de respeito ao próximo, com todos tendo os mesmos direitos e recebendo as mesmas oportunidades diante da vida. Carvalho (2011), explica que a sociedade inclusiva e a escola inclusiva, como ideais, têm obtido a simpatia dos pais, dos educadores e da sociedade em geral. Afinal, o movimento de não excluir está implícito nas ideias democráticas, aceitas e proclamadas universalmente e continua:

No entanto a história das idéias sobre educação deixa evidente que pouco ou nada tinha de inclusiva, seja em termos da universalização do acesso, seja em termos da qualidade do que era oferecido. Hoje em dia, o panorama, é felizmente, outro, pois temos mais consciência acerca dos direitos humanos,

embora a prática da proposta de educação inclusiva ainda não conte com o consenso e unanimidade, mesmo entre aqueles que defendem a idéia (CARVALHO, 2011, p. 27).

Ainda segundo a autora, qualquer docente, desavisado, ao responder sobre o que pensa em relação a inclusão, de imediato a associa com portadores de deficiência, raramente ou quase nunca se referem aos de altas habilidades/superdotados; aos que apresentam dificuldades de aprendizagem sem serem portadores de deficiências e, muito menos, às outras minorias excluídas, como é caso de negros, ciganos e anões.

Para ela a resistência dos docentes e de alguns pais é por eles explicado em razão da insegurança no trabalho educacional a ser realizado nas classes regulares, com alunos com deficiência e ainda:

Os professores alegam (com toda razão) que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos de educação especial. Muitos resistem negandose a trabalhar com esse aluno enquanto outros os aceitam, para não criarem áreas de atrito com a direção das escolas. Mas felizmente há muitos que decidem enfrentar o desafio e descobrem a riqueza que representa o trabalho na diversidade (CARVALHO, 2011, p. 27).

Michels (2006) entende que a escola hoje é convocada a ser democrática "para todos", uma escola inclusiva. No entanto, se não levarmos em consideração os aspectos apresentados anteriormente, corremos o risco de fazermos uma análise ingênua sobre seu papel social. Assim sendo, para estudar as escolas e suas organizações, faz-se essencial relacioná-las aos aspectos mais amplos da sociedade como, por exemplo, a economia e a política, sem perder de vista a troca existente entre esses elementos e o cotidiano escolar.

Levando em conta tais considerações, a autora, parte da concepção que a atual reforma educacional se esforça para promover mudanças, mas não propõe a transformação da própria escola. A escola passa a ser o "foco" da gestão administrativa e financeira, sendo responsabilizada pelo seu sucesso ou fracasso. Seguindo a mesma linha de pensamento outra autora define a gestão inclusiva da seguinte maneira:

Ter uma equipe de professores e funcionários preparados para lidar com situações inusitadas. Por exemplo, um aluno que necessita de ajuda para usar o banheiro ou outro que prefira estar a maior parte do tempo fora da sala de aula (RAMOS, 2006, p. 13).

Ainda segundo a autora, é preciso, portanto, em uma perspectiva didática inclusiva, considerar os diferentes modos e tempos de aprendizagem com um processo natural dos indivíduos, sobretudo daqueles com evidentes limitações físicas ou mentais.

Respeitar as diferenças é também respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um.

Em casos muito extremos como alta agressividade ou passividade absoluta aconselhar aos pais que busquem ajuda médica. Fazer da observação atenta o seu mais importante instrumento de tomada de decisão (RAMOS, 2006, p. 15).

Para Carvalho (2011), as escolas inclusivas são para todos e devem garantir o acesso de atendimento educacional e sua cidadania. Ela ressalta ainda que as outras modalidades de educação inclusiva não devem ser ignoradas.

O movimento pela universalização do ensino e democratização das práticas escolares visa, dentre outros aspectos a promover e facilitar o acesso à escola de grupos de indivíduos que, pelas mais diversas razões, encontram-se abolidos do seu esforço. Segundo Bueno, esse movimento ganhou vulto nos anos 60 e "[...] fez aflorar, de forma incontestável, os problemas de seletividade escolar, e passou a ser objeto de preocupação tanto dos gestores das políticas quanto dos estudiosos e pesquisadores da educação nacional" (BUENO, 2000, p.103).

No Brasil, a discussão em torno da política educacional começa se delinear na década de 80 ganhando força nos anos 90. Nesse contexto, a importância da

Declaração Mundial de Educação para Todos, resultando na conferência realizada em Jomtien (Tailândia). Esse documento também faz menção à educação como estratégia para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Outro movimento expressivo foi a da conferência mundial sobre necessidades Educativas Especiais (1994) (DUEK, 2014).

É preciso criar espaços nas escolas em que se possam desenvolver adequadamente trabalhos com musicas.

A sociedade deve tomar consciência do uso da Educação Especial como uma forma de expressão, percebendo seu valor e benefícios, não sendo vista como passatempo ou ornamento.

A Educação Especial não precisa ser explicada, ela tem um fim em si mesma, ela causa sensações e desejos, há momentos que acalma outros causa maior agitação, ela é um grande auxiliador no desenvolvimento da criança, pode ser vista como instrumento de aprendizagem, contribui para desenvolvimento total do aluno, que está em constante formação, de si conhecer e conhecer o mundo, assim descobrindo e aprendendo lidar com seus desejos, conflitos, vontade, opinião e sentimentos, através da musica a criança pode se encontrar como parte do mundo. o lúdico e o brincar dessa idade são aprendizados para 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 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, exigese também disciplina e dedicação.

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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pode-se compreender que a Educação Física e o parque inclusivo como um todo é necessário para nortear as ações pedagógicas, sendo que contemplar o brincar é um fazer educativo cheio de significados, porém as crianças com deficiências ficam impossibilitadas de participar deste aprendizado lúdico por falta de infraestruturas.

Com o lúdico e o parque inclusivo 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, mas para isso acontecer de maneira geral é preciso ser respeitado o documento de Salamanca (1994), que assegura a educação para todos. Falar em Educação significa falar em ser humano. Todo e qualquer processo educativo precisa considerar o sujeito em sua individualidade, como cidadão históricocultural que possuem direitos e deveres.

Observa-se que o parque e o lúdico com concepções diferentes de desenvolvimento chegam a um bem só, que é o bem-estar da criança; A partir dos resultados demonstrados na pesquisa é possível ressaltar que as ações pedagógicas, rotinas e situações de aprendizagem que envolveu o lúdico e o parque inclusivo terão grande êxito nas escolas, se forem respeitados todos os direitos, disponibilizando recursos para que todos possam brincar.

Cabe às escolas, famílias e ao governo, promover ações, que envolvam o lúdico e o parque inclusivo como forma de aprendizado e conscientização do brincar na Educação Física. Conforme a lei 9394/1996 orienta que é dever da família e do Estado o pleno desenvolvimento do educando.

Os principais intuitos dessa pesquisa foram alcançados, que é propiciar reflexão sobre a importância do parque na aprendizagem e desenvolvimento infantil, e como esse benefício não é real para muitas crianças com deficiência. Para que o desenvolvimento integral das crianças regulares ou com deficiência ocorra com sucesso o parque precisa ser inclusivo.

A Educação Especial contribui para a formação de um ser humano completo, valorizado em todos os aspectos, com uma aprendizagem que envolva sua imaginação, na qual a ação criadora seja a motivação do

aprendizado, visto que a musica traz consigo um conhecimento histórico do passado e do tempo atual, uma forma de observação da expressão da cultura da sociedade em que o educando convive, assim como de outras, permitindo comparação de culturas, podendo desenvolver na criança um olhar critico sobre suas vivencias, possibilitando ao educando a construção e transformação de conhecimentos significativos para a sua cidadania.

A criança começa a se expressar de outra maneira e é capaz de integrar- se ativamente na sociedade, porque a Educação Especial ajuda a ganhar independência nas suas atividades habituais, assumir o cuidado de si mesma e do meio, e ampliar seu mundo de relações. A Educação Especial tem o dom de aproximar as pessoas. A criança que vive em contato com a Educação Especial aprende a conviver melhor com outras crianças, estabelecendo uma comunicação mais harmoniosa. Nesta idade a Educação Especial as encanta, dá-lhes segurança emocional, confiança, porque se sentem compreendidas ao compartilhar canções, e inseridas num clima de ajuda, colaboração e respeito mútuo.

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 dentro da educação física, 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.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S.F.C. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender, in: Temas em Psicologia, Desenvolvimento cognitivo: linguagem e aprendizagem. UNB: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1993.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CN/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2007.

CARVALHO, R.E. Educação inclusiva: com pingos nos " is".8.ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CERTEAU, M de A invenção do cotidiano (1) artes de fazer.3.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes,1998.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha. FOUCAULT, Michel. Os Anormais. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DUPRAT, Maria Carolina (org.). Ludicidade na Educação Física. São Paulo: Pearson, 2015.

FREITAS, L. C. de Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino.2007.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. NervousChild, n.2, p.217-250, 1943. KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. Revista Brasileira de Psiquiatria.

KRAMER, Sonia. Alfabetização leitura e escrita formação de professores em curso. São Paulo: Editora Ática, 2005. 213p. (Leitura)

OLIVEIRA, Glória Aparecida Pereira. A concepção de egressos de um curso de Pedagogia acerca da contribuição do trabalho de conclusão de curso. 2003. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2003.

Referencial Curricular Nacional para educação, disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pd. Acesso em 15.04.2018.

ROSSEAU, Jean Jacques, Discurso sobre educação – Ridendo Castigat Mores. 1712.

SILVA, W. R. Subvertendo a exclusão escolar: A mediação didática dos gêneros discursivos no ensino da escuta, 1993.

SABINE, Maria Aparecida.; LUCENA, Regina F(NOME COMPLETO). de. Jogos e brincadeiras na Educação Física. Campinas: Papirus, 2009.

RAU, Maria C. T. D. A ludicidade na Educação Física: uma atitude pedagógica. Curitiba: IBPEX, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl, Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento São Paulo: ed.scipione, 2000.

MÁRCIO Ferrari 2008, Maria Montessori a médica que valorizou o aluno, nova escola.org. BR.

SALLA, (2011) Henry Wallon A importância da afetividade para a aprendizagem significativa (Brasilescola.uol.com.br).

VYGOTSKY, Lev. As contribuições teóricas de Lev Vygotsky para a aprendizagem portal educação.com.br

A AFETIVIDADE NO ENSINO:

PRÁTICAS E TEORIAS EDUCACIONAIS

KATIA HITOMI FUKAE TEIXEIRA

RESUMO

Este artigo tem como objetivo mostrar como a afetividade, por ser uma condição própria do ser humano, pode e deve ser fator primordial na relação professor-aluno e contribuir para um ensino de qualidade voltado para a construção de cidadãos humanizados e éticos. A pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo é a metodologia adotada para a produção deste trabalho. As referências para fonte do trabalho de teóricos que ressaltam a afetividade como fator importante para a cognição, inteligência e o desenvolvimento do indivíduo são fatores determinantes desse artigo. Na busca de autores de reconhecimento universal e que abordam o tema de forma incontestável destacamos: Heloysa Dantas (1992), Marta Kohl de Oliveira (1992) e Yves de La Taille (1992) sob a perspectiva de Wallon, Vygotsky e Piaget, além Valéria Amorim Arantes (2003) e Julio Groppa Aquino (2003) sobre a olhar da Afetividade na Escola. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos também buscas na internet e em outras fontes como revistas voltadas para o tema sobre a afetividade e textos do Professor Paulo Freire. Dessa forma a partir deste trabalho, pudemos reconhecer a importância da prática afetiva no âmbito pedagógico para o fortalecimento das relações entre professores e alunos com intuito de favorecer o desenvolvimento cognitivo e a construção do conhecimento.

Palavras-chave: Afetividade, Ensino, Professor, Aluno.

ABSTRACT

This article aims to show how affectivity, as a condition of human beings, can and should be a key factor in the teacher-student relationship and contribute to quality education aimed at building humanized and ethical citizens. The bibliographical research of a qualitative nature is the methodology adopted for the production of this work. References to the source of the work of theorists who emphasize affectivity as an important factor for the individual's cognition, intelligence and development are determining factors in this article. In the search for universally recognized authors who approach the subject in an undeniable way, we highlight: Heloysa Dantas (1992), Marta Kohl de Oliveira (1992) and Yves de La Taille (1992) from the perspective of Wallon, Vygotsky and Piaget, in addition to

Valéria Amorim Arantes (2003) and Julio Groppa Aquino (2003) on the look of Affectivity at School. As an instrument for data collection, we also used searches on the internet and other sources such as magazines focused on the theme about affection and texts by Professor Paulo Freire. Thus, from this work, we were able to recognize the importance of affective practice in the pedagogical scope for the strengthening of relationships between teachers and students in order to favor cognitive development and the construction of knowledge.

Keywords: Affection, Teaching, Teacher, Student.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo principal descrever a importância do sentimento, das emoções e principalmente da afetividade nas relações humanas e sua relevância no âmbito escolar nas relações professor-aluno. O ser humano é por natureza dotado de sentimentos os quais nenhum outro animal possui nesse mundo. Dessa forma ao abordarmos a questão da afetividade, sobretudo nas relações que se estabelecem dentro do âmbito escolar onde professores e alunos estão intimamente ligados pelas ações cotidianas de caráter educacional, mas, também onde os conflitos de relacionamentos acabam por apresentar um desafio tanto para educandos quanto para os educadores são os objetivos centrais da pesquisa de caráter qualitativa.

Para embasar o trabalho iremos recorrer a autores que ao se debruçarem sobre a questão dos sentimentos, portanto das emoções e afetividade, apresentam argumentos incontestáveis na confirmação da importância da valorização desses quesitos. No livro Afetividade na escola – Summus Editorial, encontramos em Vygotsky a perspectiva histórico-cultural das emoções que aborda a temática dos sentimentos e das emoções de uma maneira muito particular. O trabalho pedagógico e as formas de organizar sem que se percam as dimensões afetivas, também fazem parte do livro acima citado. Ainda no artigo Afetividade no processo de aprendizagem da professora Eliane dos Santos Barbosa, o referendo da importância de se verificar as relações de afetividade professor-aluno e de como elas podem contribuir no processo de ensino-aprendizagem. O tema é de tamanha relevância que ao buscar referencias para enriquecer o argumento, encontraremos em Piaget, Vygotsky e Wallon a partir do livro Teorias Psicogenéticas em discussão Summus-Editorial, apresentado e debatido por Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira e Heloysa Dantas, os elementos de pesquisa que convergem para ampliação e reafirmação do que buscamos afirmar na elaboração desse artigo.

Finalmente com o apoio de artigos, livros e outras fontes de pesquisa que abordam o assunto possam lançar um olhar para a questão da afetividade no contexto escolar observando se existe o exercício do convívio afetivo no interior das escolas e quais contribuições podem ser aferidas dessa prática na aprendizagem e na construção do conhecimento. A construção de uma sociedade ética, cidadã livre e democrática pressupões uma sociedade humanizadas onde as relações afetivas possas ser o expoente. Nesse sentido as práticas educativas pressupõem que no âmbito das ações escolares professores e alunos possam manter afetividade no ensino.

Eu fico com a pureza
Da resposta das crianças
É a vida, é bonita
E é bonita
Viver
E não ter a vergonha
De ser feliz
Cantar e cantar e cantar A beleza de ser
Um eterno aprendiz...

(Gonzaguinha)

2. Domínios genéticos e o desenvolvimento da afetividade

As pesquisas de Marta Kohl de Oliveira e Teresa Cristina Rego apresentam que a concepção de Vygotsky acerca da natureza e do desenvolvimento das emoções guarda íntima relação com suas explicações sobre o funcionamento psicológico de um modo geral e sobre o desenvolvimento das funções mentais superiores exclusivamente humanas de modo particular. As autoras demonstram ainda que de acordo com o ponto de vista de Vygotsky, "a estrutura e os processos específicos da vida psíquica de um indivíduo não são universais e aistóricos".E conforme reafirma Vygotsky: "Eles devem, portanto, ser rastreados em seus percursos genéticos". As autoras abordam o tema da afetividade lembrando que o autor apresenta que para entender as transformações e a origem das funções psicológicas e dos fatores constitutivos de seu desenvolvimento é fundamental que se tenha uma análise genética para compreender as questões da afetividade.

Assim quanto à afetividade propriamente dita é correto afirmar que entre todas as espécies os seres humanos são os únicos capazes de emoções mais sofisticadas em re-

lação aos outros animais uma vez que possuem um equipamento específico da espécie. É este o diferencial o qual se apresenta uma forma do funcionamento psicológico. As autoras apoiadas no pensamento de Vygotsky estabelecem o papel essencial da interação social assim como o papel primordial da linguagem e a sua importância para o desenvolvimento total das pessoas. Esclarecem ainda que pelo fato dos seres humanos – seres que são constituídos em conceitos culturais expressam pensamentos, emoções não somente suas "como emoções dos animais que permanecem atreladas a sua origem instintiva, biológica".

Essa origem instintiva se afasta e se organizam como fenômeno histórico e cultural nos seres humanos. Assim as autoras esclarecem que Vygotsky considerava no que diz respeito ao desenvolvimento da afetividade "que a qualidade das emoções sofre transformações conforme o conhecimento conceitual e os processos cognitivos da criança se desenvolvem". Ou seja, os instrumentos mediadores são ferramentas culturais internalizadas que o afastam de sua origem biológica e vai dotando de conteúdos histórico-culturais. O mergulho dos sujeitos humanos nas práticas e as relações sociais vão definindo as emoções mais complexas e o intelecto conduzem aos processos de uma regulação própria.

Finalmente pode-se afirmar que a afetividade, por ser de característica especificamente humana será construída a partir de elementos culturais. Sendo assim teremos uma diversidade na organização, na concepção das emoções de acordo com os diferentes agrupamentos culturais. Não podemos deixar de observar que segundo a observação das autoras sobre as questões da afetividade apresentadas por Wallon lembrar a importância da linguagem ao ocupar um lugar de suma importância na sua constituição. Para compartilhar as emoções com outros, controlar, compreender, identificar, precisamos dispor de palavras para dar nome às emoções.

3. Afetividade no processo de aprendizagem

Eliane dos Santos Barbosa - Graduada em Pedagogia (FAP)

O Artigo da Professora Eliane, aborda a questão da afetividade na aprendizagem com o intuito de verificar as relações afetivas entre professor-aluno e de como elas podem contribuir no processo de ensino-aprendizagem. São vários os fatores que interferem no processo de aprendizagem da criança. Porém, dentre tantos, a emoção que a criança sente ao aprender as primeiras regras, as quais se aplicam depois à sociedade, ou seja, a formação cidadã advém de uma boa formação emocional. Há também o intuito de verificar as relações de afetividade

São vários os fatores que interferem no processo de aprendizagem da criança. Porém, dentre tantos, a emoção que a criança sente ao aprender as primeiras regras, as quais se aplicam depois à sociedade, ou seja, a formação cidadã advém de uma boa formação emocional.

A afetividade na escola, como complemento da afetividade na família, é de suma importância para seu desenvolvimento, tanto cognitivo quanto social. Assim, a necessidade de compreender se a dimensão afetiva entre professor-aluno influencia o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Antunes (2008, p. 1), a origem biológica da afetividade, como se percebe, destaca a significação do "cuidar". O amor entre humanos surgiu porque sua fragilidade inspirava e requeria cuidados e a forma como esse cuidar se manifesta é sempre acompanhada da impressão de dor ou prazer, agrado ou desagrado, alegria e tristeza. Percebe-se, portanto, que afetividade é uma dinâmica relacional que se inicia a partir do momento em que um sujeito se liga a outro por amor e essa ligação embute outro sentimento não menos complexo e profundo. A afetividade, ao longo da história, está relacionada com a preocupação e o bem-estar do outro; a solidariedade não apareceu na história humana como sentimento altruísta, mas como mecanismo fundamental de sua sobrevivência. O artigo fala ainda de:

- A afetividade e a autoestima
- Relação do afeto e da autoestima no âmbito escolar
- Aprendizagem
- Relação afetiva professor-aluno

4. Afetividade em Piaget, Vygotsky e Wallon

As pesquisas descritas por Yves De La Taille, Marta Kohl de Oliveira e Heloysa Dantas no livro Teorias Psicogenéticas em discussão nos dá a dimensão da importância da afetividade na construção da inteligência, dos aspectos cognitivos e na construção da pessoa quanto do conhecimento. Dessa forma os autores acima citados ao debruçarem-se sobre os aspectos da questão afetiva apresentam as pesquisas e conclusões dos renomados autores Piaget, Vygotsky e Wallon.

4.1. Afetividade em Piaget

- Yves de La Taille apresenta que: Piaget prega que não assistimos a uma luta entre afetividade e moral. Acrescenta que as questões afetivas e morais então em harmonia, e razão e afetividade equilibradas, portanto, em harmonia dentro de limites. De outro modo o autor aponta que a inteligência, ou seja, a organização da mesma ou sua evolução permite organizar o mundo onde a afetividade esteja presente "– sempre na área moral" – Nesse sentido afirma que não existe a reciproca e assim reflete se a afetivi-

dade poderia tornar o respeito mutuo possível de ser seguido na prática. Aponta ainda que "Piaget ficou de certo modo refém de seu próprio método que consistiu em estudar o juízo moral".

4.2. Afetividade em Vygotsky

• Marta Kohl de Oliveira nos fala que: "A exploração do lugar afetivo na obra de Vygotsky torna-se particularmente interessante pelo fato de que esse autor, que produziu sua obra nos anos 20 e 30 do século XX poderia ser considerado um cognitivista". Dessa forma Oliveira afirma que ele propõe uma abordagem unificadora das dimensões afetivas e cognitivas do funcionamento psicológico que muito explicitam, mais uma vez, essa abordagem. Conforme Vygotsky:

"Quando associado a uma tarefa que é importante para o indivíduo, quando associado a uma tarefa que, de certo modo, tem suas raízes no centro da personalidade do indivíduo, o pensamento realista dá vida a experiências emocionais muito mais significativas do que a imaginação ou devaneio. Consideremos, por exemplo, o pensamento realista do revolucionário ao contemplar ou estudar uma situação política complexa. Quando consideramos um ato de pensamento relativo à resolução de uma tarefa de importância vital para a personalidade, torna-se claro que as conexões entre o pensamento realista e as emoções são frequentemente muito mais profundas, fortes impulsionadoras mais significativas do que as conexões entre as emoções e o devaneio." (Vygotsky, 1987, p.348).

4.3. Afetividade em Wallon

• Heloysa Dantas nos remete à Wallon e nos diz que: "Na teoria de Henri Wallon, a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento". A autora mergulha no pensamento de Wallon acrescentando que: "Ambos se iniciam num período que ele denomina impulsivo-emocional e se estende ao longo do primeiro ano de vida". Para ampliar o conceito de que a afetividade está presente no pensamento de

Wallom acrescenta: "Neste momento a afetividade reduz-se praticamente às manifestações fisiológicas da emoção, que constitui, portanto, o ponto de partida do psiquismo". Por outro lado, ao refletir sobre o pensamento de Wallon onde a afetividade segundo o autor por não ser somente uma das dimensões da pessoa, mas também com o ele próprio diz ser uma fase do desenvolvimento em suas palavras "a mais arcaica". Ao trazer a questão da gênese do ser humano que foi um ser afetivo "logo que saiu da vida puramente orgânica". A vida racional tornou-se aos poucos diferentes da afetividade. Assim conforme Wallon: "no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira".

5. Afetividade, Escola, Professor e aluno.

Escola é

... O lugar que se faz amigos.

Não se trata só de prédios, salas, quadros, Programas, horários, conceitos...

Escola é, sobretudo, gente...

(Paulo Freire)

O Poema de Paulo Freire talvez seja a melhor ilustração para mostrar a importância da afetividade na escola. Onde professores, coordenadores, diretores, funcionários, alunos todos enfim num ambiente afetivo onde a alegria e as emoções estão presentes. O professor afetivo consegue interpretar os seus alunos, dado que é capaz de reconhecer a motivação das ações da turma, além de estar sempre preparado para as possíveis reações do grupo. A importância da afetividade com estudantes adolescentes é de suma necessidade. Alunos nessa faixa etária precisam de adesão emocional e de acreditar que a escola se preocupa verdadeiramente com eles. Na verdade, como diz o poema toda a comunidade escolar deve estar imbuída de afetividade para que a escola possa florir. Nesse sentido o caráter harmonioso e amável deve ser um dos eixos de uma escola de qualidade.

Se nos lembrarmos da escola do passado, verificaremos que não só os aspectos afetivos não estavam presentes nas relações professor-aluno, como a própria escola não reconhecia os educandos a partir de uma perspectiva humanizada. Conforme Arriés (1981, p.156), "Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento de infância não existia". Ele nos fala ainda da rudeza da infância escolar acrescentando que os colégios no século XIII, eram asilos para estudantes pobres fundados por doadores. Segundo o autor quando a criança ingressava na escola no mesmo instante estada adentrando para o mundo dos adultos, o que nos leva a refletir que as questões da afetividade não eram priorizadas.

Ao observarmos as escolas e a educação do século XXI, podemos ter a certeza que muita coisa mudou embora ainda uma herança cultural por vezes surge nos alertando para o perigo de cairmos na armadilha onde se preconizava que a educação do passado era melhor que a contemporânea. Constituição Federal de 05 de outubro de 1988 em seu artigo 227 estabelece que: "A afetividade é Princípio Constitucional inerente ao dever familiar, dado que conforme artigo 227 da Carta Magna o pai tem o dever de conviver com o seu filho desenvolvendo suas potencialidades".

6. Afetividade e a Legislação

Ao buscar na legislação brasileira encontramos os aspectos ligados à importância da afetividade, sobretudo com as crianças, jovens e adolescentes. É óbvio que as relações afetivas devem estar presentes no convívio humano de forma geral e em todas as circunstâncias. No, entanto, se nos reportarmos às referências históricas veremos que a criança, e o jovem nem sempre foram reconhecidos como indivíduos que possuem relevância para o adulto. Na idade média como cita Arriés a criança era vista como um adulto em miniatura e tratada como tal. Nesse sentido a afetividade não era exercida de forma plena.

Atualmente a legislação brasileira e mundial criaram mecanismos de proteção à criança aos jovens e adolescentes, sobretudo na escola. O E.C.A – Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Segundo o ECA:

Art. 25. Entende-se por família natural a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes.

Parágrafo único. Entende-se por família extensa ou ampliada aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência (Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990).

A legislação brasileira é clara no que diz respeito à proteção à criança e ao adolescente. E dessa forma a escola como sendo uma instituição de convívio de relações e convívio humano deve ser a portadora de uma "Pedagogia da Afetividade". Podemos destacar como exemplo o que é confirmado no artigo 29, na lei nº12. 796 de 2013, da Lei de Diretrizes e Bases, na qual diz que "a Educação Infantil tem um papel de estimular a afetividade no aluno, não somente em praticá-lo, de modo que ele consiga desenvolver assiduamente seu papel de cidadão, que não transgride normas sociais". Dessa forma sendo a Educação Infantil a etapa inicial da educação básica onde as personalidades se estabelecem, podemos ampliar o papel de estimular a afetividade no aluno para todas as etapas de Ensino.





7. A organização do trabalho pedagógico e as dimensões afetivas

O trabalho pedagógico não pode e não deve deixar de levar em conta as dimensões afetivas em suas práticas. A prática pedagógica deve conter em sua organização elementos que estejam vinculados diretamente com as praticas afetivas. O objetivo central da educação e do ensino é construção plena do ser humano em um cidadão consciente de sua humanidade, dotado de senso crítico, ético e democrático. Assim ao observar os currículos escolares não podemos deixar de incluir a afetividade como um dos fatores primordiais para um ensino de qualidade, voltado para a diversidade e não dissociado da realidade.

Nesse sentido ao falar de sentimentos não basta tratar a afetividade como um tema transversal, pois para além dos conteúdos programáticos tradicionais o afeto é uma das práticas a ser trabalhada da mesma forma que a matemática, a língua portuguesa, ciências, história, geografia, educação física ou mesmo artes. Os sentimentos muita mais que a fala, o movimento, o raciocínio estão presentes no aluno bem antes do mesmo adentrar a sala de aula. Que os sentimentos como alegria, tristeza, raiva ou outros sentimentos possa ser trabalhados assim como o a leitura e escrita ou o cálculo e os fatos históricos ou a posição geográfica. A afetividade por ser uma característica humana poderia ser área de conhecimento obrigatória nas escolas. Cada indivíduo, dentro do ambiente escolar, deve manter as relações afetivas sempre em alta e fazer da afetividade uma estratégia pedagógica e relacional.

7.1 – Afetividade, Equidade e Igualdade

As relações afetivas devem levar em conta a equidade e a igualdade. No entanto devemos entender a diferença que existe entre uma e outra. Conforme artigo do site: https://www.politize.com.br/equidade/blogpost/o-que-e-equidade/ a palavra equidade é definida como uma disposição para reconhecer imparcialmente o direito de cada um. Isto é, o significado de equidade revela um senso de justiça em que o tratamento ou modo de agir em relação à determinada pessoa deve se dar com base no reconhecimen-

to das características individuais e necessidades específicas dessa pessoa. A igualdade é baseada no princípio da universalidade, ou seja, de que todos devem ser regidos pelas mesmas regras e devem ter os mesmos direitos e deveres.

A igualdade é um dos pilares da cidadania, que pode ser entendida como "o direito a ter direitos". A cidadania gera um espaço de igualdade entre os indivíduos que se tornam cidadãos, pois eles passam a desfrutar dos mesmos direitos civis e políticos estabelecidos na sociedade, como o direito à liberdade, o direito ao voto, o direito à propriedade, entre outros.

O Professor Paulo Freire em seu livro Pedagogia do Oprimido nos remete à questão da afetividade direta ou indiretamente. No conceito apresentado o oprimido sofre por parte do Opressor de uma "não afetividade" isto é oprimir é não ter afeto, por esse motivo entendemos que nas escolas o conceito Opressor versus Oprimido deve ser eliminado a tal ponto em que não haja quem oprimi ou quem será oprimido, mas, ao contrário disso uma relação de equidade e igualdade onde cada um tem sua importância no processo de construção de uma sociedade. Assim é na escola e nas relações professor-aluno e toda a comunidade escolar onde devem se estabelecer as relações de afetividade criando dessa forma um ambiente de equidade e igualdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As teorias da afetividade têm apresentado que por ser uma qualidade que só a espécie humana possui esse é um fator de desenvolvimento cognitivo e de construção de conhecimento. Nenhum outro animal na face da terra possui as condições psicológicas e emocionais para o desenvolvimento da afetividade como o ser humano dessa forma as condições para o desempenho dessa qualidade, pode-se dizer, é exclusividade dos humanos.

O estimulo à afetividade pode se dar por meio da convivência, onde o professor vai estabelecer um vínculo afetivo com o aluno. Tanto as crianças como os adolescentes quanto os adultos possuem uma instabilidade emocional e necessitam de uma estabilidade emocional para aprimorar os aspectos da aprendizagem. Nesse sentido uma forma eficaz de aproximação com o educando, seja a criança, o jovem ou o adulto é através do afeto buscando atingir um meio estimulador e enriquecedor com objetivo de aprimorar não só o desenvolvimento cognitivo como também a inteligência e a construção do conhecimento.

Através do afeto e da afetividade estabelece-se um canal de comunicação onde o respeito e o estímulo à aprendizagem podem estabelecer-se. O professor em sintonia com aluno num clima de carinho e amor pode alcançar o objetivo principal da relação que é o do entendimento e do conhecimento.

As relações didático-pedagógicas devem se estabelecer pautadas no entendimento, no respeito, mas também no afeto. O compartilhamento de sentimentos e sensações ao lado do compartilhamento de conhecimentos faz com que a interação professor aluno ganhe uma relevância de tal forma que a ação pedagógica pode ser facilitada. A construção de uma educação de qualidade passa pelo estabelecimento de relações de afetividade para a efetivação de uma sociedade democrática onde a equidade e a igualdade está presente nas ações pedagógicas. E dessa forma tornar o ensino- aprendizagem um ato de prazer e de amor.

Ao refletirmos sobre a influência da afetividade na aprendizagem, podemos ressaltar que aspectos motivacionais tornam-se ferramentas essenciais na relação entre processor-aluno nos processos didático-pedagógico. O estimulo à autoestima, à autonomia e ao afeto são fatores essenciais para o desenvolvimento do conhecimento. Toda a comunidade escolar e também a família deve estar inserida nesse processo, pois que as práticas educativas devem ser ampliadas para além dos muros da escola.

Finalmente, estabelecer de forma prática e concreta laços afetivos dentro do estabelecimento escolar pautados nos preceitos de equidade e igualdade resultará no fortalecimento de uma educação de qualidade cujo objetivo é a emancipação do indivíduo com vistas à criação de uma sociedade justa, livre, democrática e plena. A observância de tais preceitos resulta numa escola que trabalha para a ampliação do conhecimento e para a criação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres onde o amor, o respeito e a ética sejam a base para o estabelecimento das práticas pedagógica. E como diria Paulo Freire: "... Ora é lógico... numa escola assim vai ser fácil! estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz. É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo".

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

AMORIM, Arantes Valéria – Afetividade na Escola – Alternativas Teóricas e Práticas.

São Paulo – Summus Editorial 2003.

ARIÈS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Eliane dos Santos. Afetividade no processo de aprendizagem. Revista Educação Pública, v. 20, nº 41, 27 de outubro de 2020. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/41/afetividade-no-processo-deaprendizagem - Acesso em 25/05/2021.

https://www.politize.com.br/equidade/blogpost/o-que-e-equidade/ - Acesso em 31/05/2021.

DANTAS, Heloysa - Piaget, Vygotsky, Wallom: teorias psicogenéticas em discussão – São Paulo: Summus, 1992.

GORPPA, Aquino Julio – Afetividade na Escola – Alternativas Teóricas e Práticas. São Paulo – Summus Editorial 2003.

FREIRE, Paulo, - A escola.

LA TAILLE, Yves. Piaget, Vygotsky, Wallom: teorias psicogenéticas em discussão – São Paulo: Summus, 1992.

LEI - nº 8.069 de 13 de Julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA

LEI - nº12. 796 de 2013, da Lei de Diretrizes e Bases Da Educação - 9394/96.

OLIVEIRA, Marta Kohl de - Piaget, Vygotsky, Wallom: teorias psicogenéticas em discussão – São Paulo: Summus, 1992.

RELAÇÕES INTERPESSOAIS E A CONVIVÊNCIA ÉTICA NAS ESCOLAS:

A CONVIVÊNCIA ÉTICA NA EMEI: UM OLHAR PARA O DESENVOLVIMENTO MORAL DAS CRIANÇAS, E A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA INFANTIL NESSE PROCESSO

LARISSA PITANGA COSTA

INTRODUÇÃO

O tema que será apresentado no presente trabalho é a convivência ética na EMEI, com ênfase no desenvolvimento moral das crianças e a contribuição da literatura infantil nesse processo.

É sabido por todos que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, com obrigatoriedade a partir de 4 anos de idade. As crianças que frequentam as EMEIs em São Paulo, em sua maioria, já vêm de Centros de educação infantil. Nesse sentido, é nessa etapa da educação básica que elas têm o primeiro contato com o ambiente educacional, um espaço de socialização, brincadeiras e interações. E com isso, se intensificam as relações com seus pares. Isto é, elas passarão a ampliar o seu meio social, além do contato com a família.

Dito isto, compreendemos ser de significativa importância que o professor tenha conhecimento da complexidade do desenvolvimento moral da criança para intervir pedagogicamente de forma a contribuir com esse processo de apropriação pela mesma dessa consciência moral, ou seja, compreensão dos significados do que é certo e o que é errado. Para tanto, buscamos fundamentação dentro dos pressupostos da psicologia de Piaget, bem como, procuramos evidenciar que a literatura infantil pode contribuir nesse processo, uma aliada do docente em sua ação pedagógica, que além de encantar as crianças, oportuniza o despertar da capacidade crítica e reflexão.

Nesse sentido, o nosso objetivo por meio do presente trabalho é apresentar o desenvolvimento moral infantil pelo olhar da psicologia Piagetiana, e ressaltar como a leitura de histórias infantis, quando utilizada pelo professor nessa perspectiva, pode enriquecer e contribuir com o percurso das criança para o processo de apropriação da consciência moral autônoma.

Estabelecemos as seguintes etapas de pesquisa: levantamentos bibliográficos, com

base nas seguintes considerações teóricas: Assis (2003); Coll (1987); Goldemberg (2000); Menin (193O/1994); Piaget (1932/1977/1994); Silva (2009); Terra (2020).

Nesse sentido, iremos discutir todas as questões apresentadas até o momento, fundamentadas nos autores citados acima.

1. A Convivência ética na EMEI

Vamos iniciar buscando a definição no dicionário Houaiss (2011) para o termo convivência: "vida em comum; convívio". Conviver é viver em proximidade com os outros de forma cordial e harmoniosa. Somos seres sociáveis, vivemos em sociedade, e a todo momento nos relacionamos com outras pessoas. Em todos os seguimentos da nossa vida estabelecemos relações. E como essa consciência respeitosa e vivência harmônica quanto ao outro é estabelecida? Através da noção de ética constituída.

Nesse sentido, o dicionário Houaiss (2011) define ética como "1_Conjuntos de preceitos sobre o que é moralmente certo ou errado; 2_ Parte da filosofia que orientam o comportamento humano".

No contexto filosófico, a ética está associada ao estudo dos valores morais que direcionam o comportamento humano. Essa moral é determinada por cada sociedade através dos costumes, normas e regras de convivência, e tabus. Como é sabido por todos, a escola é laica, portanto, direcionaremos nosso olhar para o desenvolvimento moral das crianças com faixa etária de 4 e 5 anos, no ambiente da EMEI, sem nos aprofundar em questões como dogmas, e tabus. Buscamos então, no capitulo seguinte, aprofundar nosso estudo partindo dos pressupostos da psicologia piagetiana.

2. O desenvolvimento moral segundo Piaget

Nesse capítulo vamos analisar como se dá o desenvolvimento moral infantil dentro dos pressupostos da psicologia de Piaget.

Por muito tempo antes dos estudos referente a psicogênese, acreditavam-se que as crianças já possuíam o juízo moral, isto é, tinha a noção sobre o que é errado e o que é certo. Então, Piaget através de suas pesquisas, e da observação continuada de inúmeras crianças de diferentes idades durante práticas lúdicas como jogos, comprovou que as mesmas não tinham a aptidão moral desenvolvida como se imaginavam.

Nesse sentido, para darmos inicio a apresentação do estudo de Piaget, vamos partir de uma narrativa simples. Pensando em uma criança de até 2 anos de idade. A mesma vê um passarinho. Então o adulto propõe que ela jogue uma pedra. A probabilidade de a criança jogar é grande. Isso ocorre porque ela ainda não tem desenvolvimento moral e de comportamento para distinguir o que é certo e errado, mas tem estímulos por ação. A criança se senti encorajada a fazer a partir da sugestão do adulto. Isso porque, seu juízo de valor ainda não está construído. E como a mesma constrói esse juízo de valor? De acordo com os pressupostos da psicologia piagetiana, por meio da observação e da interação. É através de como a criança observa o meio em que vive e se relaciona com as pessoas ao seu redor que ela estabelece o que é certo e o que é errado. Isto é, o contexto social e as interações ao seu redor influenciam na construção do juízo de valor.

Para Piaget, (1977 apud TERRA, 2020), "Toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras". Nesse sentido, essas regras estão de fato vinculadas à vida cotidiana, onde a criança estabelece relações e delas absorve as noções para o convívio social. Considera que os seres humanos se tornam morais por um processo de construção, e essa capacidade de avaliar o certo e o errado se desenvolve ao longo do processo de socialização.

Nesse sentido, para validar a teoria da moralidade de Piaget, temos o meio e as pessoas, assim como, o tempo. O meio e o estímulo do meio, como as pessoas se comportam, o que a criança tem de complexidade para sobreviver importa para que a mesma se desenvolva. Quanto mais relações ela tiver, quanto mais atividades e desafios ela tiver, contribuirá para o seu desenvolvimento. O tempo é uma variável imprescindível para criança, porque o amadurecimento intelectual dela ocorre em fases.

Todo esse processo tem muito a ver sobre assimilação, adaptação e acomodação do conhecimento por parte da criança. Elas passam a observar e fazem o que observam, e ao observar elas são colocadas em novas situações, e nessas novas situações elas montam estratégias mentais no qual vão percebendo o que funciona e o que não funciona. Na medida que elas compõem novas estruturas vão amadurecendo e se relacionando melhor.

Diante disso, existem três fases que o Piaget propõe para o desenvolvimento moral: a anomia, a heteronomia; e a autonomia.

Na fase da anomia, a criança ainda não segue regras coletivas. O seu comportamento é baseado apenas num estímulo sensório motor. Ela vive por extinto, isto é, por conta do seu egocentrismo cognitivo a própria não é capaz de se colocar no lugar do outro para compreender as regras de convivência.

A fase da heteronomia se inicia quando a criança começa a obedecer às regras

morais. O adulto já consegue dizer a ela o que a mesma pode ou não fazer, porque esses estímulos já vêm sendo realizados anterior a essa fase. Logo, o cumprimento dessas regras colocadas pelos adultos acontece com maior facilidade e internalização das orientações. Ademais, nessa fase a criança avalia aquilo que é certo ou errado, e os atos, por meio da obediência às regras, porém ainda não há uma validação das regras e normas de convívio. A criança ainda depende desse humano maior para definir, indicar o verdadeiro sentido. Menin define a heteronomia como:

> [...] significa ser governado por outros, fora de nós; [...] por outro lado, quando decidimos seguir certas regras, normas e leis por vontade própria, independente das consequências externas imediatas, estaremos sendo autônomos (MENIN, 1996, p.40).

Vale pontuar que, quando a criança é podada pelo adulto e não estimulada, há a probabilidade dela se tornar um adulto heteronômico, isto é, incapaz de questionar, de modificar significativamente o seu meio, refletindo sobre o mesmo, criando e alterando as regras de forma positiva.

Piaget admite que as relações de constrangimento (controle exterior) não favorecem o desenvolvimento moral, porque impedem o desenvolvimento da autonomia (controle interno). Em geral, o comportamento que consideram aceitável e punido aquele que lhes parece indesejável. Agindo desta maneira, fazem com que a criança aprenda, por obediência, as regras sociais e morais.

> (ASSIS; ASSIS, 2003, p.211).

Nesse sentido, é nessa fase da heteronomia que os adultos devem contribuir para que a criança construa uma moral autônoma. A intervenção do mesmo deve ser feita por meio do estabelecimento de regras, com zelo para que a criança não apenas obedeça a ele, mas que ela possa construir sua consciência moral, compreender os significados, e validá-las. Porém, ao desobedecer ao adulto a criança está apenas colocando em questão a sua autoridade, dessa forma, um processo que seria de validação socio moral de uma regra segue o caminho do questionamento do governo daquele adulto.

Na fase da autonomia, a criança entende que as regras podem ser alteradas e modificadas se necessário, estabelece as regras por si própria, e cumpre, devido ao respeito mútuo entre ela e o adulto. A mesma já tem uma complexidade intelectual e um número de estratégias e estruturas que permitem que ela decida qual a melhor opção.

Piaget (1932/1996) pontuou em seus estudos que estas morais a serem desenvolvidas pela criança partem do respeito. A primeira moral da criança resulta do respeito unilateral, onde a mesma respeita o adulto sem duvidar das regras impostas. No entanto, este respeito deve tornar-se mútuo, onde a criança respeita o adulto e o próprio respeita a ela, colocando-se com autoridade, porém sem coação.

Piaget (1977) afirma que, "o desenvolvimento moral na criança se caracteriza por etapas, de acordo com as fases do desenvolvimento humano [...]". Nesse sentido, agora que já compreendemos um pouco mais sobre as fases do desenvolvimento moral da criança, faz-se necessário pontuarmos aqui um estágio, dos quatro que Piaget considera no processo evolutivo da espécie humana, o mesmo está dentro da faixa etária em atendimento na EMEI: o 2º período pré-operatório (2 a 7 anos). Essa fase é caracterizada pelo egocentrismo, e pelo surgimento da linguagem, que ocasiona modificações relevantes no âmbito cognitivo, afetivo e social da criança.

Dessa forma, fica claro que o processo de desenvolvimento moral da criança caminha junto aos estágios do processo de evolução do desenvolvimento humano, isto é, ao amadurecimento cognitivo para uma consciência moral.

De acordo com Piaget (1932 / 1996), a participação dos adultos é essencial para que as crianças tenham a oportunidade de se formarem adultos autônomos, isto é, de se desenvolverem moralmente, com capacidade de agir de forma crítica, reflexiva e autônoma diante das situações, em relação a si próprio e aos outros.

Nesse sentido, é importante frisar a necessidade da criança experienciar um processo educativo consciente por parte do professor, e o papel imprescindível do mesmo nesse processo, tendo em vista que a própria ainda irá construir sua consciência do que é certo e o que é errado. Cabe então ao docente oportunizar espaços e vivências que propiciem, de forma lúdica, a apropriação pela criança da consciência moral, e encontre significado nas regras de convivência, compreendendo-as, ou seja, entendendo para que serve, e por meio da mediação desse adulto, que ela possa aprender a viver junto com seus pares, bem como com os próprios adulto, de forma harmônica.

3. A contribuição da literatura infantil no processo de desenvolvimento moral da criança

No presente capítulo nos aprofundaremos um pouco sobre a alternativa do uso, pelo docente, da literatura infantil como sua aliada, com o objetivo de contribuir significativamente com o processo de desenvolvimento moral das crianças que frequentam a EMEI em idade de 4 e 5 nos.

A literatura infantil se configura não só como instrumento de formação conceitual, mas, também de emancipação da sociedade. A literatura surge com um meio de superação da dependência e da carência por possibilitar a reformulação de conceitos e a autonomia do pensamento. (CARDEMARTORI, 1994 p.23)

A literatura infantil é uma ferramenta que, além de lúdica, de contribuir com a criatividade da criança e colaborar para a formação de um comportamento leitor, favorece, também, a ampliação da visão de mundo, mais sensível e humanizada, e o pensamento crítico. Ao envolver as crianças nesse universo, e aproveitar essa linguagem para abordar temas referente as regras de convívio social, o professor estará cumprindo seu papel político, promovendo a transformação através do conhecimento, isto é, oportunizando as mesmas, de forma lúdica, refletir sobre questões de juízo de valor, e com isso possibilitar a elas se apropriar dos significados para o caminho futuro de uma consciência moral autônoma.

Goldembergue (2000, pg.141) explica que:

[...] a literatura infantil vem sendo criada, sempre atenta ao nível do leitor a que se destina [...] e consciente de que uma das mais fecundas fontes para a formação dos imaturos é a imaginação – espaço ideal da literatura. É pelo imaginário que o eu pode conquistar o verdadeiro conhecimento de si mesmo e do mundo em que lhe cumpre viver.

Nesse sentido, o uso das narrativas como uma significativa ferramenta lúdica pelo docente, podem auxiliar no desenvolvimento da criatividade infantil e de sua habilidade interpretativa, ampliando sua capacidade de reflexão, bem como, auxiliando no momento de abordar assuntos complexos e de entender as emoções. Ademais, a roda de leitura pode ser considerada um momento da rotina privilegiado para o aprendizado, já que a partir dessa o professor pode propor também uma conversa explorando narrativas que abordam questões temáticas emergentes do dia a dia do grupo. O educador terá como base as questões de convívio que surgem das relações que as crianças vivenciam.

Diante disso, o professor desempenhará seu papel observador, pesquisará bibliografias que atendam as necessidades da sua turma referente a essa temática, apresentará as crianças essas histórias, e oportunizará a elas mergulharem no mundo da literatura infantil, porém intencionando ampliar a reflexão e definição de significados quanto as questões de convívio que se manifestam nas relações que as mesmas estabelecem, de uma forma lúdica, onde a fantasia, criatividade e o conhecimento caminham juntos para o alcance de uma consciência moral autônoma.

Outro ponto importante a ser ressaltado é a necessidade de o professor entender sobre o processo de desenvolvimento da moral infantil, buscar autores que abordam essa temática para fundamentar seu trabalho pedagógico, e definir com maior propriedade as intenções da sua práxis.

Vale ressaltar também que, o exemplo também educa. As crianças são observadoras, o meio ao qual as mesmas estão inseridas influenciam para a formação do seu juízo de valor.

4. Considerações finais

Desde o princípio do presente trabalho entendemos como importante abordar a questão do desenvolvimento da moral infantil. Para tal recorremos a psicologia piagetiana como principal fundamentação do referido estudo, e sugerimos as narrativas infantis como uma ferramenta significativa na prática docente para a contribuição da construção de uma consciência socio moral autônoma pelas crianças.

Em nosso estudo, ressaltamos a importância de o educador pesquisar e buscar fundamentação teórica, isto é, compreender como ocorre o desenvolvimento moral infantil, para realizar em sua prática pedagógica uma intervenção adequada em prol do favorecimento desse processo, colaborando para oportunizar as crianças a construção de uma consciência moral autônoma. Enfatizamos que, as relações que as crianças estabelecem e o contexto social a qual elas fazem parte influenciam para a formação dos seu juízo de valor, ou seja, através da observação e da interação, ficando mais claro ainda o papel do educador nesse âmbito, o de oportunizar as mesmas meios para ampliar a sua capacidade reflexiva com relação ao que é certo e o que é errado, possibilitando a elas se apropriar significativamente das regras de convívio, não apenas pautando suas ações na obediência da autoridade do adulto, mas compreendendo o real significado dessas. Ademais, como foi pontuado nesse estudo, observando as relações que as crianças estabelecem com seus pares e com os adultos no ambiente da EMEI, o educador encontrará questões de convívio que emergem dessas relações, e a partir de seu olhar atento ele pesquisará temas na literatura infantil pertinente a essas regras, partindo da realidade das crianças, suas experiencias e necessidades.

Ainda, um ambiente onde o diálogo é valorizado permite a construção da reflexão crítica daqueles que fazem parte do grupo. E foi nesse sentido que pontuamos a roda de leitura como um ambiente propicio ao aprendizado, pois amplia a visão de mundo da criança, bem como sua capacidade inter-

pretativa, sem perder a ludicidade tão importante para o desenvolvimento infantil. As conversas a partir daí emergem e agregam ainda mais significado a esse processo.

Diante de tudo o que abordamos até o presente momento, concluímos que as pesquisas de Piaget sobre o desenvolvimento moral mostram que a moralidade faz parte de um processo construtivo. Dito isto, educar moralmente tem por ideia possibilitar a criança a compreensão de que a moral exige o mais sensato de cada um de nós, conhecendo e interpretando os princípios e significados. E o professor tem o papel fundamental de colaborar e mobilizar esse processo de construção da moralidade autônoma pelas crianças.

Dado o exposto, o trabalho em questão abordou todas as preposições apresentadas no início do mesmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, O, Z, M.; ASSIS, M, C. O desenvolvimento moral. In: PROEPE. Fundamentos teóricos da educação infantil. 4 ed. Campinas, SP: GRAF.FE;IDEB,2003.

COLL,C.; GILLIÈRON. C. Jean Piaget: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional. In, LEITE, L.B. (org) Piaget e a Escola de Genebra. São Paulo: Cortez, 1987. p. 15-49

GOLDEMBERG, Miriam. A arte de pesquisar: como fazer pesquisas em ciências sociais e pedagogia. 4ºed. Rio de Janeiro, 2000.

HOUAISS, Instituto Antônio. Dicionário Houaiss conciso. 1. Ed. Rio de Janeiro: Moderna Ltda. 2011.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento Moral. In: MACEDO, L. (1996). (org.). Cinco estudos de educação moral. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 193O/1994, p. 37-105.

PIAGET, Jean. A psicologia da criança. 10. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. O juízo moral na criança. Tradução de Elzon Leonardon, 2. ed. São Paulo: Summus, 1932/1994, 302 p.

_____. O julgamento moral na criança. São Paulo: Mestre Jon, 1977.

SILVA, L.S. A importância da literatura infantil no desenvolvimento de crianças com 4 anos. 2009. Dissertação (Licenciatura em Pedagogia).Instituto MetodistaMG.

TERRA, Maria Regina. O desenvolvimento humano na teoria de Piaget. Disponível em < https://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm#_ftn1 > Acesso em: 01 /10 /20, às 20:01.

A VERDADEIRA CONTRIBUIÇÃO DAS ARTES VISUAIS PARA A APRENDIZAGEM

LENI APARECIDA MARQUES MORAIS

Resumo:

Este artigo teve como objetivo principal debater uma temática extremamente importante no meio educacional, ou seja, dissertar acerca da verdadeira contribuição das artes visuais para a aprendizagem. A educação é responsável pela edificação, pelo desenvolvimento, pela formação e ainda pela transformação do indivíduo. Neste horizonte, encontra-se a arte, com as suas variáveis fórmulas, refletindo-se como sendo uma altiva ferramenta conexa ao contexto social e ao educacional. Para a edificação deste artigo, foi empregada uma pesquisa exploratória, envolvendo um arrolamento de cunho bibliográfico. A pesquisa bibliográfica contou com a coleta de pensamentos de autores que colaboraram imensamente para uma melhor compreensão da temática debatida. Com ela, tornou-se possível compreender que a criança se mostra mais compassiva a partir do instante em que passa a ter a arte como algo mais significativo no desenvolvimento de sua educação, cabendo ao educador a tarefa de guiá-lo a novas descobertas, a procurar agenciar a conscientização e o ativo conhecimento no método de vida. Assim, compreende-se ainda que por meio das aulas de Arte, os educadores não necessitam almejar a formação de futuros pintores, de escultores ou mesmo de novos peritos em artes, entretanto, por meio dessas aulas, o educador conseguirá expandir o aprendizado e ainda a sensibilidade das crianças, tornandoos muito mais criativos, mais sensíveis e bem mais dinâmicos ante a sociedade.

Palavras-chave: Artes. Educação. Escola.

1 INTRODUÇÃO

A nomenclatura Arte tem se modificado no decorrer do tempo, contudo, por meio de formas percebíveis e prazerosas pode-se abranger o verdadeiro significado da Arte, visto tais sensações permitirem que haja um maior intercâmbio sociocultural, incentivando novos comportamentos, novas afinidades e novos pensamentos em toda a sociedade.

Alencar (1990), neste sentido, mostra que:

A investigação sobre a importância da arte na educação contribui na reconstituição do homem em suas três dimensões: ética, estética e epistêmica, dando ao ser humano um sentido mais pleno em sua existência (ALENCAR, 1990, p.11).

Por meio da Lei de Diretrizes e Bases, de número 5.692, passou a ser obrigatória aulas de Educação Artística na carga horária da Educação Básica, tendo em vista a própria lei, elas têm que ser ministradas obrigatoriamente no primeiro e segundo grau de ensino.

Imagem 1 – Arte na Aprendizagem



Fonte: http://swbrasil.org.br/artigos/tcc-inclusao-e-tecnologia/

Nos anos 90, foi organizado o movimento brasileiro da Arte-Educação, buscando que se fosse efetivada a obrigatoriedade do ensino da arte por meio da Lei de Diretrizes e das Bases da Educação Nacional. O documento mostra que:

A obrigatoriedade da arte na escola regular, com a LDB de 1996, manifestou avanços conquistados após longo processo de discussões, debates, organização e mobilização por parte dos profissionais da Educação envolvidos neste movimento (BRASIL, 1996).

Mostra-se muito importante reconhecer a arte como sendo uma importante ferramenta de diálogo do aluno com a sua realidade e sua transformação, por meio do aproveitamento do seu cotidiano.

Tendo em vista o mundo como algo que se mostra coberto por imagens, aproveitadas em dessemelhantes contextos com múltiplos objetivos e sentidos, abrangendo um espaço para um método de ensino e de aprendizagem que aprecia o exercício de um ensino mais dinâmico, mais alegre e bem mais atualizado.

Assim, para que fosse admissível a realização deste artigo, foi empregada uma pesquisa de cunho bibliográfico, acerca de apontamentos de diversos autores que colaboraram muito para uma melhor apreensão acerca da temática aqui proposta para debate.

2. A ARTE

O termo "arte" é vastamente empregado por meio dos mais díspares sentidos e desígnios. Ultimamente, a sociedade pós-moderna exagera ao empregar tal termo, isso pode ser exemplificado em termos ligados à Arte como: "A arte de ser feliz" ou mesmo "A arte de viver"; os quais são termos que nada têm a ver com a arte.

Ao mesmo tempo, a sociedade também aprecia e assenta a arte em um espaço elevado, como a arte sendo algo para poucos, algo caro, submergido pela dialética existente dentre a sociedade de consumo e as regras de mercado.

Desta forma, provavelmente os indivíduos em geral mostram não valorizar adequadamente a arte como sendo algo tão efetivo à sobrevivência, o que reflete no meio educacional.

Segundo Pareyson (1989), "A arte na escola é muitas vezes deixada como elemento secundário, menos necessário que as outras disciplinas". Já Coli (1998) afiança que:

Arte é a atividade ligada a manifestações de ordem estética, feita por artistas a partir de percepção, emoções e ideias, com objetivo de estimular esse interesse de consciência em um ou mais espectadores, e ressaltar que cada obra de arte possui um significado único e diferente (COLI, 1998, p.14).

É extremamente difícil encontrar um acordo acerca de uma acepção de arte, e múltiplas acepções foram e são firmemente empregadas, comboiando as transformações da sociedade e de suas novas compreensões acerca do indivíduo e do mundo.

Desta forma, a arte necessita ser compreendida como a arte do seu tempo, ou melhor explicando, ela necessita ser compreendida dentro de um verificado contexto e fazer parte de probabilidades e de circunstâncias tornadas como reais graças aos subsídios que se agregam em determinado momento.

Hoje, por exemplo, não tem como fazer uma separação da arte com a tecnologia, dos atuais métodos fotográficos pertinentes à fixação de imagens. Assim, muitos perguntam: para que simular o real por meio de desenhos, de esculturas ou mesmo de pinturas, obrigando as pessoas a posarem por horas, se num piscar de olhos tira-se uma fotografia, um verdadeiro retrato da tão respeitada realidade.

Imagem 2 – A arte e a Realidade



Fonte: https://www.nsctotal.com.br/colunistas/gerson-junior/instituto-impar-promove-workshops-de-artes-visuais-gratuitos-para-sc

Assim, pode-se afirmar que a apreciação acerca do termo arte e de seus sentidos se demudam com o passar do tempo, abrangendo sempre o novo, o excepcional, experiências e novas probabilidades criativas, fazendo com que o artista se renove a cada trabalho, sempre influenciando novos artistas que surgirão com o passar dos anos.

Para Stravinsky (2000), “a música é autorreferente estando a serviço de emoções ou sentimentos. Então, a arte não é só expressão, mas também pode ser expressiva”.

O que diferencia a arte é a sua qualidade de criação, aproveitando as estéticas, estando relacionada diretamente com o prazer, mais designadamente, com a probabilidade de contentamento pertinente à estética.

Assim, de um lado vê-se claramente os artistas, atuando, pintando, representando, por meio de seus desígnios estéticos, sentidos e procedimentos; por outro lado, vê-se aqueles que apenas observam ou mesmo assistem a obra, ouvem uma bela música e ainda encontram dessemelhantes sentidos e mensagens importantes relacionadas com as suas experiências culturais.

Pareyson (1989) determina a arte como “fazer, como conhecer e como exprimir”. Para o autor, “Estes elementos, especificamente humanos, conduzem à ideia de que a arte está totalmente relacionada com a humanidade”.

2.1 A Arte na aprendizagem

A arte na aprendizagem tem como desígnio cultivar e expandir os potenciais do estudante, visto ela abrir as portas para um mundo que segue muito além de uma atividade feita em uma disciplina existente no currículo escolar.

O aluno toma-se mais sensível quando tem a arte como algo significativo em sua educação, e cabe ao professor à tarefa de levá-lo a novas descobertas, buscar promover a conscientização e a efetiva participação no processo de vida e, também, valorizar as relações na interação e na integração entre o conhecimento e as experiências do aluno (BILBOM, 2004, p.56).

Torna-se importante expandir o conhecimento de mundo infantil por meio de situações diversas de maneira espontânea e mais criativa, cabendo à escola repensar acerca de seus conceitos de ensino e de aprendizagem, no qual a representação da aprendizagem ainda é prioridade.

Ferreira (2008) discute a seguinte problemática: "O que pode existir de criatividade em uma atividade como essa? Por que os adultos não entendem que a atividade artística é da criança, e que ela tem o direito de ser a única autora do seu trabalho?".

Ferreira (2008) ainda comenta que: “Ao dar um desenho pronto para a criança pintar, o professor está desrespeitando sua personalidade, inteligência e sensibilidade”.

Imagem 3 – A criatividade artística



Fonte:https://imirante.com/namira/brasil/noticias/2020/08/06/projeto-um-novo-olhar-utiliza-arte-paraaumentar-inclusao.shtml

Ninguém daria um desenho pronto para um artista. E por que fazem isso com uma criança? Aí vem a resposta de alguns professores: "Eles não sabem desenhar". Alegam que são cobrados por pais e coordenadores nas escolas onde trabalham a apresentar atividades prontas, "bonitas". "perfeitas". Inclusive para a "capinha" de seus trabalhos. Não seria mais interessante à própria criança criar a capa de seus trabalhos (FERREIRA 2008, p. 50).

O trabalho em sala de aula com desenhos já prontos nada adiciona ao desenvolvimento criativo do aluno, sendo bem mais produtivo incitar a astúcia, a inteligência e a capacidade criadora, trocando esse método pelo uso de atividades livres, que se mostram mais formadoras, pois respeitam a capacidade de expressão do aluno, mostrando-

-se como uma prática naturalmente criativa e sensível, a qual conseguirá despertar na criança o interesse pela atividade, mais autoconfiança e a tornando um indivíduo mais crítico.

Na educação, a arte necessita ser fundamentada na liberdade de expressão, como também no respeito às dessemelhanças culturais, sendo capital no método de desenvolvimento do aluno, de seus conteúdos cognitivos, dos afetivos e dos perceptivos, os quais, de acordo com os PCN/Arte (2000): "A arte solicita a visão, a escuta e os demais, sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais".

Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte (2000) destacam a indigência do professor dar continuação aos aprendizados práticos e aos teóricos acerca da arte, expandindo o olhar do estudante acerca da produção feita em aulas de arte.

Entretanto, Barbosa (2000) mostra que:

[...] algumas escolas estão incluindo a arte apenas numa das séries de cada um desses níveis porque a LDB não explicitou que seu ensino é obrigatório em todas as séries. Daí a necessidade de esclarecimento e campanha em favor da arte na escola (BARBOSA, 2000, p.08).

Imagem 4 -A Arte na Educação



Fonte: https://eventos.ufrj.br/evento/um-novo-olhar-ensino-de-artes-visuais-e-a-cessibilidade/

O estudante, ao ser apresentado a arte de outras culturas, conseguirá entender a sua realidade, sendo capaz de fazer uma observação particular e crítica acerca da cultura em modo geral, avaliando, com isso, os pensamentos e o modo de agir de sua própria cultura, como também de outras culturas.

A arte na educação constitui, pois, meios para a construção da aprendizagem, uma vez que a abordagem contemporânea da arte na educação está associada ao desenvolvimento cognitivo imaginação criadora, integrando as linguagens artísticas nas atividades, como a música, as artes cênicas, as artes visuais e a expressão corporal (BARBOSA, 1991, p.45).

Todo estudante necessita ser estimulado a notar, a criar e a administrar o seu olhar para as novas e importantes experiências que o conduzirá ao seu aprendizado. Para tanto, necessita-se que haja sugestões que trabalhem claramente o pensamento divergente, buscando sempre ter respeito por todas as experiências, por todas as vivências e, principalmente pelo ritmo de cada aluno.

Necessita-se, para tanto, que haja um novo olhar acerca do preparo do educador para agir junto ao estudante de maneira mais consciente, sempre preocupado com o seu exercício pedagógico.

É capital ainda que o estudante tenha verdadeiras condições psicológicas, condições pedagógicas, como também materiais para conseguir se expressar, guiado pelas linguagens artísticas.

Assim, a arte necessita transcorrer pelo currículo de todas as disciplinas, por meio da interdisciplinaridade, tendo como seu principal desígnio desenvolver o ser criativo que seja realmente capacitado para realizar-se como indivíduo, por meio de uma educação incondicional.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a leitura deste artigo, compreende-se claramente que a arte é parte fundamental da vida humana, desde sua fase criança. Assim, torna-se importante compreender que a arte, na educação, é muito colocada como elemento secundário, pouco imprescindível perante as outras disciplinas.

Entretanto, a arte na educação tem a capacidade de contribuir com o desenvolvimento da criança, ajudando-o a se tornar um indivíduo crítico e capaz, cooperando para o real desenvolvimento de todas as destrezas e competências, sendo, de tal modo, uma ferramenta que pode significar uma mudança na vida da criança e, assim, promover o aprendizado.

Assim, a arte na educação não se con-

figura como sendo uma forma de expressão, mas também uma ferramenta que trabalha com a qualidade de criação do aluno, aproveitando estéticas, tendo uma afinidade direta com o prazer e com a probabilidade de satisfação pertinente à estética.

A arte se mostra conexa aos aprendizados específicos e às diferentes elocuções artísticas. A música, por exemplo, se apropria de subsídios sonoros, como podem ser citados o som e o silêncio; as artes visuais aproveitam dos subsídios visuais como podem ser citadas as cores, as linhas e as formas; já o teatro emprega o uso do corpo e da interpretação e da representação; e a dança, utiliza em sua linguagem o uso do corpo em movimento.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. Arte-educação no Brasil. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, Debates, 2002.

BARBOSA, A.M. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BILBÃO, P. Qual a Função da Arte. Paço Imperial, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 5692/71, de 11 de agosto de 1971.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (1ª a 8ª séries)/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Editora do Brasil. 1996.

COLL, C.; TEBEROSKY, A. Aprendendo Arte. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2002. COLI, Jorge. O que é Arte. São Paulo: Brasiliense, 1998.

FERREIRA, S. Imaginação e Linguagem no Desenho da Criança. 2ª ed.

Campinas-SP: Papirus, 2008.

PAREYSON, L. Os problemas da estética. Trad. Maria Helena Nery Garcez, 2 ed. são Paulo: Martins Fontes, 1989.

STRAVINSKY, C. Arte Comentada. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

A IMPORTÂNCIA DE CRIANÇAS COM TEA FREQUENTAREM AS ESCOLAS DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL

LISANDRA MONTEIRO DO NASCIMENTO

RESUMO

Esse artigo busca refletir à respeito da Inclusão da criança autista em sala de aula. A Educação Inclusiva tem sido caracterizada como um "novo paradigma", que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, consequentemente, nos sistemas de ensino. A ideia de ruptura é rotineiramente empregada em contraposição à ideia de continuidade e tida como expressão do novo, podendo causar deslumbramento a ponto de não ser questionada e repetir-se como modelo que nada transforma. Todas as pessoas são diferentes e por lei, a educação inclusiva é um direito de todos os alunos. A tendência educacional atual é caminhar para uma educação inclusiva, na qual todas as crianças aprendem, mas continuam a ser observados múltiplos casos de exclusão social e bullying. Portanto, é preciso intervir, pois continuam existindo atitudes negativas em relação às pessoas com deficiência que dificultam ou impedem a inclusão plena no campo educacional, além de observar que ainda há uma tendência de matricular crianças com diversidade funcional em centros educacionais específicos.

Palavras-chave: Inclusão; Criança Autista; Sala de Aula

INTRODUÇÃO

Muitas vezes permanece a dúvida nas escolas se os alunos que estão matriculados nas salas de aula são iguais ou diferentes entre si; e mais especificamente se todos devem ou devem aprender da mesma forma e, portanto, utilizar uma única metodologia de ensino-aprendizagem em sala de aula, igual para todos.

Se analisássemos cuidadosamente qualquer sala de aula na educação infantil, à primeira vista observaríamos que fisicamente já existem grandes diferenças entre os alunos ali presentes. Existem traços físicos díspares que nos permitem diferenciar entre nós e ter nossas próprias características como seres humanos que nos tornam diferentes. Então, depois dessa primeira triagem visual em sala de aula, nos perguntamos: todos os nossos alunos são iguais? Não, os alu-

nos são diferentes uns dos outros, e é aí que surge o conceito de 'diversidade'. Diversidade significa um conjunto de coisas diversas. Diversidade refere-se ao fato de que algo é diferente, que não se parece.

O transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado também como um tipo de TGD-Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) representam uma categoria na qual estão agrupados transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas. Entretanto, este conceito é recente e se pode ser proposto devido aos avanços metodológicos dos estudos e á superação dos primeiros modelos explicativos sobre o autismo. (BELISARIO E CUNHA, 2010, p. 08).

O problema é que, se temos alunos diferentes em nossas salas de aula desde a educação infantil, com características intrínsecas e extrínsecas próprias e, portanto, com diferentes potenciais e necessidades de aprendizagem, como é possível continuarmos como professores usando os mesmos métodos de ensino-aprendizagem para todos?

A escola tem que evoluir ao mesmo tempo que a sociedade. Estamos em um momento em que a sociedade em geral avança em um ritmo vertiginoso, e a educação, por outro lado, às vezes parece estagnar nesse processo evolutivo. Não é lógico que tudo avance e os métodos de ensino-aprendizagem permaneçam ancorados em metodologias do passado.

Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 61)

A inclusão não se pratica apenas no contexto escolar, "não é possível conceber uma escola inclusiva num " mar social" de exclusão" (Rodrigues, 2003, p. 9).

De acordo com Alarcão (2003, p.88):

As escolas, os professores, os políticos e os pais comecem a interrogar-se sobre este paradigma organizacional de incrível uniformidade e o paradigma de educação e aprendizagem que lhe está subjacente (...) se adequa à nova realidade caracterizada por: uma população escolar altamente heterogénea e massificada; acessibilidade da informação; exigência do conhecimento como bem social; requisitos da sociedade global relativamente aos saberes qualificados; necessidade de se explorarem as capacidades de trabalho individual e cooperativo para se transformar em conhecimento o saber que brota da assimilação das informações.

Portanto, percebe-se que a inclusão de alunos com Transtorno de Espectro Autista está presente cada dia mais no cotidiano da educação infantil. Dessa forma, a família e a escola devem caminhar lado a lado, para que o aluno com autismo possa ter um acompanhamento adequado que contribuirá para o seu desenvolvimento integral e significativo.

Na medida em que uma criança é diagnosticada como autista, quanto antes fizer um tratamento adequado, mais serão as possibilidades de desenvolvimento para o convívio em grupo, pois "as principais características do autismo são as dificuldades no estabelecimento de relações sociais, na comunicação verbal e não verbal, no desenvolvimento do jogo simbólico e da imaginação e na resistência às mudanças de rotina" (APPDA, 2000, p. 15).

Um muro demasiado alto e muito difícil de transpor. Um muro de palavras e silêncios, de gestos e expressões, de sons e de cheiros, de imagens e de toques, de intenções e de códigos. Um muro que dá para um mundo que eles não compreendem, mas no qual estão inseridos e do qual fogem, sempre que possível, para o deles, o interior. Eles são as crianças com autismo. Cada um vive o seu mundo. Nós fazemos os possíveis para entrar no seu mundo, descobrir o que faz deles diferentes, saber porque nascem assim, qual a melhor forma de lidar com eles o que muda ao longo dos anos, enfim, entender como devemos deixá-los viver e crescer felizes (PIRES, 2003, apud FORTUNATO, 2006)

Os autistas não se sentem bem ao conviver em grupo e por isso é fundamental que ocorra um acompanhamento precoce para um tratamento adequado que auxilie no processo do convívio social.

É por meio da linguagem que o indivíduo realiza sua interação social e cultural, avançando em seu desenvolvimento social e definindo sua própria identidade. Todavia, é na linguagem e, portanto, na comunicação, que se concentra uma das dificuldades para as pessoas com autismo, uma vez que poucos desenvolvem habilidades para a conversação, embora muitas desenvolvam habilidades verbais e grande parte consiga desenvolver somente habilidades não verbais de comunicação. (ORRU, 2012, p.185).

Para um diagnóstico clínico preciso do Autismo, a criança deve ser extremamente examinada, tanto fisicamente quanto psico-neurologicamente. A avaliação deve incluir entrevistas com a família, observação e exame psico- mental e, algumas vezes, de exames complementares para doenças genéticas e ou hereditárias.

De acordo com Mantoan (1997, p. 13):

É através da escola que a sociedade adquire, fundamenta e modifica com participação, colaboração e adaptação. Embora outras instituições como família ou igreja tem função muito importante, é da escola a maior parcela.

Portanto, deve sempre existir uma parceria entre escola e família, em prol da criança com autismo, contribuindo para o desenvolvimento integral e significativo da criança autista.

DESAFIOS EM SALA DE AULA

O comportamento de algumas crianças e jovens autistas pode ser um desafio na escola. Esse comportamento geralmente ocorre devido a uma ansiedade subjacente, frustração ou sensibilidade sensorial . Nem sempre é claro o que a desencadeou, dificultando o controle da situação e a identificação de estratégias úteis.

De muitas maneiras, a inclusão é um esforço nobre. Os proponentes da inclusão enfatizam corretamente a importância de todas as crianças, seu valor como membros da comunidade humana e seu direito de pertencer e ser incluídos, independentemente de quais sejam suas diferenças e habilidades individuais. Os apoiadores da inclusão acreditam que os valores ensinados aos alunos em uma sala de aula inclusiva são de vital importância na educação de todos os alunos. Eles insistem que a aceitação e a compreensão uns dos outros como indivíduos diversos com habilidades diferentes é um dos principais objetivos da educação.

Segundo a Lei 13.146/ 2015:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, Art.27)

Ao mesmo tempo, os pais desejam que seus filhos com deficiência tenham amizade com colegas de classe e participem de todas as atividades sociais normais da infância: brincando juntos, conversando e brincando, sonhando com o futuro e desenvolvendo relacionamentos duradouros.

A natureza ferozmente emocional desses argumentos dificulta a crítica da prática da inclusão. Aqueles que fazem a tentativa geralmente encontram suas crenças fundamentais sobre tolerância e diversidade sob fogo. Mas aqueles que têm dúvidas sobre a inclusão geralmente não questionam os valores por trás dela, apenas se a prática é eficaz. A educação especial surgiu por uma razão, afirmam eles. Algumas crianças não podem aprender pelos métodos tradicionais de ensino ou por meio de um currículo padrão. Eles precisam de instrução individualizada, projetada para seus estilos de aprendizagem específicos. Professores certificados de educação especial recebem treinamento profissional em métodos projetados para atender a essas necessidades exclusivas. Como a sala de aula regular é voltada para a norma, eles argumentam, não é o local apropriado para crianças com necessidades especiais de aprendizado.

De fato, a sala de aula regular está se tornando ainda mais padronizada, à medida que as escolas se ajustam para cumprir os mandatos de teste e prestação de contas da lei federal. Nenhuma criança deixada para trás. No entanto, o movimento de inclusão colocou crianças com habilidades e necessidades variadas na mesma sala de aula. Isso leva muitos professores e educadores a perguntarem como um currículo padronizado pode ser adaptado para atender às necessidades de todas as crianças - sem prejudicar as notas importantes nos testes de sua escola. Eles também se perguntam se as necessidades educacionais de muitos estudantes estão se afastando dos objetivos sociais mais amplos da inclusão. A inclusão deve promover a socialização e aceitação.

O primeiro passo para implementar adequadamente a inclusão é melhorar o treinamento dos professores. Os programas de treinamento de professores para professores regulares e de educação especial frequentemente coexistem nas faculdades de educação, mas raramente são aulas ministradas em conjunto por professores regulares e de educação especial. Esses programas devem começar a cruzar fronteiras e integrar a instrução, assim como as escolas públicas estão sendo solicitadas. As turmas precisam se concentrar em uma variedade de estratégias de ensino projetadas para abordar o alcance e as habilidades dos alunos com quem esses futuros professores trabalharão. Em outras palavras, o ambiente da universidade deve refletir as salas de aula que os professores eventualmente liderarão.

Crianças e jovens no espectro do autismo geralmente precisam de rotina para ajudá-los a entender o mundo ao seu redor. Isso significa que eles podem encontrar horários não estruturados , como almoço e intervalo, particularmente difíceis.

Eles precisam de mais tempo para processar informações e também podem achar um desafio social e de comunicação . Muitos querem fazer amigos, mas acham difícil, pois não possuem as habilidades sociais esperadas . Eles são frequentemente intimidados, pois seus colegas podem não ter consciência e aceitação do autismo.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Os alunos com TEA têm dificuldade em entender e respeitar as regras que regem as relações com os outros e as normas sociais. Muitos alunos com TEA não conseguem se integrar durante as brincadeiras ou recreações com seus pares porque seus métodos de relacionamento não são governados por comportamentos sociais apropriados e/ou ajustados. Suas formas de contato social geralmente não são adaptadas, por isso é muito comum que falhem no relacionamento com seus pares, causando períodos de isolamento. Quando pequenos, na educação infantil, serão as outras crianças que não entenderão seu comportamento, e essa falta de comunicação verbal e não verbal acabará causando o isolamento das crianças com TEA durante as atividades de recreação ou jogos compartilhados durante a permanência na escola.

Para haver inclusão é necessário que haja aprendizagem, e isso traz a necessidade de rever os nossos conceitos sobre currículo. Este não pode se resumir às experiências acadêmicas, mas se ampliar para todas as experiências que favoreçam o desenvolvimento dos alunos normais ou especiais. Sendo assim, as atividades de vida diária podem se constituir em currículo e em alguns casos, talvez sejam "os conteúdos" que serão ensinados (ROPOLI, 2010, p.90).

Conforme as pessoas com TEA vão se tornando jovens e adultas, elas podem ter dificuldades em desenvolver e manter amizades. Eles podem chamar a atenção dos profissionais de saúde porque também têm condições como ansiedade, depressão ou transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, que ocorrem mais frequentemente em pessoas com TEA do que em pessoas sem TEA.

É possível que simplesmente existiram várias crianças com autismo e não eram diagnosticadas agora com o maior número de profissionais lidando com a saúde infantil e com melhores informações á respeito, propiciou-se maior possibilidade de diagnósticos. (ASSENCIO- FERREIRA, 2005, p.102).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), de etiologia multifatorial afeta precoce e cronicamente o desenvolvimento nas áreas sociocomunicativa e comportamental, causando prejuízos ao funcionamento geral dos indivíduos acometidos apontam variabilidade no grau de impacto em áreas como comunicação, aprendizagem, adaptação às atividades de vida diária e socialização.

O aumento significativo do número de casos tem sido discutido na literatura a partir de: maior exposição aos fatores causais, ampliação dos critérios diagnósticos e profissionais mais capacitados para identificação de sintomas, rastreamento e diagnóstico. Mesmo diante de respostas inconclusivas a essa questão, destaca-se a relevância social do tema, haja vista o aumento do número de pessoas que lutam por seus direitos, buscando serviços especializados e escolas regulares.

Entende-se que as dificuldades impostas pelo TEA não necessariamente constituem limitações que impeçam totalmente as interações. Embora não seja possível estabelecer correlações entre comportamentos e contextos, é importante analisar as interações sociais nesses cenários, verificando a participação de crianças com TEA e seu grupo, considerando o contexto, o tipo da atividade, a mediação dos professores e as influências mútuas do conceito de bidirecionalidade.

Por exemplo, em alguns casos as crianças com TEA apresentaram maior funcionalidade em seu comportamento e menor interação; em outros, apresentaram comportamentos de resposta mais adequados e menos iniciativa; ou maior prejuízo na compreensão verbal ou uso funcional da linguagem e menor prejuízo na socialização ou comportamentos acadêmicos. Por fim, para cada uma dessas peculiaridades, destaca-se o papel da mediação adequada para potencializar as interações sociais.

Ressalta-se que outros estudos podem considerar os comportamentos verbais das crianças, e também que sejam utilizados instrumentos adicionais que envolvam avaliação das características da criança com TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A "inclusão" é muito mais realista para muitos no ensino fundamental e se torna cada vez mais irrealista para muitos de nossos alunos mais desafiados socialmente no ensino médio e no ensino médio, não apenas devido às complexidades sociais dessa faixa etária, mas também por causa da socialização. abstrações ensinadas por meio do currículo.

Diante dos aspectos abordados, ressalta-se a importância da interação social para a aquisição de habilidades relacionadas ao desenvolvimento infantil.

A inclusão diz respeito à qualidade da experiência de uma criança. Como uma criança desenvolve suas habilidades, participa da vida da escola e aprende e brinca com crianças de várias origens. Muitas crianças no espectro do autismo podem ser apoiadas para desempenhar um papel completo nas escolas regulares. No entanto, algumas crianças poderão ter uma experiência mais inclusiva em um ambiente especializado.

Para que a inclusão de crianças autistas na educação infantil ocorra, a provisão educacional deve ser adaptada de acordo com as necessidades individuais do aluno. As necessidades da criança devem ser o ponto

de partida para identificar que tipo de escola elas devem frequentar e o apoio de que precisam nesse ambiente.

Qualquer que seja o cenário, a provisão educacional para crianças autistas precisa ter recursos adequados. Todas as escolas regulares devem ensinar as crianças sobre o espectro do autismo e ter o entendimento, os recursos, o treinamento e o apoio especializado para atender às suas necessidades, onde as necessidades de treinamento e recursos não são atendidas, o princípio da inclusão é comprometido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. (2003). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora.

APPDA (1993). Autismo: Integrar. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional e Secretariado Nacional de Reabilitação, 2, pp.14 – 15.

ASSENCIO-FERREIRA, v.j. O que todo professor precisa saber sobre neurologia. São José dos Campos: pulso, 2005.

BELISÁRIO, J. F. Filho; CUNHA, Patrícia. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 28 dez. 2012.

BRASIL. Política para Educação Especial. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 1 out.2022.

DECLARAÇÃO DA SALAMANCA: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em 01 out.2022.

MANTOAN, Maria T. O Atendimento Educacional Especializado na educação inclusiva. Inclusão, Revista da Educação Especial. Brasília, 2010. Vol. 5, nº. 1, p. 12-15.

_____. A Integração de Pessoas com Deficiências. São Paulo: Memnon, 1997.

ORRÚ, silva Ester. "Trajetórias, avanços e desafios na concepção e educação de educando com autismo". In: ORRÚ, Silva (ORG). Estudantes com necessidades especiais: Singulares e desafios na prática pedagógica inclusiva. Rio de janeiro: Wak Editora, 2012.

ROPOLI, Edilene Aparecida. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva / Edilene Aparecida Ropoliet.al. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ANÁLISE CRÍTICA DE DIFERENTES CURRÍCULOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

LUCAS MOÇO LEUTWILER DI GIACOMO OLIVEIRA

RESUMO

Inicialmente analisa-se aqui o material da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: Currículo integrador da infância paulistana (2015) e sua visão de como se deve ver as crianças como seres integrais e por isso a rede de ensino deve se adequar para oferecer interações que estimulem essa diversidade de linguagens e também fazer com que as diferentes etapas do ensino ocorram de forma integrada sem grandes quebras metodológicas e pedagógicas. Por fim se passa ao estudo do documento Currículo da Cidade - Educação infantil (2019) que reafirma a integração e dá maior enfoque ainda às múltiplas linguagens e interações como principal enfoque de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, exemplificando essas metas com cenas reais ocorridas em escolas de educação infantil. Ao final se faz uma comparação de métodos de abordagem e enfoque dos dois currículos com pouca diferença temporal relativa (4 anos), suas proximidades e diferenças.

Palavras-chave: Currículo. Educação Infantil. Múltiplas linguagens. Integração.

Interação.

INTRODUÇÃO

Chama a atenção que em uma importante rede municipal de educação como a paulistana haja currículos de educação infantil tão próximos na sua edição como o Currículo Integrador da infância paulistana de 2015 e o Currículo da Cidade - Educação Infantil de 2019.

A partir da análise crítica de ambos documentos e de uma comparação que visa apontar suas diferenças de objetivos, escopo e diálogos com documentos surgidos nos 4 anos temporais que os separam (principalmente a agenda 2030 da ONU com seus Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e a Base Nacional Comum Curricular), bem como mudanças de ênfase e abordagem, mas também eventuais proximidades chega-se à conclusão que embora com importantes diferenças tais documentos não são contraditórios entre si e podem ser lidos como tributários de uma concepção de infância e de prioridades na maneira de abordar pedagogicamente o desenvolvimento e aprendizagem das crianças que possuem muito mais semelhanças do que divergências.

1. ANÁLISE DOS DOCUMENTO: “CURRÌCULO INTEGRADOR DA INFÂNCIA PAULISTANA - 2015 ”

Neste documento oficial feito na gestão do prefeito Fernando Haddad pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo de sua Diretoria de Orientação

Técnica, Divisão de Orientação Técnica - Educação Infantil e Divisão de Educação Técnica - Ensino Fundamental e Médio se intenta como afirmado fazer um currículo integrador que abrange crianças de 0 a 12 anos. Incluindo assim a etapa da educação infantil (creche e escolas municipais de educação infantil - CEI e EMEI) e de grande parte do ensino fundamental até os 12 anos. O documento feito a partir de grupos de estudos e trabalho nas Diretorias Regionais de Educação com participação de diversos profissionais de educação da Rede Municipal logo no início afirma ser necessário romper com a ideia de etapas de desenvolvimento unicamente vinculados à genética e à educação como uma transmissão de conteúdos e saberes do adulto para as crianças. A criança integral desenvolve múltiplas inteligências e linguagens e o docente deve estimular espaços, tempos, materialidades e vivências que propiciem em todas etapas da educação o desenvolvimento integral da criança. Podemos ver no documento como um todo uma ênfase nas múltiplas linguagens, interações e no uso pedagógico e com intencionalidade dos espaços e materialidades..

Citando o tecto:

Nesse sentido, é desafio e propósito do Currículo Integrador comprometido com a qualidade social da educação considerar a diversidade que compõe as infâncias que habitam a cidade e se contrapor às desigualdades (étnicas, raciais, etárias, de gênero, econômicas, geográficas, religiosas) que condicionam a vida de bebês e crianças. Ao considerar bebês e crianças em sua inteireza humana, o Currículo Integrador da Infância Paulistana propõe a integração dos espaços coletivos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental com a vida que pulsa para além dos muros das Unidades Educacionais e com o conhecimento humano que deve ser compartilhado e usufruído por toda a sociedade, incluindo bebês e crianças.(São Paulo; Município, 2015a, página 13)

O documento enfatiza que a criança é feita de cem linguagens como citado pelo autor Loris Malaguzzi e na prática pensar os prédios, espaços e materialidades das escolas de ensino fundamental para permitir que a brincadeira e suas interações sigam presentes no currículo respeita a inteireza da crian-

ça. Do mesmo jeito, mas respeitando a faixa etária, não se deve subestimar a inteligência e capacidade dos bebês e crianças ofertando a eles temáticas e linguagens das sociedades humanas e da cultura considerada complexa.

Para de fato haver um currículo integrador ele precisa evitar concepções adultocêntricas e partir das culturas infantis e das falas das crianças, respeitá-las como sujeito de conhecimento e de saber é condição sine qua non para que a intencionalidade docente dialogue com princípios democráticos e que efetivamente vão estimular o desenvolvimento da integralidade dos bebês e crianças.

Embora não se deva subestimar a capacidade de bebês e de crianças na educação infantil essa etapa jamais deve ser vista como antecipação e uma preparação para o ensino fundamental, a creche e as EMEIs têm um valor em si mesmas e as crianças ali matriculadas não se deve oferecer treino motor, os treinos de linguagem escrita porque isso advém de uma concepção que vê a educação infantil como "pré-escola" e de uma visão instrucional da educação que privilegia a fala e desejos do docente sobre a criança.

Deve-se também saber que essas culturas infantis vão além dos muros da escola e surgem nas famílias, comunidades e saberes tradicionais dos grupos humanos os quais essas crianças pertencem, pensar a cidade como espaço educador também é muito relevante para se pensar em um currículo integrador.

Como o próprio texto do documento afirma:

Esse percurso construído na Educação Infantil e no Ensino Fundamental tem um valor em si, pois, as experiências vividas no presente são relevantes para o tempo presente da vida das crianças: não constituem um período de preparação ou antecipação das futuras etapas do processo de educação. E porque privilegia a vida e o tempo presentes de bebês e crianças, respeitando seus tempos e modos de viver suas infâncias, cria bases sólidas para a vida futura (justamente na medida em que não a antecipa). A antecipação de etapas retira das crianças o direito de viver a infância, tempo que os seres humanos precisam para construir suas potencialidades que não são genéticas, mas históricas e culturais, isto é, aprendidas na relação criançasociedade. Ao longo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bebês e crianças precisam de tempo e vivências para ampliar suas formas de ver, conceber e expressar o mundo por meio das diferentes linguagens que integram arte e ciência no complexo processo de apropriação e construção de conhecimento que envolve curiosidade, observação, atenção, percepção, pensamento, investigação, interpretação, criação de hipóteses, imaginação e elaboração de teorias explicativas daquilo que vivem e observam. Tudo isso resulta em significativas aprendizagens que só acontecem pela atitude ativa da criança no meio social quando esta é tratada como sujeito capaz de realizar tudo isso. (SÃO PAULO; Município, 2015a, página 17).

O texto afirma que os princípios que embasam o currículo integrador são que a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra sem rupturas de forma orgânica e articulada e que aproxime a concepção de criança apresentada da prática efetivamente existente nas creches e escolas, no dia a dia da criança nestes espaços.

O modo de ser e compreender o mundo das crianças deve ser respeitado pelos adultos e entrar na organização e planejamento pedagógico dos mesmos a partir das falas infantis. As infâncias são múltiplas porque os indivíduos são sempre variados e complexos e a educação se dá como fenômeno sociocultural e político articulando os saberes humanos historicamente acumulados com as experiências vividas.

Um currículo de fato integrador rompe a cisão entre CEI e EMEI e entre EMEI e EMEF e entre corpo e mente, entre brincar e aprender e entre razão e fantasia entendendo que são apenas faces da inteireza do ser que devem ser todas linguagens respeitadas e estimuladas pela intencionalidade docente

Nesse sentido, cuidar e educar estão presentes em todas etapas da educação e por entender os sujeitos como integrais é que a autoria e protagonismo devem ser estimuladas desde a creche. Cabe a reflexão: qual saber pode conter seguir o pontilhado previamente feito pelo adulto (seja de um desenho ou de uma letra ou palavra)? Que tipo de respeito à integralidade do sujeito um tipo de atividade como essa possui?

Por fim o documento faz uma valorização da interação como necessária à aprendizagem a partir de uma concepção de infância:

Estudos atuais sobre como os bebês e as crianças aprendem mostram, no entanto, que elas aprendem por meio da interação com as pessoas e com as coisas. O seu desenvolvimento biológico é importante, mas é a experiência que a criança vive, o lugar que ela ocupa nessas experiências vividas (se é sujeito atuante, envolvido, interessado, curioso, participante ou se é alguém que apenas segue ordens; que ouve, mas não fala; que escuta, mas não é escutado; que obedece, mas não é chamado a pensar, a decidir, a fazer parte da vida na escola) e o contexto histórico e cultural em que está inserida contribuem com sua aprendizagem. Nesse sentido, a aprendizagem depende da interação entre crianças, entre elas e os adultos e do acesso que elas têm ao meio sócio-histórico-cultural (do mundo que se apresenta para elas). É a aprendizagem com as experiências vividas, portanto, que impulsiona o desenvolvimento. Este não é natural ou genético, e sim

produto das experiências ativamente vividas pelas crianças em contato com crianças de diferentes idades, com adultos e com o mundo de objetos, relações, linguagens, conhecimentos, hábitos e costumes, valores, formas de pensar de falar e de se expressar com que a criança entra em contato. Paulo Freire, no conjunto de sua obra, afirma que não há um único tipo de saber ou experiência melhor ou pior, há saber e experiências diferentes e todos eles vão constituindo a pessoa: sua identidade, suas formas de se relacionar, sua maneira de pensar, seus sentimentos, seus valores, suas formas de expressão, suas potencialidades.(SÃO PAULO; Município, 2015a, página 36)

O documento termina enfatizando questões práticas para garantir o currículo integrador como a gestão do tempo, o uso de espaços, organização de materiais, a intencionalidade docente que respeita a criança, a importância do brincar e da cultura da leitura e escrita, experiências, vivências e expressões e das múltiplas linguagens.

Citando Malaguzzi: "A criança é feita de cem / cem modos de pensar/ de jogar e de falar/ A criança tem/ cem linguagens/ (e depois cem cem cem)/ mas roubaram-lhe noventa e nove/ A escola e a cultura/ lhe separam a cabeça do corpo" (MALAGUZZI, 1997). Um currículo integrador ao invés de roubar respeita as 99 e mais linguagens da criança enquanto sujeito.

2. ANÁLISE DOS DOCUMENTO: "CURRÌCULO DA CIDADE - EDUCAÇÃO INFANTIL - 2019

Com pouca diferença temporal (apenas 4 anos) foi feito um novo currículo para a educação infantil pela Prefeitura Municipal de São Paulo na gestão Bruno Covas em 2019. Também houve um grupo de trabalho com participação e representação de todos segmentos profissionais da educação em nível de Diretorias Regionais de Educação e Secretaria Municipal de Educação para a elaboração do documento.

Importante ressaltar que se o escopo do documento de 2015 aborda a infância

(de 0 a 12 anos) o "Currículo da Cidade - Educação Infantil" de 2019 de fato aborda apenas as creches e EMEIS (De 0 a no máximo 6 anos).

É importante ressaltar que no próprio documento do currículo de 2019 o mesmo não se apresenta como uma ruptura ou novidade em relação ao Currículo Integrador, pelo contrário diz que se vê como orientação mais objetiva mas que segue os princípios e concepções de infância e de aprendizagem presentes no documento anterior. Citando na Íntegra:

As concepções presentes no Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a) geram uma forma de pensar, estruturar e fazer o cotidiano que o atual documento vem expressar em forma de orientações curriculares. Compreendemos que as orientações curriculares expressas por um documento só se efetivam nas práticas cotidianas, na relação entre gestoras(es), professoras(es), funcionários, familiares/responsáveis, bebês e crianças. (SÃO PAULO; Município, 2019, página 14)

Algumas mudanças são visíveis no Currículo da Cidade, este apresenta e narra cenas que efetivamente ocorreram em unidades de educação infantil da capital paulista no intuito de mostrar casos práticos no qual um profissional da rede municipal possa efetivamente observar os contextos, concepções e práticas defendidos de forma teórica nos documentos curriculares oficiais no cotidiano real de uma unidade escolar e possa dessa forma se inspirar e entender a práxis do fazer pedagógico da unidade de educação infantil.

Sobre as cenas e seus objetivos:

As cenas possibilitam materializarmos os princípios e os conceitos presentes no Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a), sem cairmos em um receituário e, ao mesmo tempo, permitem às UEs analisarem suas práticas em relação ao que é narrado. Isso é a maior riqueza deste material. Não há uma análise única, uma forma modelar de proceder, nem uma prática que não possa melhorar, e todas as UEs podem e devem superar tudo que é indicado nas cenas. A premissa para tanto é que se tenha um trabalho coletivo para alcançar tais objetivos.(SÃO PAULO, Município, 2019, p.15)

O documento de 2019 também dialoga com os campos de experiências e objetivos de aprendizagem presentes na Base Nacional Comum Curricular em sua parte da educação infantil e com os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas.

Também relaciona os objetivos de aprendizagem do currículo com aqueles do documento de 2016 chamado "Indicadores de Qualidade da Educação Infantil paulistana". Fica claro o caráter dialógico e de continuidade deste currículo com os documentos anteriores feitos em gestões da Prefeitura diferentes.

Interessante observar que os princípios presentes neste Currículo da Cidade nortearam uma importante mudança na organização das unidades escolares de educação infantil do Município de São paulo a partir de 2022 que foram as turmas multietárias para as EMEIs de caráter obrigatório e a possibilidade de que os

Conselhos de CEI também pudessem votar para implantar as turmas desta forma nas creches.

O currículo foca bastante nas interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas creches e escolas de educação infantil e valoriza as explorações e pesquisas na ação docente que começa com a escuta ativa das crianças para estimular a curiosidade e criatividade delas.

Em vários momentos, partindo de princípios já presentes no Currículo Integrador o documento de 2019 enfatiza a importância da interação entre crianças de diferentes faixas etárias e por isso a Secretaria Municipal de Educação considerou necessárias as turmas multietárias como um avanço pedagógico para a educação infantil com melhor desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

3. REFLEXÕES COMPARATIVAS ENTRE O CURRÍCULO DE 2015 E O DE 2019

Há entre eles uma clara continuidade que fica explícita no documento de 2019 como já demonstrado. É importante ressaltar a diferença de escopo dado que o currículo mais antigo lida com toda faixa etária da criança (0 a 12 anos) e o mais recente apenas com o período da educação infantil. O documento de 2015 mostra muita mais uma intencionalidade e concepções mas com poucos exemplos práticos que o texto de 2019 tenta dirimir tal questão com a adição das cenas e com o diálogo objetivo de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil dialogando com temáticas à época mais recentes como a Agenda 2030 da ONU e as BNCC da educação infantil, mas também dialogando com outros documentos da Secretaria Municipal de Educação como os Indicadores de Qualidade, Avaliação na educação infantil, Padrões Básicos de Qualidade e o próprio Currículo Integrador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na temática da integração apresentada como relevante pelo currículo de 2015 pensada como um currículo que dialoga com os espaços, materialidades e tempos na intencionalidade docente e institucional da escola envolvendo toda rede municipal pensando inclusive nas passagens de etapas da creche à EMEI, desta às EMEFs e os ciclos dentro desta pode-se dizer que também há continuidade no currículo de 2019 pois este aborda as transições de etapas entre as turmas na educação infantil e as passagens referidas mas ao dar ainda mais ênfase às interações entre diferentes faixas etárias pode-se afirmar que a concepção apresentada no "Currículo da Cidade

- Educação Infantil" que foi a base pedagógica que permitiu a mudança institucional das turmas multietárias na educação infantil a partir do ano letivo de 2022.

A tarefa e as relações apresentadas como metas a serem cumpridas pelo currículo de 2019 fazem dele mais desafiador o que se demonstra na prática com o fato deste possuir 224 páginas comparadas com as 72 páginas do Currículo Integrador de 2015, grande parte dessa diferença vem exatamente do cuidado para trazer à prática os princípios e metas do currículo através das cenas narradas ocorridas em escolas reais e do diálogo com temáticas amplas e outros documentos da rede municipal, nacional e internacional da educação infantil.

Mas no aspecto principal que é a concepção de infância, de rede muncipal de educação, de objetivos éticos, estéticos e de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de educação infantil pode-se afirmar que ambos documentos podem ser lidos conjuntamente e que não há na essência principal de seus objetivos e visão de educação e de infância contradições ou incomensurabilidade.

São documentos ricos que ajudam os profissionais da educação do município de São Paulo e a comunidade de cidadãos paulistanos a entender a "cara" da educação infantil, a qual é baseada na concepção de criança como sujeito de múltiplas linguagens e enfoque nas vivências, interações e brincadeiras como principal eixo da intencionalidade docente na tentativa de se criar uma rede municipal com várias escolas e creches mas com uma identidade geral perceptível e única.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2017

MALAGUZZI, Loris: As Cem Linguagens da Criança. Com ilustração de TONUCCI, Francesco. Com olhos de criança. (trad. Patrícia Chittoni Ramos). Porto. Alegre: Artes Médicas, 1997.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação Infantil. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria Pedagógica de Orientação Técnica. Indicadores de Qualidade da Educação Infantil paulistana - São Paulo, 2016.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Currículo Integrador da Infância Paulistana - São Paulo: SME/DOT, 2015a.

A IMPORTÂNCIA DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO SER HUMANO

LUCÉLIA MARIA BATISTA DA SILVA

Resumo

Esse artigo pretende abordar o tema das Artes Visuais na Educação Infantil e a visão dos pedagogos a respeito dessa temática, verificando a importância de ter garantido os espaços de construção do sujeito, tais como suas diferenças, preservando e auxiliando na construção de sua identidade. Por meio desse artigo pretende-se investigar a importância de um espaço que fomente a criatividade e a autonomia, a prática dialógica, a construção de um coletivo que valorize a diversidade fortalecendo o indivíduo, trabalhando com a Arte Visual na Educação Infantil. A descoberta da vontade em si próprio, faz o indivíduo se perceber como sujeito vivo, capaz de escolhas e mudanças. Descobrir o potencial de expansão interior e de ação exterior, confere senso de integridade e por isso deve-se perceber a Arte como uma assistente no desenvolvimento integral e significativo do indivíduo.

Palavras-Chave: Artes Visuais; Educação Infantil; Importância

INTRODUÇÃO

O ensino das artes visuais permite ir além do que está dado, aprender os elementos visuais do mundo de forma mais crítica e contextualizada. A arte visual pode ser concebida de diferentes formas de acordo com cada cultura e visão de homem.

Ao trabalhar o conteúdo de Artes Visuais, o professor deve criar situações nas quais o objetivo seja a arte como conhecimento, realizando a mediação entre a teoria e a pratica para que o aluno tenha possibilidade utilizar a experiência como construção do conhecimento e ampliar sua leitura e compreensão de mundo.

As Artes Visuais devem ser valorizadas por fazerem parte da cultura de um povo, a qual possibilita uma aprendizagem significativa, fazendo com que a criança descubra palavras por meio da linguagem artística.

A Arte ajuda a criança no seu desenvolvimento integral, reduzindo sua agressividade e auxiliando na sua inserção à sociedade, bem como na construção de seu conhecimento.

A arte traz o mundo para a realidade da criança, possibilitando o desenvolvimento de sua inteligência, sua sensibilidade, habilidades e criatividade.

O DOCENTE E SUA ATUAÇÃO COM AS ARTES

A formação do professor é um aspecto de extrema importância no que se refere ao ensino de Arte, mas uma vez que o professor não tenha o domínio necessário das intervenções pedagógicas e dos conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula, todo o processo poderá ser comprometido.

O professor deve ser um constante pesquisador do meio ao qual a criança está envolvida, observando suas brincadeiras, musicas cantadas, conversas, na busca de uma conexão das origens e observação destas no intuito de mediação do desenvolvimento artístico e cultural do aluno.

Segundo Delors (2003):

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (DELORS, 2003, p. 160)

Freire, (1996, p. 43) destaca que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Os professores têm que ser antes transformados, buscando a aquisição dos conhecimentos linguísticos da arte, através dos códigos artísticos (música, dança, teatro e artes visuais) passando a ter um novo olhar, não só para o nosso aprendiz, mas para o mundo.

Contribuindo com o proposto Picosque e Martins (1998, p.131) dizem:

Nessa perspectiva, uma aprendizagem em Arte só é significativa quando o objeto do conhecimento é a própria Arte, levando o aprendiz, a saber, manejar e conhecer a gramática de cada linguagem que adquire capacidade por meio de diferentes recursos, técnicos e instrumentos que são peculiares.

O professor de arte deve aprofundar seu conhecimento estético, que envolve a compreensão e conhecimento dos legados culturais e artísticos da humanidade, unindo o fazer e o refletir, o pensar o que faz e, conhecimentos artísticos, as vivências das linguagens específicas das artes, desenvolvendo uma prática pedagógica que aproxime o estudante do conhecimento cultural e artís-

tico da sua e das demais culturas existentes.

De acordo com Pereira (2011, p. 69):

A docência, portanto, é uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas singulares que, portanto exigem soluções particulares. Exige mobilizações de saberes para o cumprimento do objetivo de educar que é: o desenvolvimento das diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – dos educandos, que se efetiva pela construção de conhecimentos.

Cabe ao professor trabalhar para alcançar essa aprendizagem, pois a arte ajuda no desenvolvimento emocional, intelectual, físico, social, estético/criador.

O ENSINO DE ARTES E SEU PROPÓSITO

A sala de aula deve ser um local ao qual se busque constantemente a eficácia no processo educativo por meio de momentos em que as artes possam estar inseridas para auxiliar na construção de conhecimentos de maneira eficaz e contagiante.

Por intermédio da Arte, a criança atua, mesmo que simbolicamente nas diferentes situações vividas pelo ser humano, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes, podendo, assim, preparar-se para a vida e seus diversos desafios, sem ter diretamente vivenciado as situações em si.

A criança é influenciada pelas vivências familiares, assim como pelos valores morais que lhe são repassados. Seu comportamento é diretamente influenciado por aquilo que presencia em casa e pelo que é ensinada como valores éticos e morais.

O aluno deve ser preparado para, a partir das manifestações orais, escritas, sonoras e visuais ser capaz de organizar a sucessão de episódios e marrá-los de uma forma lógica. O momento em que ele está narrando algo sobre o que vê ele será capaz de descrever cenários, reinventar histórias, recriar, mas ao mesmo tempo solucionar problemas, dúvidas, sentimentos da sua vida cotidiana (MARTINS, 2011).

Os benefícios didáticos da linguagem artística são procedimentos fundamentais, promovendo uma aprendizagem significativa.

Os jogos e as brincadeiras que podem estar interligadas às Artes, são ferramentas lúdicas que auxiliam no processo de desenvolvimento da aprendizagem e da construção da identidade assim como o interesse por novos conhecimentos de forma dinâmica e prazerosa.

As Artes levam as crianças a contraírem diversas experiências, propiciando a interação com o outro, organizando seu pensamento, tomando decisões, ampliando o pensamento abstrato e procurando maneiras diversificadas de produzir conhecimentos.

Para Albers (2012, p. 32), o ensino de Artes deve abranger três aspectos fundamentais:

- Apreciação estética – percepção, análise e reflexão sobre as imagens de arte e o universo visual que elas oferecem;
- Produção artístico-cultural – observação e compreensão de elementos que compõem as imagens e articulação com valores sociais e culturais dos contextos históricos locais e universais.
- Fazer artístico – produção de trabalhos de arte explorando materiais, elementos da linguagem visual e corporal e o potencial criativo do aluno.

Portanto, as atividades de artes devem favorecer o desenvolvimento de projetos interligados às diferentes áreas do conhecimento.

A criação artística deve abranger referenciais teóricos e técnicas desenvolvidas, permitindo que o aluno adquira conhecimentos teóricos e práticos sobre a arte.

Canclini (1984) afirma que a Arte:

É uma atividade de expressão que evoca o criativo e engloba todas aquelas atividades ou aqueles aspectos de atividade de uma cultura em que se trabalha o sensível e o imaginário, com premissa em alcançar o prazer e desenvolver a identidade simbólica de um povo uma classe social, em função de uma práxis transformadora. (CANDINI, 1984, p. 207-209).

As Artes auxiliam o desenvolvimento motor, da linguagem, da percepção, da representação da memória, do equilíbrio afetivo, da apropriação de signos sociais e das transformações significativas da consciência infantil.

A aprendizagem estimulada por meio da Arte torna-se significativa, possibilitando a ampliação do saber e da socialização.

A Arte é considerada uma ação que induz ao prazer, exercendo o poder criativo do imaginário humano construindo um universo do qual o criador ocupa o lugar central, por meio de simbologias originais inspiradas no universo de quem brinca e, é nesta ação que a criança se desenvolve como ser criativo.

A presença das artes no desenvolvimento da criança é fundamental para o seu aprendizado. Torna as aulas mais vivas, dinâ-

micas e atrativas, possibilitando à criança a ampliação de conhecimentos e facilitando o processo de ensino aprendizagem.

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

Uma escola que se preocupa em fornecer ao aluno um ambiente saudável, agindo de acordo com os princípios morais que o cercam se torna um instrumento de ensino e disseminação de cultura e conhecimento, construindo indivíduos em sua totalidade, consciente de sua liberdade, integrados com questões que o cercam e preocupado com sua responsabilidade social.

Segundo Oliveira (2007):

A todo o momento nos pedem rótulos, e esses precisam ser definidores, indetitários:

"arte-educadora tem um peso mais político e militante, e também mais teórico; "professora de Educação Artística ou "professora Artística é a professora moldada ainda em contornos expressionista e espontaneístas; "professora de Arte parece mais contemporâneo e atualizado, pode fazer pensar em mais pesquisa e estudo. No final das contas, talvez sejamos um pouco de cada uma delas, ao mesmo tempo. (OLIVEIRA, 2007, p.238)

Na escola, a criança entra em contato com um espaço natural da Arte, conduzindo a ideia de que conteúdos diversos são mais fáceis de serem aprendidos por meio da linguagem artística.

AS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Universo e tudo que há nele encontram-se sob uma dinâmica organizativa. Esta ordem existe em tudo, até nos sistemas mais simples observados pelos físicos: "Ocorre que um tipo fantástico de caos pode estar escondido bem atrás de uma fachada de ordem – e, ainda assim, nas profundezas do caos está oculto um tipo de ordem ainda mais fantástico". (Douglas

Hofstadter apud GLEICK)

Ao fazer Arte a criança conhece a si mesma e o mundo que a cerca, cabendo ao ambiente oferecer condições favoráveis para essa criança.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil:

É aconselhável que os locais de trabalho, de uma maneira em geral, acomodem confortavelmente as crianças, dando o máximo de autonomia para o acesso e uso dos materiais. Espaços apertados inibem a expressão artística, enquanto os espaços suficientemente amplos favorecem a liberdade de expressão. (BRASIL, 1998, p.110)

Os diferentes materiais que são oferecidos para os alunos ao entrarem em contato com as práticas das Artes despertam seu imaginário, desta maneira ele usa sua fantasia e descobre várias maneiras de criar novas formas.

Enquanto brinca ou desenha, a criança está o tempo todo ordenando sua realidade. Organizando o seu dia a dia. Mais do que organizar, ela pode experimentar uma nova maneira de vivenciar, alterar a realidade, experimentar-se em outros eus. Cria uma nova realidade e se recria.

Durante a prática das artes a criança descobre o mundo e organiza-se nele. Lança-se para frente com a certeza de suas marcas, livre para construir e reconstruir, num diálogo fruído entre pensamento e sentimento. Tudo está carregado de significado.

O adulto pode atuar como um centro organizador externo que auxilia neste processo de reconhecimento e consciência deste centramento, ao longo de seu amadurecimento.

Fayga reforça a importância desse mecanismo auto organizativo quando diz:

Ao indivíduo criativo torna-se possível dar forma aos fenômenos, porque ele parte de uma coerência interior que absorve os múltiplos aspectos da realidade externa e interna, os contém e os „compreende coerentemente, e os ordena em novas realidades significativas para o indivíduo. (FAYGA, 1977 p.132)

A descoberta da vontade em si próprio faz o indivíduo se perceber como sujeito vivo, capaz de escolhas e mudanças. Descobrir o potencial de expansão interior e de ação exterior confere senso de integridade. Mas é preciso cultivar e fortalecer cada pequena realização a fim de sedimentar este potencial a ser utilizado mais amplamente.

O espaço da arte permite o experimento, o significar. É possível fazer e refazer. Podemos considerar os tempos. O tempo que o olhar percorre e leva para conhecer e identificar cada espaço, o material e a si mesmo. O tempo da descoberta e do relacionar, do estranhamento e da ressignificação. Experimentar escolhas, acompanhar e se apropriar de suas trajetórias.

Segundo Krechevsky (2001):

Algumas crianças serão mais hábeis com canetas, outras com tintas, e outras terão mais facilidade, usando argila do que arame. Algumas preferirão materiais como as tintas, a meios mais controlados e precisos como as canetas. Ao expor as crianças a

diferentes meios e ao se tornarem sensível aos aspectos que distinguem os trabalhos artísticos de seus alunos, o professor terá um quadro mais completo de cada criança. (KRECHEVSKY, 2001, p.146)

O contato com a arte ou este espaço de livre expressão dirigida porque segue a um propósito, desperta a consciência para este centro organizador interno. "O eu e a vontade estão intimamente ligados" (ASSAGIOLI, 2005).

É preciso lembrar também que artes é um olhar. Não quero dizer que a arte em seus diferentes aspectos, é a panaceia que será capaz de rever a situação social a que chegamos hoje.

Isso seria um paradoxo, pois como bem diz Fayga:

As potencialidades e os processos criativos não se restringem, porém, à arte... [ ] O criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam. (FAIGA, 1977 p. 7)

Cada pessoa é única, cada comunidade tem um jeito único de funcionar, cada realidade é única. O necessário é que estejamos disponíveis para apreender as diferentes realidades em sua totalidade e entender que a teia da vida se faz desta trama de diversidade.

Deve-se estar muito atento quanto à faixa etária e o nível de desenvolvimento das crianças no que se refere ao ensino das artes, pois cada aluno traça um percurso de criação e evolução individual aprimorado pelas experiências pessoais e o educador tem um papel fundamental nesse momento, pois é ele quem deverá enriquecer este percurso estimulando atividades criativas/educativas que instiguem o senso crítico e o desenvolvimento cognitivo, pensadas para cada nível de desenvolvimento.

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil:

A presença das Artes Visuais na educação infantil, ao longo da história, tem demonstrado um descompasso entre os caminhos apontados pela produção teórica e a prática pedagógica existente. Em muitas propostas as práticas de Artes Visuais são entendidas apenas como meros passatempos em que atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha são destituídas de significados (RCNEI, 1998, p. 87)

Percebe-se que as Artes vêm ganhando mais espaço na vida escolar, fazendo parte do Currículo escolar, ao qual os professores não usam mais as Artes como um mero passatempo, mas sim como disciplina na qual contribui para o processo ensino aprendizagem de forma prazerosa e significativa, colaborando para o desenvolvimento integral do indivíduo.

De acordo com Ana Mae Barbosa (1999):

A leitura de imagens na escola prepararia os alunos para a compreensão da gramática visual de qualquer imagem, artística ou não, na aula de artes, ou no cotidiano, e que torna-los conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de preparalos para compreender e avaliar todo o tipo de imagem, conscientizando-os do que estão aprendendo com estas imagens. (BARBOSA, 1999, p. 14)

O desenho infantil passa por algumas fases de desenvolvimento, ou seja, na medida em que as crianças mudam sua forma de representação também se transforma.

De acordo com Oliveira (2007):

Trabalhar a habilidade de descrição significa estimular a própria natureza da criança da educação infantil que, ao olhar uma imagem, é capaz de prazerosamente descrevelas com detalhes, pois antes da leitura das letras, as crianças desenvolvem naturalmente e significativamente uma leitura da imagem...Quanto a habilidade de analisar, queremos chamar a atenção de analisar, queremos chamar a atenção para a importância do desenvolvimento da capacidade de analisar o discurso visual (um discurso sintético por natureza), pois ela que permite ao leitor perceber como a imagem diz aquilo que diz. Já a interpretação é produto das relações entre o que foi analisado, somando-se a isso informações históricas sincrônicas e diacrônicas ligadas à imagem lida e a produção do artista estudado. (OLIVEIRA, 2007, p.256-257.)

Na educação infantil existem inúmeras possibilidades de propor atividades que explorem o desenvolvimento das crianças, mas ainda há escolas que utilizam materiais que têm como suporte os desenhos prontos. E como se não bastasse, as crianças são conduzidas a obedecer aos contornos e usar determinada cor, ou seja, alguns professores não estão possibilitando o trabalho com a expressão individual da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Artes Visuais têm como possibilidade o conhecimento e o desenvolvimento de inúmeras potencialidades na criança. Uma delas é o desenvolvimento da criatividade, pois quando olhamos ou ouvimos podemos organizar internamente inúmeras aptidões para que possamos criar.

Revelar o potencial criativo para o desenvolvimento como ser humano, ampliar a capacidade de julgar e agir, ter responsabili-

dade, tolerância, consciência dos valores são alguns dos outros objetivos da disciplina de Artes.

Quando o aluno participa da construção do conhecimento, sendo um processo continuo no qual aprender é sempre uma descoberta que pode ser agregada ao seu ser, as Artes Visuais podem ajudar a desenvolver e a expressar suas escolhas.

O ensino das Artes Visuais no processo pedagógico amplia o mundo expressivo, cognitivo e perceptivo do aluno e as leituras de imagem nesse processo ampliam a habilidade de ver, julgar e interpretar uma imagem dentro de seu contexto histórico, social, político e cultural.

As Artes Visuais têm como propósito proporcionar possibilidades na vida do ser humano, e deve ser percebido como forma de construção do conhecimento, de compreensão do mundo e exteriorização de sentimentos.

A finalidade do ensino de Artes Visuais na Educação Infantil, não é a de transmitir uma técnica particular, mas sim de desenvolver na criança o gosto pela Arte e a aptidão para captar a linguagem artística e expressar-se por meio dela, além de possibilitar o acesso do educando ao patrimônio artístico que a humanidade vem construindo.

Uma escola que se preocupa em fornecer ao aluno um ambiente saudável, agindo de acordo com os princípios morais que o cercam se torna um instrumento de ensino e disseminação de cultura e conhecimento, construindo indivíduos em sua totalidade, consciente de sua liberdade, integrados com questões que o cercam e preocupado com sua responsabilidade social.

Conclui-se que as Artes Visuais devem ser percebidas como formas de construção do conhecimento, de compreensão do mundo e exteriorização de sentimentos, sendo relevante para vivenciarem suas experiências, se expressarem, ampliarem o conhecimento, desenvolverem o pensamento criativo e estético.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSAGIOLI, Roberto. O Ato da Vontade. 4. ed. São Paulo: Editora Cultrix Ltda, 2005. BARBOSA, A.M, Arte / Educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. Teoria e Prática da Educação Artística, São Paulo,Cultrix, 1990.

BARBOSA, A. M. Entrevista. Revista Educação. São Paulo: Editora Segmento. n. 97, 1997.

Disponível em:

http://www.abtbr.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=69&Itemid=2 .

Acesso em: 27 de Abril de 2019.

BECKER, Moema Portira de Souza. A docência em artes cênicas no Ensino Fundamental: o Hiato entre a teoria e a prática. Brasília, 2011.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. (obras escolhidas, v.1). Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1997. _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros curriculares Nacionais-Arte. Brasília: MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação fundamental.

Referencial curricular nacional para a educação infantil – Conhecimento de Mundo. Brasília, MEC/SEF. 1998.

COLL, C. [et al.]. Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC:

UNESCO, 2003.

DONDIS, D. A. Sintaxe da Linguagem Visual. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DORNELLES, Leni Vieira. Na Escola Infantil todo mundo brinca se você brinca. In_____: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis Elise. Educação Infantil: Pra que te quero?. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. & FUSARI, Maria F. de Rezende e. Metodologia do ensino de arte. São Paulo: Cortez, 1993.

FERRUCCI, Piero. O Que Podemos Vir a Ser. 2. ed. São Paulo: Editora Totalidade, 2007.

FORTUNA, Tânia Ramos. O brincar na educação infantil. Revista Pátio – Educação Infantil.

Ano I - Nº 03, Dez. 2003 – Mar. 2004.

FREIRE. P. A Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo:

"Paz e Terra", 1996.

FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6. ed.

Notas de Ana Maria Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KISHIMOTO ,Tizuko M. O Jogo e a Educação Infantil . São Paulo : Pioneira, 1994.

_____. Jogo brinquedo, brincadeira e a educação. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LACERDA, Vivian. A importância da arte na educação – vida plena à cidadania, 2009. Disponível em: http://www.rumosdobrasil.org.br/2009/10/29/aimportancia-da-arte--daeducacao-vida-plena-a-cidadania/. Acesso em: 20 de abril de 2019.

LOWENFELD, Viktor e BRITTAIN, W.L. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo, Mestre Jou, 1977.

MARTINS, M.; C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.; T. Didática do ensino da arte: A língua do mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

NEVES, Renato de Souza. A estética de Lukács. Um olhar sobre o homem e o mundo por meio da obra de arte. 2011. 50 folhas. Monografia. (graduação) Universidade de Brasilia, Brasília, 2011.

NUNES, Vera. O papel das emoções na educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Arte, educação e cultura. Santa Maria: UFSM, 2007

OSTROWER, Fayga. Criatividade e Processos de Criação. Rio de Janeiro: Imago, 1977. PEREIRA, C. J. T. A Formação do Professor Alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, RO, 2011. Disponível em:http://www.mestradoeducacao.unir.br/downloads/1630_dissertacao_claudia_justos.pdf .

Acesso em: 21 de abril de 2019.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RODRIGUES, Luis G.C e MARTINS, João Luis. Recreação: trabalho sério e divertido. São Paulo: ícone, 2002.

RIZZI, L.; HAYDT, R. C. Atividades lúdicas na educação da criança. São Paulo: Ática, 1987.

RONCA, P.A.C. A aula operatória e a construção do conhecimento. São Paulo : Edisplan, 1989.

SANTOS, S. M. P. Educação, arte e jogo. Petrópolis: Vozes, 2006.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: sucata vira brinquedo. Petrópolis: Vozes, 1997.

VASCONCELLOS, C.S. Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo.

São Paulo: Libertat, 1995.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLON, Henri. Psicologia e Educação. Edições Loyola, São Paulo, 2003.

MOTRICIDADE

LUCIANA DOS SANTOS SILVA LOBO

Resumo:

O presente trabalho Motricidade tem como objetivo mostrar a importância do movimento para a evolução humana, tratando-se de uma sequência que têm início do nascimento e se perpetua ao longo da vida.

Palavras-chave: Educação, desenvolvimento, motricidade e evolução.

MOTRICIDADE

A motricidade humana consiste, no estudo das inter-relações culturais e biológicas (ontogenéticas e filogenéticas) no movimento humano, propondo para a Educação física escolar uma nova denominação: Educação Motora, entendendo que ela seria o ramo pedagógico da Ciência da Motricidade (CUNHA, 1994). Nesse sentido, o termo motricidade significaria uma ambiguidade entre as influências biológicas e culturais no movimento dos seres humanos. Os estudos nessa área valorizam as questões do meio ambiente e da subjetividade de quem se movimenta, superando o entendimento objetivo, porém parcial e mecânico do movimento.

Cultura corporal de movimento

A partir de uma preocupação com o que se deve ensinar em Educação Física, surgiu à proposta da Cultura Corporal de Movimento, representando uma perspectiva que fundamentaria a intervenção pedagógica do professor. O que se estuda nessa área são conteúdos propostos historicamente para a Educação Física escolar no Brasil, valorizando as diferenças regionais: os jogos, os esportes, as ginásticas, as danças, as lutas e a capoeira, por ser uma expressão tipicamente brasileira. Assim, não só as regras, a técnica, a tática e o aprendizado desses conteúdos são foco dos estudos, mas o contexto em que acontece sua prática.

No âmbito mundial, a Cultura Corporal de Movimento pode ser entendida como uma parte da cultura humana, definindo e sendo definida pela cultura geral numa relação dialética. Segundo Betti (1993), a cultura corporal de Movimento abrange o domínio de valores e padrões de atividades físicas, sobretudo as institucionalizadas, como o esporte. Nesse sentido, é coerente pensar no aprofundamento do esporte em vários setores da sociedade, inclusive no meio científico, pois a cultura esportiva é predominante na Cultura Corporal contemporânea.

Os saberes tradicionalmente transmitidos pela escola provêm de disciplinas científicas. O que a Cultura Corporal de Movimento parece não aceitar sem a devida crítica e contextualização, já que a racionalidade científica pode suprimir do movimento humano seu caráter de fenômeno cultural (BRACHT, 1999). Desse modo, a dimensão simbólica presente na Cultura Corporal de Movimento deve ser analisada com nossa capacidade de abstração e teorização, impregnada da corporeidade, do sentir e do relacionar-se.

Domínios do comportamento humano e o movimento

A classificação do comportamento humano e o movimento

Todo comportamento humano pode ser convenientemente classificado como sendo pertencente a um dos três domínios, ou seja, cognitivo, afetivo, social e motor.

Fazem parte do domínio cognitivo, operações mentais como a descoberta ou reconhecimento de informação, a retenção ou armazenamento de informação, a geração de informações a partir de certos dados e a tomada de decisão ou feitura de julgamento acerca da informação (Magill, 1980). Um estudo mais abrangente sobre o domínio cognitivo pode ser encontrado em Bloom (1956) que elaborou uma taxionomia de objetivos nesta área, ordenando as diferentes operações mentais das mais simples à mais complexa.

Do domínio afetivo, social fazem parte os sentidos e emoções. Evidências apresentadas por psicólogos sociais mostram que os comportamentos afetivos são basicamente adquiridos pelo processo de aprendizagem. Krathwohl, Bloom e Masia (1964) elaboraram uma taxionomia de Bloom para o domínio cognitivo. Identificaram cinco categorias principais, ou seja, receber, responder, valorizar, organizar e categorizar um valor ou complexo de valores. Os comportamentos do domínio afetivo social são muito envolvidos numa situação real de ensino- aprendizagem, visto que aspectos como motivação, interesse, responsabilidade, cooperação e respeito ao próximo estão sempre presentes e devem ser trabalhados adequadamente.

Do domínio motor fazem parte os movimentos. Em muitos estudos, o domínio motor é mencionado como domínio psicomotor, em função do grande envolvimento do aspecto mental ou cognitivo na maioria dos movimentos. Alguns dos estudos mais conhecidos sobre o domínio motor são as taxionomias de Harrow (1971) E Simpson (1967). Segundo Singer (1980), incluem-se no domínio motor três tipos básicos de comportamento: contatar, manipular e o mover um objeto; controlar o corpo ou objetos quando em equilíbrio; mover ou controlar o corpo ou parte do corpo no espaço, com timing, num ato ou sequência breve ou longa, sob situações previsíveis e ou imprevisíveis.

Embora um determinado comportamento possa ser classificado num destes três

domínios, convém esclarecer que na maioria dos comportamentos existe a participação de todos os três domínios. A classificação é uma conveniência, visto que o problema é essencialmente de predominância de um destes domínios sobre outros, sem que sejam mutuamente exclusivos. Por exemplo, o comportamento de um indivíduo no xadrez é predominantemente cognitivo, embora os domínios motor afetivo-social também estejam envolvidos. O halterofilismo, por sua vez, é predominantemente motor assim como a maioria das habilidades desportivas.

A interação de todos os domínios do comportamento pode ser claramente compreendida no modelo sistêmico do comportamento humano de Heimstra e Ellingstad (1972). Nesse modelo, os processos de identificação, interpretação e memória que antecedem o output, ou seja, o comportamento observável, são operações mentais ou cognitivas que se processam a nível do sistema nervoso central. Da mesma forma, a identificação e a interpretação influenciadas pela energização, que é um processo basicamente motivacional, portanto, do domínio afetivoemocional.

Há necessidade também de se compreender o papel desempenhado pelas estruturas fisiológicas no comportamento motor. O movimento é gerado através de complexas interações que ocorrem a nível do sistema nervoso central e periférico, que processam as informações sensoriais, e outros impulsos originados no próprio sistema.

O resultado é o padrão de impulsos nervosos que atinge os diversos órgãos efetores envolvidos no movimento, tais como: músculos, sistema cardiovascular e outros. Da contração muscular resulta o movimento, enquanto os outros sistemas encarregam-se de proporcionar as condições adequadas para a sua realização. Os comportamentos afetivo-sociais, ou, ainda, cognitivos, também são acompanhados por ajustes no sistema de suporte vegetativo, tais como alterações nos componentes cardiovasculares e respiratórios, transpiração, dilatação de pupila e outros.

Em resumo, quando se estuda o comportamento humano, dois princípios devem ser considerados: o da totalidade sugere que, em qualquer comportamento, há sempre a participação de todos os domínios que atuam de uma forma integrada. Por outro lado, o princípio da especificidade sugere que, embora todos os domínios estejam envolvidos em qualquer comportamento, cada domínio precisa ser analisado especificamente, dada a predominância de uns sobre outros. Acreditamos que o conjunto das contribuições dos estudos e análises de cada domínio, especificamente, sem, todavia, esquecer suas interações com os outros, possibilita que o comportamento do ser humano seja compreendido e trabalhado de uma forma global.

Desta forma, quando se fala, por exemplo, em estudo do desenvolvimento motor, embora o domínio motor sendo enfocado, isto não quer dizer que o desenvolvimento afetivo-emocional e o cognitivo estejam sendo esquecidos. Ao contrário, conforme mostra o modelo de Heimstra e Ellingstad, existe um forte inter-relacionamento entre todos os domínios; a ênfase a um deles é apenas uma questão de predominância. Justifica-se, desta forma, a abordagem em separado dos processos de crescimento físico, desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social e aprendizagem motora, no presente trabalho.

Em termos práticos, quando se tem esta visão integrada e sistêmica do comportamento humano, o trabalho na Educação física com os movimentos ou habilidades motoras desenvolve afetividade, a socialização, a cognição e as qualidades físicas envolvidas. Isto só não acontece quando se considera o comportamento do ser humano como uma soma de partes não relacionadas ou quando se fala em globalidade de forma muito abstrata, sem alisar o significado real desta globalidade, ou seja, os componentes, os mecanismos e as suas interações.

O conceito de movimento humano

Movimentos estão presentes em todas as atividades humanas: no cotidiano, no trabalho, no lazer e no desporto. Embora em Educação Física os movimentos desportivos sejam enfatizados, convém ressaltar que os mecanismos envolvidos em qualquer um destes movimentos são basicamente s mesmos. A diferença fundamental está nas informações específicas recebidas, processadas e utilizadas por estes mecanismos na organização e controle dos movimentos. Cada tarefa específica demanda o processamento de informações específicas. Nesse sentido, é importante enfatizar que os conhecimentos adquiridos como resultado de pesquisa em áreas relacionadas, como performance humana, Engenharia humana, Ergonomia Humana e Psicologia Experimental, devem ser assimilados e efetivamente utilizados pela Educação física, contribuindo para uma compreensão mais abrangente e profunda do movimento humano.

O movimento tem sido definido de várias formas por diferentes autores. De acordo com Newell (1978), refere-se geralmente ao deslocamento do corpo e membros produzidos como uma consequência do padrão espacial e temporal da contração muscular. Pelo fato de o movimento se caracterizar por um deslocamento do corpo num determinado padrão espacial e temporal, ele é um comportamento observável e mensurável.

Todos os movimentos manifestam certas características espaciais e temporais observáveis, todavia é preciso considerar que o comportamento observável é resultado de

um processo interno que ocorre no sistema nervoso. O movimento tem, portanto, duplo aspecto. O primeiro é que ele é um comportamento observável e o segundo é que ele é produto de todo um processo que acontece internamente ao indivíduo. Para uma melhor compreensão deste processo interno responsável pela produção do movimento.

Considerando o ser humano como um processador de informações, Marteniuk (1975) apresenta um modelo composto de cinco mecanismos envolvidos na execução do movimento. Estes mecanismos são interligados são interligados através do fluxo de informações, de forma que o funcionamento de um determinado mecanismo depende das informações fornecidas por aquele que o precede. Por exemplo, o mecanismo perceptivo não pode funcionar adequadamente se os órgãos dos sentidos apresentarem problemas.

Os órgãos dos sentidos podem ser considerados como sendo os intermediários entre a estimulação do meio ambiente e o sistema de processamento central. Eles têm como função transformar os diferentes estímulos, em forma de energia física, em algo que possa ser transmitido através do sistema nervoso humano, ou seja, impulsos nervosos. Este mecanismo, que não é influenciado pelo processo de aprendizagem, tem também a função de codificar as informações contidas no estímulo, em forma de variações nos padrões espaço-temporais do impulso nervoso. Os impulsos nervosos são então transmitidos através de vias aferentes até o sistema nervoso central, onde são processados. Inicia-se aí o processo de percepção.

O mecanismo de percepção, através dos processos de discriminação, identificação e classificação, fornece informações detalhadas sobre o meio ambiente externo e interno (próprio corpo) para serem utilizadas pelo mecanismo de decisão. São também enviadas ao sistema de memória para serem armazenadas e utilizadas pelo mecanismo de decisão. São também enviadas ao sistema de memória para serem armazenadas e utilizadas na predição de situações futuras.

Percepção é basicamente um processo de organização de informações e depende de ações e experiências passadas (Welfo d, 1968). Ela se desenvolve através do processo de aprendizagem e pode ser influenciada por fatores como atenção seletiva, capacidade sensorial, de detecção, memória e processos perceptivos de alto nível, como antecipação e predição.

As informações processadas pelo mecanismo perceptivo são então transmitidas ao mecanismo de decisão. É função de este último escolher o plano motor adequado, levando-se em consideração as demandas correntes do meio ambiente e os objetivos originais da performance. O conceito de plano motor foi derivado do conceito de plano apresentado pelo Miller, Galanter e Pribram (1960), que significa o processo organizacional que controla a ordem em que uma sequência de operações é executada. Plano motor, também denominado programa executivo (Fitts& Posner, 1967), pode ser considerado como a ideia total da habilidade (Marteni <. 1976), ou a compreensão da tarefa e o que ela exige (Gagné, 1977). Com relação ao mecanismo de decisão, é também importante considerar que um mesmo objetivo pode ser alcançado via diferentes planos motores, visto que não existe uma relação linear entre o objetivo e o movimento a ser executado para alcançá-lo (Connolly, 1977; Newell, 1978).

Após a escolha do plano motor, este precisa ser detalhado com relação aos seus componentes. Istoé feito pelo mecanismo efetor, que tem como função selecionar e integrar os comandos motores que eventualmente produzirão o movimento desejado. Dois processos básicos se desenvolvem no mecanismo efetor: a organização hierárquica e sequencial (Marteniuk, 1976). A organização hierárquica envolve uma ordenação das informações do geral para o específico e, a organização sequencial, a colocação, numa ordem sequencial, dos componentes do plano motor para que as demandas do meio ambiente e os objetivos sejam alcançados. O mecanismo efetor é também responsável pela iniciação do movimento, já que após o detalhamento do plano motor, comandos motores são transmitidos ao sistema muscular num padrão espaço-temporal adequado, quando então acontece o movimento. Neste momento, os músculos estão sob controle dos comandos motores e, após um intervalo de tempo, estão também sujeitos à influência e controle do feedback.

O feedback pode ser considerado como sendo a informação recebida pelo executante sobre a execução do movimento. Esta informação pode ser recebida durante e após o movimento, principal através da cinestesia e da visão, e é utilizada para modificar o movimento quanto ele não está sendo executado conforme especificado no plano motor e também para introduzir modificações no plano motor a fim de que o objetivo seja alcançado.

Convém lembrar que estes mecanismos envolvidos no movimento sofrem influências de fatores tais como o estado afetivo-emocional, fadiga e outros.

Na década de 60, observou-se o surgimento de novos conceitos, como comportamento perceptivo-motor, sensório-motor, psicomotor e neuromotor. Estes conceitos surgiram justamente para enfatizar a participação de fatores cognitivos ou mentais em quase todos os movimentos, exceção apenas para os movimentos reflexos ou involuntários. Na realidade, estes conceitos deveriam ter provocado uma verdadeira mudança de

pensamento e de ação na educação física, visto trata-se de mudança de paradigma, e não apenas de conceitos, em relação ao comportamento humano. Infelizmente, isto não ocorreu.

Como nos movimentos executados em Educação Física o comportamento observável é evidente, o sistema muscular ainda é demasiadamente enfatizado. Muitas vezes se cria uma imagem de movimento sem a participação do fator cognitivo ou mental.

Desnecessário esclarecer que esta dicotomia mente e corpo filosófico. Embora a Educação Física defenda a importância da integração mente-corpo, na prática, observam-se várias situações em que ainda predomina a preocupação com o aspecto muscular, com pouca atenção ao desenvolvimento global da criança. É difícil acreditar, por exemplo, que os processos internos responsáveis pela produção do movimento estejam sendo devidamente trabalhados em puras e simples repetições mecânicas de movimentos, em sessões onde se busca o desenvolvimento de condição aos movimentos ginásticos estereotipados e com relação à aquisição de habilidades, onde o conceito de habilidade é erroneamente interpretado.

É oportuno ressaltar também que as dificuldades encontradas na integração mente-corpo não são observadas apenas na Educação Física. Por falta de uma visão sistêmica do comportamento humano, a Educação, de uma forma geral, está longe de conseguir esta integração nas suas orientações.

Certas disciplinas só se preocupam com o aspecto cognitivo ou intelectual, outras, apenas com o aspecto afetivo-emocional e assim por diante. Se a Educação Física pretende contribuir para o desenvolvimento adequado das crianças, é preciso que ela abandone a ênfase excessiva sobre o sistema muscular, para adotar um enfoque onde todos os mecanismos envolvidos e os fatores que afetam o funcionamento destes mecanismos sejam convenientemente trabalhados e desenvolvidos.

A importância do movimento no desenvolvimento do ser humano

Movimentos são de grande importância biológica, psicológica, social, cultural e evolutiva, desde que é através de movimentos que o ser humano interage com o meio ambiente. A interação com o meio ambiente através da constante troca de matéria /energia e informação é um aspecto fundamental para a sobrevivência e desenvolvimento de todo e qualquer sistema vivo. Os Movimentos são verdadeiramente um aspecto crítico da vida. É através deles que o ser humano age sobre o meio ambiente para alcançar objetivos desejados ou satisfazer suas necessidades. São, também, de grande importância biológica para o organismo, no sentido de que constituem os atos que solucionam problemas motores (Connolly, 1977).

A importância dos movimentos não se restringe ao aspecto biológico. Assim como Schimidt (1982) enfatiza, a capacidade do ser humano de se mover é mais do que uma simples conveniência que lhe possibilite andar, jogar e manipular objetos. Ela é um aspecto crítico do nosso desenvolvimento evolucionário. Da construção de abrigos e de ferramentas por parte dos nossos ancestrais, até se chegar à complexa tecnologia e cultura modernas, os movimentos desempenharam e continuam a desempenhar um papel fundamental.

Acresça-se ainda sua grande importância social e cultural. A comunicação, a expressão da criatividade e a dos sentimentos são feitas através de movimentos. É por meio deles que o ser humano se relaciona com o outro, aprende sobre si mesmo, quem ele é, o que é capaz de fazer. É através de movimentos que o ser humano aprende sobre o meio social em que vive.

Finalmente, a importância da relação entre movimento e cognição não pode deixar de ser mencionada. As primeiras respostas de uma criança recém nascida são motoras. O seu progresso é medido através de seu movimento.

Movimento é a essência da infância. Como Wickstrom (1977) enfatiza, onde existe vida, existe movimento e onde existem crianças, existe criança, existe movimento quase perpétuo. A criança adquire suas primeiras experiências sensoriais sobre o meio ambiente através da exploração. A exploração, por sua vez, depende de movimentos e da capacidade para controlar respostas motoras. Embora Piaget (1952) tenha reconhecido o estágio sensório motor como um componente importante no desenvolvimento de uma criança, até alguns tempos atrás, a importância do movimento no desenvolvimento global da criança não recebeu e devida atenção. Mais recentemente, estudiosos da Educação defendem que as experiências motoras que se iniciam na infância são de fundamental importância para o desenvolvimento cognitivo, visto que os movimentos fornecem o principal meio pelo qual a criança explora, relaciona e controla o seu ambiente.

O movimento se relaciona com o desenvolvimento cognitivo no sentido de que a integração das sensações provenientes de movimentos resulta na percepção, e toda a aprendizagem simbólica posterior depende da organização destas percepções em forma de estruturas cognitivas. Acrescentando-se a estes conhecimentos os resultados de estudos em performance Humana e Aprendizagem Motora, que destacam a participação dos aspectos cognitivos em qualquer ação motora, no sentido de que o desenvolvimento da cognição possibilita uma melhor programação e controle dos movimentos,

estabelece-se um círculo evolutivo, onde o movimento desenvolve a sensação a percepção, a percepção a cognição, a cognição o movimento, o movimento a sensação , repetindo-se assim todo um processo que evolui de uma forma contínua.

Em resumo, os movimentos são de fundamental importância para a vida do ser humano em seus diferentes aspectos. Onde existe vida, existe movimento; e vida é impossível sem movimento.

O movimento é reconhecido como sendo o objeto de estudo e aplicação da Educação Física. Seja qual forma área de atuação, a Educação Física trabalha com movimento é inegável a sua contribuição ao desenvolvimento global do ser humano, desde que estes trabalhos sejam adequados. Da mesma forma, é também inegável a sua grande responsabilidade perante a comunidade, no sentido de assumir que os objetivos propostos serão realmente alcançados. Frequentemente observa-se o estabelecimento de inúmeros objetivos para a Educação Física, muitos provavelmente inatingíveis. O centro das preocupações e interesses da Educação Física está no movimento humano. Nesse sentido, é preciso enfatizar a necessidade de a Educação Física modificar a compreensão restrita de outrora, passado a analisar o significado do movimento na relação dinâmica entre o ser humano e o meio ambiente. É preciso investigar os princípios básicos de organização do movimento em diferentes níveis de análise, desde o bioquímico, neurofisiológico e comportamental, até social, para se ter a compreensão mais adequada possível do movimento humano. É preciso também que a Educação Física estude o real significado do movimento dentro do ciclo de vida do ser humano, considerando-o como um fator que contribui para uma crescente ordem no sistema e na sua interação como o meio ambiente.

Aspectos biológicos do desenvolvimento e o movimento humano

O movimento é uma propriedade inerente aos organismos vivos. Isto tem um importante significado biológico, pois permite ao indivíduo intervir ativamente sobre o meio ambiente de modo a atender às necessidades de sobrevivência. Porém, muito mais levante do que isto é o fato de o movimento estar relacionado com uma outra propriedade da vida, ou seja, a de mudança. Quer ao longo da existência de um indivíduo, quer ao longo de gerações de uma ou diversas espécies, há mudança.

Veremos que ao longo de bilhões de anos, o movimento foi essencial para a evolução, desde as primeiras formas de vida até o surgimento do homem com todas as faculdades que o distinguem das demais espécies. Visto isso, será feita em seguida, uma análise dos mecanismos internos responsáveis pela organização e realização do movimento e suas relações com os diferentes aspectos do comportamento. Destas considerações, tentaremos extrair a ideia de que as funções do organismo são desempenhadas por diferentes componentes, cada qual contribuindo com sua parcela no funcionamento global do organismo.

Será discutida a maneira pela qual as diferentes funções do organismo se desenvolvem e também como essas mudanças influenciam e contribuem para a realização do movimento.

Vida, evolução e movimento

Vida e mudança

Se tentarmos, em poucas palavras, conceituar organismos vivos, duas características fundamentais emergem.

A primeira delas refere-se ao fato de trocam energia e ma teria com o meio ambiente. Esta propriedade, inerente aos sistemas abertos. Esta propriedade, inerente aos sistemas abertos, possibilita a manutenção de uma constância do meio interno. O organismo e, consequentemente, as suas células captam matéria do meio ambiente através da nutrição, transformam-na em substâncias úteis, ou em energia, através do metabolismo e eliminam os resíduos através da excreção. Mecanismos internos ou ainda outros mecanismos de intervenção ativa sobre o ambiente são acionados, quando o organismo sofre perturbações, e permitem sua compensação, de modo que o organismo permanece em um estado estável. Estes mecanismos são denominados homeostáticos. Contudo, se dilatarmos a escala do tempo, veremos que esta estabilidade é apenas aparente, o que é a segunda características do organismo vivo e objeto deste texto: organismos vivos se desenvolvem e evoluem.

Tanto no desenvolvimento do indivíduo, ontogênese, como na evolução de espécies, filogênese, os organismos vivos parecem violar um princípio da natureza. Os fenômenos do Universo tendem a um estado de maior desordem ou, em linguagem termodinâmica, tendem a um estado de máxima entropia. Isto pode ser exemplificado pela afirmação de que nenhuma mesa se arruma por si só, pelo contrário, as coisas tendem a se espalhar e se desorganizar. Os organismos vivos, por outro lado, caracterizam-se pelo aumento de ordem. Conforme será visto adiante, os primeiros seres vivos da terra eram bastante simples e, através da seleção natural, surgiram espécies mais complexas, dentre as quais inclui-se o homem. Na ontogênese, verifica-se um comportamento semelhante: do zigoto, que é a primeira célula do indivíduo, surgem inúmeras outras que se organizam e que compõem o organismo adulto.

Desde o aparecimento dos primeiros organismos vivos, que se presume ter ocorrido há cerca de três e meio a quatro bilhões de anos, houve uma evolução notável em suas características. Surgiram inúmeras espécies de animais e plantas, cujas formas, organização e comportamento são bastante diversas.

Importante passo na compreensão da evolução das espécies foi dado por Charles Darwin, ao postular a teoria admite que todos os seres vivos evoluíram a partir de um ancestral comum e o motivo desta evolução é a sobrevivência dos bilhões de anos que nos separam do aparecimento das formas mais primitivas de vida, surgiram as mais diferentes espécies, dentre as quais, aquelas mais adaptadas ao ambiente perpetuaram-se. A maneira pela qual ocorre esta perpetuação é a reprodução: o indivíduo melhor adaptado ao meio ambiente tende a deixar descendentes, enquanto aqueles menos aptos ou perecem ou não são férteis. Se as características do indivíduo mais apto são hereditárias elas são transmitidas aos descendentes, e assim sucessivamente.

Posteriormente, Gregor Mendel demonstrou que os diversos caracteres hereditários eram transmitidos dos pais aos filhos através de unidades, atualmente conhecidas por genes. Esta descoberta representou um grande passo, na medida em que explica como um filho pode herdar características tanto da mãe como do pai, de maneira independente. Estudos posteriores demonstraram que os genes se encontram encadeados como contas de um colar, constituindo os cromossomos. Cada cromossomo é encontrado em pares e, portanto, na maioria dos seres vivos, os genes são encontrados pareados. Na gametogênese, que dá origem ao espermatozoide e ao óvulo na espécie humana, somente um de cada par de genes é transferido para um gameta. Quando há fecundação, dois gametas se fundem, dando origem à uma célula-ovo ou zigoto, que contém cromossomos dos pais e da mãe. Entretanto, durante a formação dos gametas, há permutação de genes entre os dois cromossomos, denominada recombinação, o que assegura a variação nos caracteres genéticos transmitidos. Desta forma, a gametogênese está associada ao aparecimento de indivíduos ligeiramente diferentes dos pais, e que estão sujeitos às pressões da seleção natural.

A mutação, que é uma alteração brusca nos caracteres hereditários, também é um dos fatores responsáveis pela filogênese, na medida em que gera indivíduos com características diferentes dos organismos originais. Os mutantes também estão sujeitos às pressões da seleção natural.

Um passo importante para a compreensão da vida e dos mecanismos genéticas foi o reconhecimento de que as bases químicas do organismo eram as proteínas e os ácidos nucléicos. Tantos as proteínas como os aminoácidos são polímeros constituídos por algumas unidades denominadas monômeros, os quais se dispõem em uma longa cadeia linear. Os monômeros são comparáveis às letras de um alfabeto, que, através de diferentes combinações, podem formar milhares de palavras, as quais, por sua vez, formam frases com diferentes significados. Do mesmo modo, a combinação de monômeros, forma diferentes polímeros de proteínas e ácidos nucléicos, originando variedades imensas de moléculas no organismo ou uma grande quantidade de informação.

Há cerca de 20 diferentes tipos de aminoácidos que são as unidades monoméricas das proteínas. São encontradas em todo e qualquer organismo vivo e sua importância está no fato de que algumas dessas proteínas participam da composição estrutural do organismo, enquanto outras constituem as enzimas. As diferentes funções da célula somente são possíveis através de transformações de compostos químicos, que não catalisadas por enzimas, as quais regulam a velocidade destas transformações. A sequência de aminoácidos na cadeia de proteínas confere-lhe uma configuração espacial única para aquela sequência, fazendo com que outras substâncias permitem que os diferentes compostos da célula se organizem, ou, ainda que a enzima identifique os compostos sobre os quais irá atuar.

Há dois tipos de ácidos nucléicos, o DNA e o RNA, cujo alfabeto é constituído por apenas quatro nucleotídeos: adenina (A), timina (T), guanina (G) e citosina (C), no DNA e no RNA, a timina é substituída pela uracila (U). Observou-se que o DNA retirado de uma bactéria penetrava em outra, conferindo a esta última algumas propriedades encontradas na célula original, indicando a possibilidade de ser o DNA o substrato material dos genes. Posteriormente, os trabalhos de Watson e Crick possibilitaram o estabelecimento dos mecanismos pelos quais os genes eram transmitidos. De uma célula para a outra.

Em síntese, o DNA é constituído por dois elementos, semelhantes a uma fita composta por grupos alternados de açúcar e fosfato, ao longo da qual se localizam os nucleotídeos nas mais diferentes sequências. Numa descoberta que mereceu o prêmio Nobel de Bioquímica, Watson e Crick demonstraram que esses dois elementos permaneciam ligados entre si através de bases de nucleotídeos complementares – A e T ou C e G. Assim, a informação encontra-se duplicada no DNA. Nos processos de divisão celular, esses elos se desfazem e a cada base se associa a base complementar correspondente, formando-se duas moléculas de DNA contendo a exata sequência de nucleotídeos encontrada na molécula origina.

Sabe-se, atualmente, que a combinação de três bases de nucleotídeos, denominada códon, representa um código que cor-

responde a um aminoácido, de modo que a sequência de nucleotídeos de um DNA representa a sequência de aminoácidos de uma proteína particular. Em condições apropriadas, parte da cadeia de DNA que corresponde a um gene se abre e, seguindo o princípio da complementaridade, forma-se uma molécula de RNA, denominada RNA mensageiro. ORNA mensageiro migra para o citoplasma, onde, numa estrutura celular denominada ribossoma, orienta a síntese de uma proteína, cuja sequência de aminoácidos está nele representada. A formação do RNA mensageiro é denominada transcrição e a síntese de proteínas no ribossoma, tradução.

Observou-se também que todos os organismos já estudados apresentam o mesmo código de nucleotídeos para representar um aminoácido particular. Isto constitui mais uma evidência que corrobora o postulado darwiniano de que todas as espécies evoluíram a partir de um ancestral comum.

Resumindo, os genes são as unidades da hereditariedade. Neles está representada a sequência de aminoácidos de proteínas que confere ao organismo as propriedades devidas àquele gene. A sequência de nucleotídeos do DNA constitui-se no código de representação de uma proteína. O RNA mensageiro é uma cópia desta informação e serve como molde para a síntese de proteínas que ocorre nos ribossomas da célula.

A evolução pode ser entendida como um processo que consiste em crescimento de informação. Através da recombinação e da mutação, novas informações, que constituem o genótipo, manifestam-se no organismo, originando o fenótipo, e as pressões seletivas "testam" as novas informações, muitas das quais são inaptas ao ambiente. Este teste não é apenas quantitativo, mas principalmente qualitativo: não basta ter maior quantidade de informações, é necessário que sejam apropriadas. Assim, as pressões seletivas podem ser interpretadas como um teste de qualidade da informação genética.

O processo de evolução apresenta um aspecto "morfostático" e outro "morfogênico" (Epstein, 1973). No primeiro aspecto, prevalece a lei do mais apto, que tende a ser conservativa, preservando e multiplicando aquele genótipo mais adaptado ao meio ambiente. Entretanto, o ambiente não é lixo: há modificações nas condições climáticas, na biosfera, no ecossistema e assim sucessivamente.

A recombinação e a mutação podem resultar em genótipos mais adequados em um determinado momento, porém inadequados em outro. Se a nova informação é "melhor" para as condições atuais, esses genes tendem a se multiplicar, desencadeando um processo de amplificação, enquanto o genótipo inadequado tende a se extinguir. Este é o aspecto morfogênico referido anteriormente.

Conforme já foi mencionado, na gametogênese formam-se duas células germinativas, cada qual contendo a metade dos cromossomos da célula-mãe, cujo material pode sofrer recombinação. Após a fertilização, o novo ser recebe informações de ambos os pais, constituindo o genótipo. Ao longo da embriogênese, esta única célula sofre divisões sucessivas e as moléculas de DNA são duplicadas, de modo que todas as células de um mesmo indivíduo apresentam moléculas idênticas de DNA. Não obstante, no organismo maduro, há diferentes células com propriedades igualmente diferentes. Isto é possível, pois a expressão da informação genética é resultado de sua interação com a célula onde está contida, com células vizinhas, com o ambiente e também com outros genes.

O fato de todas as células que compõem a mesma informação genética impõe uma importante restrição ao organismo. As condições ambientais podem induzir a manifestação de alguns genes e as propriedades a eles relacionadas, porém, nenhuma propriedade que não tenha sido previamente inscrita no genótipo, na concepção, poderá se manifestar. Em outras palavras, o potencial de desenvolvimento de um indivíduo está programado na fecundação. A estimulação permite que este potencial se manifeste ou não. A hereditariedade pode ser comparada a um recipiente. O tamanho do recipiente determina o volume máximo de água que nele podemos armazenar. Pode-se armazenas menos líquido, se assim o desejarmos, porém jamais além da capacidade do recipiente.

As informações genéticas de um indivíduo retratam o caminho percorrido pela evolução. Ao longo deste percurso, houve desvios fundamentais, sem os quais o estágio atual não teria sido atingido. Dito de outra maneira, o genótipo é o reflexo do passado e das possibilidades no futuro. Na ontogênese, o organismo atravessa fases semelhantes àquelas vividas pelo genótipo e, em muitos aspectos, assemelha-se à filogênese. Em princípio, aquelas fases críticas necessitam ser revividas para o organismo atingir a maturidade. Isto é o que nos diz a chamada teria da recapitulação. A partir destas considerações, justifica-se a discussão da evolução filogenética que se segue. Como tentaremos evidenciar, o movimento foi fundamental para a evolução e, em particular, para o aparecimento de muitas características que diferenciam o homem das demais espécies.

Desenvolvimento do sistema nervoso

O desenvolvimento do sistema nervoso está relacionado tanto com modificações comportamentais como fisiológicas. Contudo, dificuldades metodológicas no seu estudo são evidentes, em parte devido à complexidade de sua organização. Muitos estudos têm sido realizados em animais, cujos resultados não podem ser facilmente generaliza-

dos para os seres humanos. Outros estudos se baseiam em alterações anatômicas ou decorrentes de lesão, ou ainda através de critérios funcionais gerais. Tendo em mente estas limitações, serão apresentados alguns princípios gerais do desenvolvimento do sistema nervoso.

O sistema nervoso atinge dimensões adultas muito antes dos demais tecidos. O número de células nervosas iguala-se ao de adultos já na 20ª a 24ª semana de vida intra-uterina. O desenvolvimento posterior se faz às custas do aumento em tamanho e complexidade neuronal, seguido pelo aumento das superfícies sinápticas e, finalmente, pela organização cito - arquitetônica e mielinização (Timiras 1972).

O desenvolvimento do sistema nervoso ocorre no sentido caudocranial. No período pré-natal há desenvolvimento, inicialmente, dos nervos espinhais, seguido pelo dos nervos do tronco cerebral. Nos primeiros seis meses de vida pós-natal se completa o desenvolvimento cerebral e, até o final do primeiro ano, o do cerebelo. Contudo, as conexões entre cérebro e cerebelo irão se completar somente aos quatro anos de idade, quando aparece a capacidade para coordenar adequadamente os movimentos voluntários.

No córtex cerebral podem-se identificar dos ingredientes de desenvolvimento: um entre as diferentes áreas do córtex e um outro dentro de uma mesma área (Tanner, 1975). A primeira área cortical a atingir a maturação é motora, seguida sucessivamente pela somestésica, visual e, finalmente, a auditiva e vestibular.

Dentro de cada uma dessas áreas, há maturação inicialmente das áreas primárias, a seguir, das secundárias e, finalmente das terciárias. Em particular, as áreas motoras e somestésicas se desenvolvem inicialmente pelas regiões relacionadas com os membros superiores e tronco, antes daquelas relacionadas com os membros inferiores. Todo este desenvolvimento parece completar-se até os dois anos de idade, exceto o córtex frontal, que aumentar 7/8anos, quando o comportamento da criança começa a ser subordinado a esta área (Luria, 1981).

Parece haver uma relação entre estes gradientes e o desenvolvimento posterior do cérebro. Por exemplo, se, numa criança, as zonas primárias não se desenvolvem convenientemente, as zonas secundárias e terciárias podem se tornar comprometidas (Luria 1981). Se a lesão nas zonas primárias ocorre na idade adulta, suas funções podem ser parcialmente supridas pelas demais zonas.

Embora estes eventos correspondam ao padrão geral do desenvolvimento do sistema nervoso, estudos realizados por Yakovlev e Lecours (1967) indicam que algumas áreas atingem a maturação plena somente após a puberdade. Estes estudos, baseados na observação da mielinização, última etapa do desenvolvimento dos neurônios, mostraram que a formação reticular, relacionada com o processo de atenção e motivação, atinge a maturação plena somente na adolescência; já algumas estruturas do córtex associativo, somente na segunda década de vida. Além disso, estudos eletroencefalográficos mostraram que o padrão de atividade elétrica cerebral, aos oito anos, aproxima-se do encontrado no adulto, porém só se completa após a puberdade.

Finalmente, é oportuno considerar as influências ambientais sobre o desenvolvimento cerebral. Trata-se de um problema difícil de ser analisado, pois muitos aspectos funcionais do cérebro são inferidos a partir de observações comportamentais que resultam tanto da organização intrínseca do sistema nervoso como também de influências extrínsecas. De um modo geral, é aceito que estas influências são mais significativas sobre as estruturas que estão em franco desenvolvimento. Nenhum efeito benéfico parece ser obtido, se a estimulação de funções a elas relacionadas é feita antes ou após o período de desenvolvimento máximo, denominado período crítico. Demonstrou-se, em animais experimentais, que a aceleração artificial do desenvolvimento de áreas cerebrais pode comprometer a aquisição de novas habilidades (Shapiro ET alii, 1970), possivelmente introduzindo modificações que não se harmonizam com as demais estruturas cerebrais.

Implicações do crescimento físico e desenvolvimento fisiológico sobre as atividades

Biologicamente, o desenvolvimento pode ser caracterizado por três fases importantes para a Educação Física: pré-puberdade, puberdade e pós-puberdade. Até o início da puberdade o organismo encontra-se biologicamente imaturo e começa a sofrer transformações intensas que se completarão somente na pós-puberdade. Há aceleração no crescimento físico e no funcionamento dos sistemas vegetativos, que aumentam a capacidade da criança de responder às demandas da atividade muscular. Comparativamente, o sistema nervoso encontra-se mais próximo da maturação plena, o que implica que a capacidade de processar informações relacionadas com o controle do movimento está mais desenvolvimento do que a de promover os ajustes vegetativos para a atividade muscular. Em outras palavras, a criança pré-púbere está mais apta a desenvolver habilidades e capacidades perceptivo-motoras do que as capacidades físicas.

O desenvolvimento das capacidades perceptivo—motoras e das capacidades físicas, em grau adequado para a performance motora, depende, além da maturação, da estimulação, tarefa que cabe à Educação Física.

Assim, a Educação Física para crianças pré-púberes deve enfatizar o desenvolvimento de habilidades e capacidades perceptivo-motoras, considerando as limitações impostas à performance pelas capacidades físicas, pode-se dizer que a tarefa deve estar ajustada à criança e não a criança à tarefa.

Durante a puberdade, deve ser dada especial atenção à criação de hábitos positivos frente à atividade motora, já que sua prática regular parece ser fundamental para a prevenção de enfermidades relacionadas à falta de atividade e também para o pleno desenvolvimento das funções fisiológicas do organismo. Isto se torna mais importante se consideramos que, na puberdade, há diminuição da atividade física espontânea da criança, em geral bastante elevada na criança pré-púbere. Antes de completar a puberdade, devem ser evitadas as atividades que envolvem grandes sobrecargas sobre o sistema osteoarticular e contatos físicos violentos, pois há riscos de lesões sobre as cartilagens de crescimento ainda muito frágeis até este período, as quais podem ser irreparáveis. Somente após a maturação sexual plena, as crianças parecem ser capazes de regular a intensidade da atividade muscular de acordo com as limitações. Sensação de cansaço, além de influenciar negativamente a aquisição de habilidades motoras, constitui um importante sinal de que os limites fisiológicos da criança, e mesmo de adultos, estão sendo ultrapassados. Neste caso, é preferível deixá-la descansar em vez de motivá-la ou estimula - lá a continuar a atividade.

O processo de desenvolvimento motor

O uso da palavra mudança é comum no dia a dia. O ser vivo interage com um mundo em constante alteração necessita mudar, para conseguir manter-se num estado estável, mas dinâmico. Assim é que Gagné (1979) considerou como uma das características mais importantes do comportamento humano a sua possibilidade de mudança.

A maneira pela qual a mudança no comportamento é vista pode caracterizar diferentes processos que estarão sempre associados ao conceito de tempo. Há mudanças no processo de aprendizagem, no processo de evolução de uma espécie animal no processo de desenvolvimento de um indivíduo.

Embora o estudo do desenvolvimento humano, de uma forma geral, tenha recebido grande atenção, particularmente a partir de 1920, quando o bebê e a criança foram alvo de várias investigações, o desenvolvimento motor em particular recebeu, até alguns anos atrás, um tratamento superficial em publicações relacionadas com o desenvolvimento do ser humano.

Esta tendência no estudo do desenvolvimento humano criou um conceito de desenvolvimento motor como sendo um processo natural e progressivo, que acontecia sem a necessidade de uma preocupação específica no sentido de preparar um ambiente que o favorecesse. Este conceito, por sua vez, contribuiu para a omissão dos adultos em identificar os mecanismos e variáveis que influenciam o desenvolvimento motor e as fases específicas em que cada indivíduo é mais suscetível às influências de um trabalho mais organizado. Contribuiu, assim, para o estabelecimento de uma expectativa de desenvolvimento muitas vezes aquém da que pode ser esperada de crianças colocadas em ambientes apropriadamente estruturados.

A primeira proposição teórica acerca do processo de desenvolvimento foi a hipótese maturacional, segundo a qual o desenvolvimento era resultado de um mecanismo biológico, endógeno maturação. A visão maturacional enfatizava a necessidade de se conhecer a sequência em que surgiam as mudanças no comportamento e, somente a partir da ocorrência de tais mudanças, poderiam ser ensinadas tarefas específicas. Como já foi dito, esta posição relegava a um segundo plano o papel das experiências.

McGraw (1946), após um conjunto de trabalhos em que investigou a relação entre o desenvolvimento e a atuação entre o desenvolvimento e a atuação das experiências, questionou a hipótese maturacional como sendo a única explicação para o processo de desenvolvimento. Dennis (1960) verificou, num orfanato do Teerã, onde o ambiente era relativamente restrito e com ouça estimulação dos bebês e crianças, que 60% das crianças de dois anos de idade não se sentavam sem ajuda, e 85% das crianças de quatro anos de idade não andavam sozinhas. Estes como vários outros estudos vieram mostrar que não apenas a maturação atua no processo de desenvolvimento, mas também que há atuação das experiências. Isto realça a importância das experiências motoras.

Piaget (1982) demonstrou a importância dos movimentos no curso do desenvolvimento intelectual do indivíduo. Leakey (1981) =, Leakey e Lewin (1982) demonstraram a importância dos movimentos na evolução da espécie humana. Hebb (1949) afirmou que as experiências no desenvolvimento adquirem uma importância cada vez maior, na medida em que subimos na escala animal filogenética, em direção à espécie humana. Com este conjunto de evidências é possível identificar a importância da Educação física em oferecer experiências motoras adequadas para a criança.

Atualmente, o desenvolvimento motor recebido tanta atenção quando ao desenvolvimento nos outros domínios do comportamento humano, como o cognitivo e o afetivo-social. O movimento não é mais usado como meio de observação para estudar o de-

senvolvimento nos outros domínios, mas sim como um fenômeno merecedor, por si só, de uma análise e consideração mais profundas e sérias. Nesta posição, há um consenso de que na determinação do padrão de mudança devem ser levadas em consideração a maturação, as características individuais e as experiências. As mudanças no desenvolvimento motor são ainda creditadas, segundo Connolly (1977), às mudanças biomecânicas ocasionadas pelo crescimento físico, maturação neurológica (aspecto mais estrutural) e às mudanças oriundas do desenvolvimento cognitivo (aspecto mais funcional).

Ao se partir do ponto de vista de que o movimento é o objeto de estudo e aplicação da Educação Física, o propósito de uma atuação mais significativa e objetivo sobre o movimento pode levar a Educação Física a estabelecer, como objetivo básico, o que se costuma denominar aprendizagem do movimento. Na verdade, o reconhecimento do significado de que, ao longo de sua vida, o ser humano apresenta uma série de mudanças na sua capacidade de se mover, e que tais mudanças são de natureza progressiva, organizada e interdependente, resultando em uma sequência de desenvolvimento, traz elementos para a justificativa de uma aprendizagem do movimento. Seefeldt (1980) afirmou que é mais importante se considerar o processo de aquisição de padrões mais complexos de movimento e não o produto do processo, já que, entre outras coisas, isto traz muitas informações a respeito da adequação dos conteúdos de aula ao nível de desenvolvimento motor do aluno. Portanto, hoje, o desenvolvimento motor, já como uma área de estudo, tem procurado estudar as mudanças que ocorrem no comportamento motor de um indivíduo, desde a concepção até a morte, relacionando-as com o fator tempo. Em abordagens mais recentes, procura-se estudar os mecanismos responsáveis por estas mudanças, ou seja, o desenvolvimento na capacidade de controlar os movimentos (Keogh, 1977).

Sequencia de desenvolvimento motor

O desenvolvimento motor é um processo contínuo e demorado e, pelo fato das mudanças mais acentuadas ocorrem nos primeiros anos de vida, existe a tendência em se considerar o estudo do desenvolvimento motor como sendo apenas o estudo da criança. É necessário enfocar a criança, pois, enquanto são necessários cerca de vinte anos para que o organismo se torne maduro, autoridades em desenvolvimento da criança concordam que os primeiros anos de vida, do nascimento aos seis anos, são anos cruciais para o indivíduo.

As experiências que a criança tem durante este período determinarão, em grande extensão, que tipo de adulto a pessoa se tornará. Mas não se pode deixar de lado o fato de que o desenvolvimento é um processo contínuo que acontece ao longo de toda a vida do ser humano.

Assim, dentro deste processo ordenado e seqüencial, há alguns aspectos da sequência de desenvolvimento que merecem ser comentados. Em primeiro lugar está o aspecto de que a sequência é a mesma para todas as crianças, apenas a velocidade de progressão varia. Podese dizer que a ordem em que as atividades são dominadas depende mais do fator maturacional, enquanto o grau e a velocidade em que ocorre o domínio estão mais na dependência das experiências e diferenças individuais. Por exemplo, por mais que se "treine" uma criança ela jamais correrá antes de andar; porém, no desenvolvimento do andar e do correr, diferentes crianças apresentam padrões distintos de desenvolvimento em termos de velocidade. Em segundo lugar, há o aspecto de existir uma interdependência entre o que está desenvolvendo e as mudanças futuras. Daí surgir a denominação "habilidades básicas" dentro da sequência de desenvolvimento, visto que estas habilidades constituem pré-requisito fundamental para que toda aquisição posterior seja possível e afetiva. Em terceiro lugar, temos o aspecto, já abordado anteriormente, de que todo o conjunto de mudanças na sequência de desenvolvimento reflete mudanças em direção a uma maior capacidade de controlar movimentos.

Ao se dar ênfase ao aspecto de controle dos movimentos, está se dando importância à evolução do sistema nervoso do ser humano. Assim, é interessante considerar a herança filogenética que o nosso sistema nervoso recebeu ao longo de todo o processo evolutivo. Por exemplo, os primeiros movimentos que o bebê apresenta (ainda no ventre materno) são de natureza automática e involuntária, senso denominados reflexos. Os movimentos reflexos são controlados por áreas cerebrais subcorticais que são filogeneticamente mais antigas. Apesar do aspecto mecânico e rígido dos movimentos reflexos, num ambiente em variação, caso o bebê não os apresentasse na sequência de desenvolvimento, suas chances de sobrevivência estariam comprometidas. Em seguida, nos primeiros meses de vida, os movimentos reflexos passam a ser dominados (inibidos e/ ou integrados), com o controle passando para áreas corticais filogeneticamente mais recentes. Assim, nos primeiros anos de vida, surgirá uma série de movimentos voluntários, permitindo o controle postural da cabeça, tronco, movimentos de alcançar e pegar, manutenção da postura ereta sentado, e depois em pé, o andar ereto, correr, saltar, arremessar etc. Todas estas atividades, que qualquer criança normal já domina com um mínimo grau de proficiência após os três anos, só foram dominadas pela espécie humana após alguns milhares de anos. E fundamentadas, no domínio de vários movimentos básicos, no final da infância e início da adolescência, outras atividades motoras mais complexas,

frutos de combinações, surgem com propósitos mais específicos, através dos quais o jovem passa a dominar atividades herdadas do próprio patrimônio cultural.

A sequência de desenvolvimento motor apresenta como uma de suas características a direção céfalo-caudal, onde o domínio nos movimentos vai do centro para as extremidades. As características de direção da sequência podem ser encontradas no trabalho de Shirley (1931), onde foi estudada e descrita a sequência de desenvolvimento da postura ereta e o início do andar.

Outra característica importante da sequência de desenvolvimento é o grau de interdependência entre os domínios do comportamento, como foi mostrado por Gesell e Amatruda (1947).

Pode-se verificar que a organização do desenvolvimento se inicia na concepção, e os domínios motor, afetivo-social (conduta pessoal-social) e cognitivo (conduta adaptativa e linguagem) vão se diferenciando gradualmente. Mas no início da sequência, o comportamento motor é uma expressão de integração de todos os domínios. Este caráter do movimento motor na sequência de desenvolvimento do ser humano, mas isto leva às vezes à concepção de que o movimento é apenas um índice para medir outros domínios do comportamento. Gesell costumava dizer que tudo o que um bebê faz é um exemplo da atividade de sua mente. Mas deve-se reconhecer a interação entre os domínios, onde cada um tem características particulares, como pode ser observado na própria sequência de Gell e Amadruta. Não se pode negligenciar o movimento, considerando-o apenas como medida, mas sim, reconhecer a importância do movimento e as características que ele adquire com o passar do tempo. Com base na sequência de desenvolvimento, Harrow (1983) elaborou uma taxionomia para o domínio motor que apresenta os seguintes níveis:

Movimentos reflexos: respostas automáticas e involuntárias que permitem, em primeiro lugar, a sobrevivência do recém-nascido e, em segundo lugar, a interação do bebê com o ambiente, o que caracterizará, no futuro, atos voluntários, como no caso dos reflexos de preensão, tônico do pescoço etc.

Habilidades básicas: atividades voluntárias que permitem a locomoção e manipulação em diferentes situações, caracterizadas por uma meta geral, servindo de base para aquisição futura de tarefas mais complexas, como andar, correr, saltar, arremessar, chutar etc.

Habilidades perceptivas: atividades motoras que envolvem a percepção do executante, através das quais os estímulos visual, auditivo, auditivo, tátil e cinestésico recebidos são interpretados pelos centros cerebrais superiores que emitem uma decisão como resposta, possibilitando o ajuste ao ambiente.

Capacidades físicas: são as características funcionais essenciais na execução de uma habilidade motora. Quando desenvolvidas proporcionam ao executante uma melhoria do nível de habilidade. Dentre essas capacidades estão a força, a flexibilidade, a resistência e a agilidade.

Habilidades específicas: atividades motoras voluntárias mais complexas e com objetivos específicos, como a cortada no voleibol, o chute no futebol, o arremesso à cesta e a bandeja no basquetebol.

Comunicação não verbal: atividades motoras mais complexas, organizadas de maneira que a qualidade dos movimentos apresentados permita a expressão, como na dança, ginástica rítmica desportiva e até mesmo ginástica olímpica.

Considerando que no nível dos movimentos reflexos e habilidades básicas se encontram movimentos determinados geneticamente e, no nível de habilidades específicas e comunicação não verbal, movimentos que são aprendidos e influenciáveis pela cultura, foram estabelecidos esquemas que relaciona a taxionomia, a sequência de desenvolvimento e o grau de escolaridade.

Conclusão

Motricidade é um conjunto de funções nervosas e musculares que permite os movimentos voluntários ou automáticos do corpo.

Compreendendo essa restrita definição realizamos a pesquisa em variadas fontes, observamos e descobrimos que motricidade é um conteúdo extenso, não se restringe apenas ao aspecto biológico, abrange também a vida psicológica, social e cultural, sendo classificado como produto final da evolução dos seres humanos.

Relacionando o tema ao curso, mas especificamente à Educação infantil podemos dizer que “O movimento é a primeira forma de pensar”, isto por que as primeiras respostas de uma criança são motoras, é através do movimento que se observa seu progresso e a forma como ela interage com o meio ambiente.

Desde que nasce a criança se desenvolve, através de seus movimentos se apropria de seu corpo. Elas, correm, pulam, dançam, mexem nos objetos, etc.

Ao movimentar-se a criança expressa seus sentimentos e emoções. Criam ritmos e novos movimentos.

A escola tenta trabalhar de forma significativa o movimento, mas se contradiz, exigindo que tenham que andar em fila e tenham de ficar sentados, sem se movimentar

tanto. E sem se dar conta, o professor acaba controlando as manifestações motoras da criança.

A ação motora é essencial para o desenvolvimento da criança, para sua maturação física, psíquica e emocional, sendo que o desenvolvimento psicomotor irá determinar as suas aprendizagens futuras, envolvendo o processo de alfabetização, conhecimento de si própria, do outro e adaptação ao meio social, ou seja, o movimento implicará sua independência.

O movimento deve ser trabalhado na Educação Física com o objetivo de desenvolver habilidades específicas e comunicação não verbal, que são movimentos aprendidos culturalmente.

Bibliografia

DARIDO, Suraya Cristina e RANGEL, Irene Conceição Andrade. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro, 2008.

MANOEL, Edison de Jesus; KOKUBUN, Eduardo; PROENÇA, José Elias. Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo, 1988

ENSINO DE GEOGRAFIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO BRASILEIRO

LUCIANO RODRIGUES MARÇAL

RESUMO

A Geografia escolar no Brasil por longos anos teve o professor como o centro do processo de aprendizagem, contudo após transformações no âmbito da Ciência Geográfica inova a disciplina Geografia. O docente passa a ser mediador do conhecimento, enquanto o estudante atua na construção dos conceitos a partir do cotidiano, o que pode possibilitar uma leitura mais ampla dos fenômenos geográficos. Neste contexto, o presente trabalho tem por objetivo conhecer o ensino geográfico. Para tanto, foi estabelecido como objetivo específico analisar o ensino de Geografia no contexto do Brasil assim como em Minas Gerais que passa pela proposta do Conteúdo Básico Comum (CBC), atualmente, pelo novíssimo Currículo de Minas, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O procedimento metodológico consistiu em levantamento bibliográfico.

Palavras–chave: Ensino, Geografia, Professor, Currículo.

ABSTRACT

School Geography in Brazil for many years had the teacher as the center of the learning process, however, after transformations in the scope of Geographic Science, the discipline of Geography innovates. The teacher becomes a knowledge mediator, while the student acts in the construction of concepts from everyday life, which can enable a broader reading of geographic phenomena. In this context, the present work aims to understand geographic teaching. Therefore, it was established as a specific objective to analyze the teaching of Geography in the context of Brazil as well as in Minas Gerais, which goes through the proposal of the Common Basic Content (CBC), currently, by the brand new Curriculum of Minas Gerais, according to the National Common Curricular Base (BNCC). The methodological procedure consisted of a bibliographic survey.

Keywords: Teaching, Geography, Teacher, Curriculum.

INTRODUÇÃO

No Brasil o ensino geográfico foi implantado no Colégio Dom Pedro II, no século XIX, apesar de ser trabalhado anteriormente pelos jesuítas e diversos profissionais. Mendes (2010 , p. 20) pontua:

O ensino da Geografia iniciou no Brasil colonial pelos jesuítas e posteriormente por professores que a ensinavam de forma meramente descritiva e enciclopédica. A memorização era indispensável, sendo que estes ministravam também aula de História. O livro didático ou compêndio utilizado e aceito na época, apresentava uma visão determinista da Geografia, inclusive em 1868, foi publicado o primeiro Atlas do Império Brasil escrito por Cândido Mendes de Almeida (...).

A inserção da Geografia na educação escolar em parte significa a extensão do poder estratégico do Estado nacional, pois ao passo de configurar-se como uma disciplina, pode-se tornar um conhecimento a serviço da alienação ou gerar pessoas críticas.

Durante muito tempo a Geografia escolar esteve pautada à descrição do espaço geográfico, por ser baseada no tradicionalismo que enumerava os aspectos físicos da paisagem sem relacioná-la ao homem e sua interação com a natureza, tornando uma disciplina sem vínculos ao mundo real. A criticidade surge questionando o caráter descritivo da Geografia tradicional, nesta perspectiva, os professores das escolas brasileiras procuraram fazer discussões de temas do cotidiano, a saber, subdesenvolvimento no sistema capitalista mundial, a questão agrária, a distribuição de renda, interação homem natureza, enfim contextualizado.

No ensino geográfico a percepção e o comportamento do educando passou a ser um elemento indispensável e importante para o processo de conhecimento e compreensão das relações ocorridas no espaço no qual se encontram inseridos, para assim promover uma educação de respeito e de solidariedade no mundo, em que a exclusão social tem se tornado global. Diante das transformações no campo do ensino da Geografia, percebe-se que o professor passou a ser mais autônomo na produção do conhecimento geográfico.

Neste contexto, surgiram as indagações desta pesquisa teórica: Quais recursos didáticos, metodologias os professores de Geografia mais utilizam? Quais diretrizes curriculares são importantes para o planejamento das aulas?

Em respostas aos questionamentos estabeleceu como objetivo geral conhecer o desenvolvimento do ensino geográfico em sua prática. Os objetivos específicos analisar o ensino de Geografia no contexto do Brasil assim como as perspectivas e desafios, no que está disposto nas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no Conteúdo Básico Comum (CBC) e no Currículo de Minas baseado na Base Nacional Comum Curricular

(BNCC) adotado em Minas Gerais;

O procedimento metodológico consistiu basicamente em levantamento bibliográfico,

Duarte e Castilho (1983) chamam de recursos didáticos aos instrumentos auxiliares, o qual o professor pode lançar mão para facilitar o processo de aprendizagem dos seus alunos, tais como: livros, apostilas, globos, retroprojetores, até mesmo plantas, animais ou pessoas (que participem de entrevistas, palestras, seminários...). Os recursos didáticos envolvem uma diversidade de elementos utilizados como suporte experimental na organização do processo de ensino e de aprendizagem. Sua finalidade é servir de interface mediadora para facilitar na relação entre professor, aluno e o conhecimento em um momento preciso da elaboração do saber.

Quanto a metodologia se refere a um roteiro para realizar a atividade, é ela que indica as grandes linhas de ação a ser utilizadas pelos professores em suas aulas, pois é um meio que ajuda a alcançar e trabalhar os conteúdos curriculares propostos e assim chegar aos seus objetivos. Para Vasconcellos (2002, p.74) "conseguir uma articulação de conjunto entre os objetivos que nos colocamos e a situação da qual partimos, passando pelas mediações necessárias para implementá-la", assumindo o planejamento como o principal instrumento metodológico da prática pedagógica.

Os resultados da pesquisa apontaram que os professores de Geografia da Escola Estadual Coronel Aristides Batista (agentes da pesquisa) fazem planejamento anual das aulas com base nos PCNs, Paramento Curricular Nacional Mais (PCN+) e CBC, o diversifica conforme as necessidades, contudo não é um planejamento articulado entre o grupo, ou seja, não existe uma coordenação de área, cada um faz uso da proposta que considera melhor. O livro didático, quadro e giz são os principais recursos didáticos empregados nas aulas, mas utilizam também filmes e documentários para debates e relatórios. Para os educadores ao ser avaliado as produções escritas e orais em sala de aula o nível de aprendizado em 2010 foi bom. Apresentaram entraves no cotidiano que dificultam melhor aprendizagem como a falta de interesse dos alunos, poucas aulas por semana, tendo em vista a extensão dos conteúdos e ausência dos pais no acompanhamento da vida escolar dos filhos, o que implica em geral falta de hábito de estudo.

DESENVOLVIMENTO

A Geografia enquanto disciplina surgiu no Brasil a partir do século XIX, estruturando-se indiretamente nas escolas de primeiras letras. No antigo colegial, a Geografia foi introduzida no Colégio Dom Pedro II (Rio de Janeiro) em 1873, com a finalidade de enfatizar a descrição e a extensão do território,

destacando suas belezas naturais (VLACH, 2004). É valido ressaltar que no Brasil Colônia o ensino geográfico já era feito pelos jesuítas e outros profissionais.

Para Vlach (2004), o ensino de geografia no Brasil sobrevinha dos ideais do patriotismo, destacar as belas características do país, enquanto as mazelas enfrentadas pela população como fome, miséria, violência e corrupção eram esquecidas. O ensino geográfico estava sobre o controle do Estado e era lecionado por profissionais de outras áreas do conhecimento entre os quais, advogados, médicos, engenheiros, dentre outros. Dessa forma a geografia produzida por não geógrafos de formação, não fazia uma relação com a totalidade do território brasileiro, preocupação do ensino da geografia que necessita não perder de vista os aspectos sociais.

No início do século XX, a visão descritiva que direcionava o ensino geográfico ainda era presente, sendo que o papel do professor era reduzido a repassar informações de materiais didáticos condicionando a memorização por parte dos alunos. Em meados da década de 1930 , o ensino de geografia recebe influência do pensamento possibilista francês de Vidal de La Blache, especialmente na Universidade Estadual de São Paulo – USP-, pioneira na criação do curso superior de Geografia no Brasil.

Por motivo de interesses do Estado, a partir de 1930 o ensino de Geografia assim como de História nas escolas brasileiras perde importância, tendo um imprevisto ao ser substituído pelos Estudos Sociais – que se refere à unificação da Geografia e da História. Para Issler (1973) o Estado aspirava adaptar-la à sociedade após a crise econômica de 1929 , ocorrido inicialmente nos Estados Unidos que passa a ter reflexos em todo mundo. Apesar de não existir base científica, os Estudos Sociais foi introduzido nas escolas brasileiras pelo seu precursor Anízio Teixeira (1900 – 1971). Mesmo com todo esforço para permanecer, esta disciplina era nova, e não tinha uma metodologia própria.

Na segunda metade de 1970, o ensino de geográfico era marcado pelo caráter mnemônico ou decorativo, tendo papel fundamental na formação e fortalecimento do nacionalismo, motivos que levaram à consolidação do Estado nacional brasileiro em tempos de governo militar. Nadai (1988) discorre que na mesma década de 1970 havia um guia para orientar o ensino dos Estudos Sociais, todavia, alguns professores de Geografia e História, juntamente com a sociedade científica, Associação dos Geógrafos Brasileiros –AGB-, Associação Nacional dos professores Universitários de História – ANPUH- e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC-, promoveram debates e intensos movimentos de mobilização a favor do resgate da identidade dos conhecimentos geográficos e históricos, voltando assim o ensino de Geografia e a História ao ser decretado a Lei nº 8.673 de 04 de junho de 1993.

As novas pesquisas metodológicas no âmbito nacional e internacional apontaram que havia a necessidade de entender qual é a verdadeira contribuição do ensino geográfico para formação do aluno, que deverá agir na sociedade de forma atuante e assim ser capaz de pensar criticamente. O modelo tradicional do ensino não seria a forma mais adequada para a formação de cidadãos tão interessados com a problemática social, assim no final dos anos de 1970, surge o movimento que ambicionava a renovação da geografia por uma geografia crítica. Vertente de inspiração dialética ou marxista, que resultaram das discussões metodológicas e ideológicas da geografia, abordada por Milton Santos, em seu trabalho "Por uma nova geografia" publicada em 1978, a partir de então, passou a repensar a geografia ensinada no âmbito escolar.

Neste contexto, a educação em Geografia começou a abandonar o ensino tradicional, propondo fundamentos mais críticos, ou seja, temas mais epistemológicos, ideológicos e

políticos da ciência geografia. Vesentini (1992, p.22), relata que a geografia crítica:

Trata-se de uma geografia que concebe o espaço geográfico como espaço social, construído, pleno de lutas e conflitos sociais (...). Essa geografia radical ou crítica coloca-se como ciência social, mas estuda também a natureza como recurso apropriado pelos homens e como uma dimensão da história, da política. No ensino, ela se preocupa com a criticidade do educando e não com "arrolar fatos" para que ele memorize.

Segundo Vesentini (2004, p.225), a Geografia crítica no Brasil, "não se iniciou nem se desenvolveu inicialmente nos estudos ou teses universitários", nem mesmo nos trabalhos divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e sim nas escolas por um seleto grupo de professores do ensino médio (antigo colegial). Nessa perspectiva, os professores procuravam fazer uma discussão que incorporasse temas atuais, como subdesenvolvimento no sistema capitalista, áreas centrais e periféricas e temas relevantes da realidade brasileira, bem como, questão agrária, distribuição de renda, pobreza e a violência policial.

Esse foi um grande passo para o progresso da geografia brasileira, mas muitos professores precisam saber a forma mais adequada para ensiná-la corretamente. Fazia necessária uma discussão sobre os objetivos, onde professor e aluno pudessem participar da construção do ensino de geografia de fato. Assim a geografia faria o seu papel de formar sujeitos que realmente se tornassem críticos e conscientes, diante da realidade que estão inseridos, não cometendo o equívoco de alie-

nar os indivíduos, mas sim torná-los críticos ao estudar a relação homem/natureza.

Nesta perspectiva, outra abordagem ganha destaque no ensino geográfico brasileiro, que passa a ser visto sob o olhar da percepção e do comportamento, no qual a intuição passou a ser o elemento indispensável e importante para processo de conhecimento dos fenômenos que os homens fazem no espaço. Segundo o professor Milton Santos (1996), a Geografia da percepção se fundamenta no fato de que cada indivíduo tenha um modo característico de avaliar e entender o espaço, por este ter um significado particular para cada um, considera o cotidiano. Sobre a Geografia da percepção e do comportamento do homem diante a natureza, afirma Lecione (1999, p. 151), que:

Muitos trabalhos de Geografia passaram a discutir o comportamento do homem ante a natureza, a percepção da natureza e da paisagem urbana, assim como dos espaços do medo e do ódio, incorporando à análise geográfica a dimensão psicológica. Esta vertente da Geografia passou a ser referida como Geografia da percepção e do comportamento, desdobrando-se em Geografia humanística, voltada mais para a análise da literatura, dos significados e dos símbolos. Assim, sob a influência da fenomenologia, mais do que a do existencialismo e do idealismo, a Geografia colocou em cena elementos negados pelo positivismo, criticando arduamente a depreciação do vivido em função do concebido.

A década de 1990 foi marcada pela elaboração dos PCNs', que passaram a nortear o ensino da Geografia e demais disciplinas. Os PCNs' situam como ponto de referência para a elaboração do currículo das Secretarias de Educação e das Escolas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Geografia fundamentam-se numa abordagem teórica e metodológica que procura contemplar os principais avanços que ocorreram no interior dessa disciplina. Entre eles, destacam-se as contribuições dadas pela fenomenologia no surgimento de novas correntes teóricas do pensamento geográfico, as quais se convencionou chamar de Geografia Humanística e Geografia da Percepção. (...) essas novas 'geografias' permitem que os professores trabalhem as dimensões subjetivas do espaço geográfico e as representações simbólicas que os alunos fazem dele (BRASIL, 1999, p. 61).

Nesse sentido, a construção do conhecimento geográfico e o desenvolvimento da cidadania das crianças estão vinculados aos planos das suas subjetividades, das suas experiências, dos sentimentos e dos simbolismos que produzem para explicar a realidade.

Silveira (2003, p. 13) enfatiza a percepção do espaço concreto:

Imagine os diferentes tipos de lugar que existem no mundo: sua casa, o clube, a igreja, a casa de um amigo ou a de um parente, a praça, a cidade vizinha, a praia, a paisagem representada num quadro, o pátio da sua escola (...). Pensando no seu próprio lugar, observe que viver nos lugares torna-se mais interessante quando participamos ativamente deles. Assim, viver em um espaço é muito mais do que simplesmente freqüentá-lo. Significa desenvolver ali diferentes atividades; Identificar-se com as suas características, como a agitação, a beleza, o conforto ou a tranqüilidade; relacionar-se com as pessoas com as quais você convive, e assim por diante. Pensando dessa forma, veja como você depende do lugar onde vive.

No contexto abordado pelos PCN's, a Geografia deve contribuir para banir da sala de aula a idéia de luta entre as classes sociais e assim promover a união dos indivíduos, tornando-os solidários.

O estudo de Geografia possibilita, aos alunos, a compreensão de sua posição no conjunto das relações da sociedade com a natureza; como e por que suas ações, individuais ou coletivas, em relação aos valores humanos ou à natureza, têm conseqüências - tanto para si como para a sociedade. (BRASIL, 1999, p. 113)

Isso contribui para a compreensão das relações ocorridas no espaço geográfico em uma abrangência local e mundial, no qual se encontram inseridos. Só assim, o alunado irá perceber a importância de ser solidário e comprometido com o destino das futuras gerações. Sequeiros (2000) afirma que a exclusão social tem se tornado global e alega a necessidade de educarmos para a solidariedade.

O que se pretende com a educação para a solidariedade é uma autêntica revolução da sensibilidade. Trata-se de criar, progressivamente, uma nova consciência internacional nas crianças, nos jovens e nos adultos, que leve a uma transformação dos valores habituais das práticas sociais para que adotem uma posição e intervenham efetivamente em favor dos pobres e carentes deste mundo, para se conseguir, assim, uma sociedade mais igualitária mais justa. (SEQUEIROS, 2000, p. 21)

Esta nova dimensão da prática pedagógica da Geografia escolar ainda apresenta preferências em relação às informações meramente descritivas, que se restringe a função da memória, e fortalece ainda mais o modelo de avaliação adotado no Brasil, bem como os processos seletivos (vestibulares), que levam á universidade.

Morin (2000) adverte que o ensino escolar no século XXI deverá ressaltar o processo de globalização como meio para harmonizar todos os indivíduos da esfera terrestre, fazendo um questionamento dos

conhecimentos estáticos ou estabelecidos como verdades absolutas para que os indivíduos compreendam em todas as dimensões a formação humana e finalmente sensibilize quanto à adoção de posturas éticas diante da sociedade.

A educação do futuro o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano. (MORIN, 2000, p.47)

Segundo abordagens da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDBEN(Lei nº 9.394/ 1996) o ensino deverá ser ministrado de acordo com os seguintes princípios, conforme o Artigo 3°:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, pensamento, a arte e o saber; III pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

É perceptível que o ensino escolar está distante do que é pregado pela LDBEN (1996) , pois enfrenta muita dificuldade, algumas críticas se direcionam aos fundamentos metodológicos dos PCNs, por estes estarem ligados aos interesses das políticas praticadas pelas classes dominantes do cenário nacional e internacional. Também advertem sobre a necessidade da valorização do professor, pois exerce a função de mediador no processo do ensino aprendizagem que deve ser encarado com rigor, haja vista que esse processo de formação do professor tem como objetivo o desenvolvimento do pensamento autônomo, permitindo a articulação teoria / prática, fornecendo subsídio para uma formação continuada, voltada para o desenvolvimento da autonomia e da ação.

Em uma análise do contexto mais contemporâneo a partir da década 2020 a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento elaborado com a participação de diversas entidades da sociedade, inclusive por docentes de diversas áreas do currículo, é colocado em pauta para servir de guia para todos os professores do território brasileiro que constitui instrumento que contempla habilidades necessárias para promover o Ensino Básico.

Na perspectiva geográfica a BNCC traz novos parâmetros para a releitura do mundo do discente. Dessa forma, a ciência Geográfica é introduzida desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, uma mudança importante em sua estrutura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dando destaque ao pensamento espacial e geográfico. Assim, há uma convergência em relação ao pensamento do professor, sua prática pedagógica e aos objetivos de da geografia que é desenvolver nos estudantes o raciocínio geográfico para assim, perceber e analisar criticamente a sua realidade.

Vasconcellos (2001) alerta que os empecilhos vão muito mais longe ao considerar que existe um bojo de responsabilidades por parte da sociedade, da família, do governo e principalmente por parte dos professores. É preciso construir uma história de transformação da realidade escolar, buscando soluções para os problemas a partir do coletivo, sem delegar o poder que cada um tem de modificar a situação, para isso é necessário assumir as consequências para formar indivíduos comprometidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino geográfico nas escolas brasileiras, desde sua implantação, no século XIX, tem sofrido várias modificações em suas abordagens epistemológicas, uma vez vinculada a características descritivas e decorativas, considerada por muitos uma disciplina cansativa e sem importância, reformulada com o advento da Geografia crítica, resultado de debates produzidos pela AGB, professores acadêmicos e da educação básica, tal fato promoveu melhorias no ensino de Geografia, contudo muita coisa ainda precisa melhorar por parte de governantes e especialmente pelos docentes.

Embora muitas transformações terem ocorrido no ensino brasileiro e geográfico com a implantação dos PCNs, PCNs+, CBC, BNCC e suas variações para beneficiar a grande diversidade regional brasileira, no entanto, propostas curriculares que norteiam o trabalho dos professores é primordial um melhor planejamento das atividades escolares em sala de aula que ainda tem o livro didático, quadro/giz como ferramentas importantes no processo de ensino.

Para tanto, faz-se necessário estabelecer os objetivos da ciência ao se ensinar a Geografia que tem como função compreender as relações ocorridas no espaço para promover uma educação de respeito e de solidariedade no mundo globalizado.

Por fim, a partir de uma participação mais efetiva na prática do ensino da geografia por parte do professor é provável que ocorra um melhor aproveitamento na compreensão do espaço geográfico pelos educandos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (Lei n° 9.394 de 1996). Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. PCNs - Parâmetros Curriculares Nacional -

Geografia. Brasília: Secretaria de Educação do Ensino Médio, 1999

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. PCN+ - Parâmetro Curricular Nacional do Ensino Médio - Geografia. Brasília: Secretaria de Educação do Ensino Médio, 1999.

CASSAB, C. Reflexões sobre o ensino de Geografia. Disponível em:

<http://cascavel.ufsm.br/revistageografia>>. In:Geografia:Ensino&Pesquisa. v.13,n.1. Santa Maria: UFSM. p.43-50. 2009.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção do conhecimento.

Campinas, SP: Papirus, 1998.

CURY. Augusto Jorge. Pais brilhantes, professores fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DUARTE, Ana Lucia Amaral, CASTILHO, Sônia Fiúza da Rocha. Metodologia da Matemática: A aprendizagem significativa nas séries iniciais. Vol. 1. Belo horizonte:

Vigília, 1983. 252 p.

FONSECA, Gildette Soares. Planejamento nas Aulas de Geografia, Essencial Para o Ensino Aprendizagem. Disponível em: http://www.agb.org.br/xvieng/anais/index.html acessado em: 05/11/2010

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, 9ª ed .Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981b.

KAERCHER, Nestor André. Ler e escrever a Geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço. In. SCHÄFFER, Neiva Otero ET AL. Ensinar e Aprender Geografia. Porto

Alegre, AGB – Seção Porto Alegre, 1998.

KAERCHER, Nestor André. A geografia é o nosso dia-a-dia. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et all. Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. 4ª Ed. – Porto Algre: Editora UFRGS / associação dos Geógrafos Brasileiros, 2003. P. 11-21.

IBIAÍ, Escola Estadual Coronel Aristides Batista. Regimento Escolar. Ibiaí (MG), 2007.

ISSLER, Bernardo. Os Estudos Sociais no Brasil. In. Geografia e os Estudos Sociais (Doutorado em Geografia) Presidente Prudente, São Paulo, 1973.

LENCIONI, Sandra. Região e geografia. São Paulo: Edusp, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Anotações Sobre a Questão Pedagógico-didática e a Política da

Educação. Em aberto, Brasília: v. 4, n. 26, p. 19-26, abr./jun., 1985.

MARTINS, Oney. Geografia escolar: percepção dos estudantes do 3º ano do ensino médio do Colégio Tiradentes - Montes Claros. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de Geociências: Unimontes, 2008.

MENEGOLLA, M; SANT'ANNA I. M; Por que Planejar? Como Planejar. Petrópolis:

Vozes, 2001.

MENDES, Francielle de França. Charges: Limites e Possibilidades para aprender Geografia. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de Geociências. Montes Claros: UNIMONTES, 2010.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado da Educação. CBC – Conteúdo Básico Comum.

Proposta Curricular do Ensino Médio, 2007.

MONTEIRO, Fausto de Oliveira. Geografia escolar: diagnóstico das dificuldades encontradas pelos estudantes do ensino médio em aprendizagem os conteúdos de geografia NE Escola Estadual Luíz Balbino – Pirapora/MG. Trabalho de Conclusão de Curso.

Departamento de Geociências: Unimontes, 2007.

MORAN, José Manoel. Vídeo em Sala de Aula. Comunicação & educação, 1995.

Disponível em: < http://www.eca.usp.br/prof/moran/vidsal.htm> Acesso em: 07/12/2010

MORIN, Edgar. Os sete Saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2ª Ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NADAI, Elza. Estudos Sociais no primeiro grau. Em Aberto. Brasília, v.7. n.37, jan./mar. 1988. P.1-16.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999.

OLIVEIRA, Christian, D. Monteiro. A "redação do contexto" no ensino fundamental de Geografia. Boletim Paulista de Geografia, nº 70, São Paulo, AGB, 1991. pp. 23 – 34.

PILETTI, Claudinho. Didática geral. São Paulo: Ática, 1995.

SANTOS, Milton. Por uma geografia nova. 3ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1996.

SANTOS, Milton. O Professor na Sociedade Contemporânea. In anais do IX ENDIPE –

Encontro nacional de Didática e Prática de Ensino, v. III. São Paulo:1999.

SEQUEIROS, Leandro. Educar para a solidariedade – projeto didático para uma nova cultura de relações entre os povos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVEIRA, I.A. Geografia da gente. São Paulo: Editora Ática, 2003.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. A carga de trabalho dos professores. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações Humanas. Rio de Janeiro: Vozes. 2005, p 111-161.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Para onde vai o professor? Resgate do Professor como

Sujeito de Transformação, 8ª ed. São Paulo: Libertad, 2001.

VASCONCELLOS, C. dos S. Planejamento: projeto de ensino – Aprendizado e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos e realização. 10.ed. São Paulo: Libertard, 2002 (Cadernos do Libertad, 1)

VESENTINI, José William. Geografia crítica e ensino. In VESENTINI, José William. Para uma Geografia Crítica na Escola. São Paulo: Ática, 1992 a

VESENTINI, José William Realidades e Perspectivas do ensino de geografia no Brasil. In:

VESENTINI, José William (org.). o ensino de Geografia no século XXI. Campinas, SP:

Papiros, 2004.p. 219-248.

VLACH, V. R. F. O ensino da Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In:

VESENTINI, J. W.(org.). O ensino de Geografia no século XXI. Campinas: Papirus, 2004.

TEORIAS DE JEAN PIAGET, LEV VIGOTSKY E HENRI WALLON

CORRELAÇÃO COMPORTAMENTAL DAS CRIANÇAS EM SUAS ATIVIDADES COTIDIANAS

LUCINEIDE DA CONCEIÇÃO GENTIL

RESUMO

Neste artigo conterá a pesquisa comportamental de crianças em fase de desenvolvimento bio -psiquico - social, visando entender e correlacionar seus comportamentos com as teorias de Jean Piaget, Lev Vigotsky e Henri Wallon na vida cotidiana. Com finalidade de entender e lidar com as crianças das mais diversas personalidades, levando propostas e ações que atendam suas necessidades.

Palavras- chave: comportamento; desenvolvimento; inteligência, cognitivo

INTRODUÇÃO

Compreenderemos o comportamento das crianças segundo os conceitos dos teóricos Jean Piaget, Lev Vigotsky e Henri Wallon em suas atividades cotidianas. A presente pesquisa, mostra a importância da educação para o desenvolvimento do psiquismo e o papel do professor no processo ensino – aprendizagem. O educando que encontra em seu educador o mecanismo que impulsiona seu crescimento e o desenvolvimento de suas habilidades, despertando nele sua inteligência cognitiva, resultando efetivamente e crescentemente dentro do processo de ensino- aprendizagem. Esta experiência será de grande valia para alunos de Pedagogia, para que entendam com clareza as diferenças nas crianças na questão de comportamento.

DESENVOLVIMENTO

Jean Piaget (1896-1980) foi um renomado psicólogo e filosofo suíço, conhecido por seu trabalho pioneiro no campo da inteligência infantil. Piaget passou grande parte de sua carreira profissional ,interagindo com crianças e estudando seu processo de raciocínio. Seus estudos tiveram grande impacto sobre os campos da Psicologia e Pedagogia.

Segundo Nitzke (1987) para Piaget, o meio em que a criança vive contribuiu para o aprimoramento do conhecimento, mas o estimulo é primordial para o raciocínio lógico ser gradativo. Para explicar o desenvolvimento intelectual, partiu da ideia de que os atos biológicos são atos de adaptação ao meio fí-

sico e organizações do meio ambiente, sempre procurando manter o equilíbrio. Assim, Piaget entende que o desenvolvimento intelectual não pode ser separado do funcionamento total do organismo (1952,p.7).

A assimilação é o processo cognitivo pelo qual uma pessoa íntegra classifica novo dado perceptual, motor ou conceitual às estruturas cognitivas prévias (WADSWORTH,1996),ou seja, quando a criança tem novas experiências (visualizando ou ouvindo coisas novas) ela tenta adaptar esses novos estímulos às estruturas cognitivas que já possui. O próprio Piaget define a assimilação como uma integração à estruturas prévias (PIAGET,1996,P13).

A acomodação acontece quando a criança não consegue assimilar um novo estímulo, ou seja, não existe uma estrutura cognitiva que assimile a nova informação em função das particularidades desse novo estímulo (Nitzke et alli 1997a). Diante deste impasse, restam apenas duas saídas: criar um novo esquema ou modificar um esquema existente. Ambas as ações resultam em uma mudança na estrutura cognitiva. Ocorrida a acomodação, a criança pode tentar assimilar o estímulo novamente , e uma vez modificada a estrutura cognitiva, o estímulo é prontamente assimilado. WADSWORTH (1996, p.7).

A acomodação explica o desenvolvimento (uma mudança qualitativa), e a assimilação explica o crescimento (uma mudança quantitativa), juntos eles explicam a adaptação intelectual e o desenvolvimento das estruturas cognitivas são a assimilação e a acomodação. Piaget (1996), quando expõe as ideias da assimilação e a acomodação, no entanto, deixa claro que da mesma forma como não há assimilação sem acomodações (anteriores ou atuais) também não existem acomodações sem assimilação. Esta declaração de Piaget significa que o meio não provoca simplesmente o registro de impressões ou a formação de cópias , mas desencadeia ajustamentos ativos. Procurado elucidar, significa que a assimilação de um novo dado perceptual, motor ou conceitual se dará primeiramente em esquemas já existentes ou seja acomodados sem assimilação, significa que um dado perceptual , motor ou conceitual é acomodado perante a sua assimilação no sistema cognitivo existente é neste contexto que Piaget (1996,p18) fala de acomodação de esquemas de assimilação.

Partindo da ideia de não existe acomodação sem assimilação, podemos dizer que esses esquemas cognitivos não admitem o começo absoluto (PIAGET, 1996), pois derivam sempre , por diferenciações sucessivas de esquemas anteriores. E é dessa maneira que os esquemas se desenvolvem por crescentes equilibrações e auto regulações. Segundo WAZLAVICK (1993), pode-se dizer que a adaptação é um equilíbrio constante entre a assimilação e a acomodação.

Estágios Cognitivos segundo Piaget

Piaget , quando descreve a aprendizagem tem um enfoque diferente do que normalmente se atribui a esta palavra. Piaget separa o processo cognitivo inteligente em duas palavras: aprendizagem e desenvolvimento. Para Piaget, segundo MACEDO (1994) a aprendizagem refere-se a aquisição de uma resposta particular aprendida em função da experiência, obtida de forma sistemática ou não. Enquanto que o desenvolvimento seria uma aprendizagem de fato, sendo este o responsável pela formação dos conhecimentos. Piaget, quando postula sua teoria sobre o desenvolvimento da criança, descreve-a basicamente em 4 estados. que ele próprio chama de fases de transição (PIAGET , 1975).

-Sensório motor de 0 a 2 anos

-Pré-operatório 2 a 7 anos

-Operatório concreto 7 a 11 anos

-Operatório formal 12 anos em diante

Sensório-motor

Este estágio, a partir dos reflexos neurológicos básicos o bebê começa a construir esquemas de ação para similar mentalmente o meio. Também é marcado pela construção prática das noções de objeto espaço causalidade e tempo. As noções de espaço são e tempos são construídas pela ação configurando assim uma inteligência essencialmente prática. No estágio sensório motor a partir de reflexões neurológicas básicos o bebê começa a construir esquemas de ação para assimilar mentalmente o meio também é marcado pela construção prática das noções de objeto espaço causalidade e tempo segundo Lopes as noções de espaço e tempo são construídas pela ação configurando assim uma inteligência essencialmente prática.

Conforme Macedo (1991 p.124) é assim que os esquemas vão pouco a pouco diferenciando-se integrando-se no mesmo tempo em que o sujeito vai se separando dos objetos. Por isso mesmo interagir com eles de forma mais complexa. Exemplo é quando o bebê pega o que está em sua mão mama o que é posto em sua boca vê o que está diante de si aprimorando esses esquemas é capaz de ver um objeto pegá-lo e levá-lo a boca.

Pré-operatório

Aquisição da linguagem da capacidade de representação de uma coisa por outra tendência lúdica mistura de realidade fantasia egocentrismo desenvolvimento da linguagem egocêntrica para a linguagem socializada. É nesta fase que surge na criança a capacidade de substituir um objeto acontecimento por uma representação e essa substituição é possível conforme Piaget graças a

função simbólica. Assim esse estágio é também muito conhecido como estágio da inteligência simbólica. Contudo Macedo (1991) lembra que a atividade sensório motor não está esquecida ao abandonada mas refinada e mais sofisticada, pois verifica-se que ocorre um crescente melhoria na sua aprendizagem permitindo que a mesma explore melhor o ambiente fazendo uso de mais e mais sofisticados movimentos e percepções intuitivas.

Egocentrismo não aceita regras pois não é capaz de entendê-las e o mundo gira ao seu redor, pois é individualista de 2 a 5 anos.

A criança desse estágio é egocêntrica centrada em si mesmo não aceita a ideia do acaso tudo deve ter uma explicação simulação possui percepção Global sem discriminar detalhes. Deixa de se levar pela aparência sem relacionar os fatos. Exemplo é quando mostra-se para criança duas bolinhas de massa igual e dá-se a uma delas em forma de salsicha a criança nega que a quantidade de massa continua igual pois as formas são diferentes não relacionam as situações.

Operatório concreto

Conforme (Nitkze et ali 1997) nesse estágio a criança desenvolve noções de tempo, espaço velocidade, ordem e casualidade sendo então capaz de relacionar diferentes aspectos e abstrair dados da realidade apesar de não se limitar mais a uma representação imediata depende do mundo concreto para abstrair. Egocentrismo intelectual e incremento do pensamento Lógico é a tendência lúdica que será substituída por tendência crítica em que o pensamento não tolerará a contradições. As ações passarão a correr mentalmente tornando a criança capaz de efetuar operações mentais pautadas por transformações reversíveis toda operação pode ser invertida que implica na aquisição da noção de conservação ou invariância. O importante conceito desta fase é o desenvolvimento da reversibilidade ou que seja a capacidade da representação de uma ação no sentido inverso de uma anterior anulando a transformação observada.

A cooperação tem de regras mas a seguem pois tem como objetivo apenas vencer como por exemplo nas brincadeiras não é flexível. Exemplo, seja se a água de dois copos em outro de outro formato diferente para que a criança diga se as quantidades continuam iguais a resposta afirmativa uma vez que a criança já diferencia aspectos é capaz de refazer ação.

Operatório formal

Segundo Whadsworth (1996),momento to que as estruturas cognitivas da criança alcançam seu nível mas elevado de desenvolvimento a representação agora permite a criança uma abstração total não se limitando mais a representação imediata e nem as relações previamente existentes.

Agora a criança é capaz de pensar logicamente formular hipóteses. Soluções sem depender, mas só da observação da realidade. O sujeito torna-se capaz de formar esquemas conceituais abstratos as operações mentais seguem os princípios da lógica formal. Enriquece o conteúdo e a flexibilidade do pensamento. .

Com isso adquire capacidade de criticar o sistema sociais e propor novos códigos de conduta. Sucessão de hipóteses e a expressa por meio de proposições para depois testá-las. Busca de autonomia pela construção de valores morais próprios. Problemática básica deste momento do desenvolvimento é a construção da identidade e da Autonomia pessoal.

Palavras as estruturas cognitivas da criança alcança o seu nível mais elevado de desenvolvimento e torna-se aptas a aplicar o raciocínio lógico a todas as classes de problemas. Egocentrismo: Não aceita regras pois não é capaz de entendê-las e o mundo gira ao seu redor pois é individualista. Exemplo, se lhe pedem para analisar um provérbio como de grão em grão a galinha enche o papo a criança trabalha com a lógica da ideia da metáfora e não com a imagem de uma galinha comendo grãos.

Codificação de regras: Entende regras sabe que o objetivo é vencer Mas aceita se as regras foram modificadas e não as ignora.

Biografia de Lev Vygotski

Segundo FREITAS, M.T.A.A (1995), Lev Vygotsky, professor e pesquisador foi contemporâneo de Piaget. Nasceu e viveu na Rússia quando morreu de tuberculose tinha 34 anos. Professor dedicou-se nos campos da pedagogia e Psicologia. As palestras em escolas e faculdades sobre a pedagogia psicologia e literatura da Revolução Russa sempre acreditou em uma educação mais justa sem conflito social exploração construiu sua teoria tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico enfatizando o papel da linguagem da aprendizagem nesse desenvolvimento sendo essa teoria considerada histórico social. Vygotsky considera o papel da instrução fator positivo no qual a criança aprende o conceito socialmente adquiridos de experiências passadas e passarão a trabalhar com essas situações de forma consciente. Informação social pode alterar o funcionamento cognitivo e pode reduzir o preconceito e conflitos sociais então esses processos psicológicos são de natureza social. Analisados e trabalhados através de fatores sociais, a criança no início de sua vida tem apenas

sensações orgânicas tensão do calor e principalmente nas áreas mais sensíveis. Deixa de sofrer influência desses processos biológicos passa a perceber a realidade. São da realidade requer processos biológicos como determinantes de experiência permitindo que seu organismo passa a ser afetado por vários fatores externos.

Evidentemente só a realidade dos fatores externos não determinam completamente essa percepção. Ação de que esses processos biológicos tornam-se disponível no organismo é organizado pela própria criança através de experiência social e cultural. Criança passa a ver o mundo com a sua própria visão, administrando sobre seu ponto de vista. Um conceito só é caracterizado quando as características resumidas são sintetizadas de forma que a resultante se torna um instrumento de pensamento. A criança progride na formação de conceitos após dominar o abstrato.

As críticas da Piaget não foram diferentes das dirigidas à Freud. Não é surpresa devido ao endosso de Piaget os conceitos de Freud. Afirmou que a mente é governada através de mecanismos biológicos. Afirmou que processos cognitivos são originalmente egoístas e antissocial. Eles só são dirigidos a realidade ou relacionamento social depois de 7 a 8 anos de idade. Vygotsky colocou uma concepção bastante diferente da criança mecanismos naturais governo. Da criança porém antes de 2 anos de idade a criança participa das relações sociais. Mecanismos biológicos operam durante curto espaço de tempo. Substituídos rapidamente através das influências sociais quem infância termine o indivíduo rapidamente começa a participar das relações sociais. Para Vygotsky as relações sociais constitui a psicologia da criança desde o começo para Piaget relações sociais são secundárias à natureza biológica da criança, distúrbios biológicos que afetam a transmissão de informação interferem na percepção. Entretanto a maioria das pessoas apresentam processos biológicos normais e a experiência perceptiva é determinada por experiência social e produtos culturais como Vygotsky e Luria (1930/1993) declararam: percepção memória emoções e causas que são mediadas socialmente substituem Sensações orgânicas e habilita para o contato com o mundo Vygotsky 1998.

Trabalhando com vítimas da guerra e da Revolução Russa Vygotsky deparou-se com uma variedade de traumas somáticos e psicológicos com esses pacientes verificou que poderiam ser tratados com artefatos. Braille. Hoje eu era um artefatos sociais que ajudaram a compensar os prejuízos físicos como a visão e audição. Foi o social torna-se um fator de encorajamento e orientação compensando as deficiências físicas e psicológicas essas compensações permitem o indivíduo desenvolver suas funções lendo comunicando e argumentando de acordo com Vygotsky fenômenos psicológicos são sociais. Depende de experiência social e tratamento e eles absorvem os artefatos culturais experiência social inclui a maneira na qual as pessoas estimulam e dirige a atenção da pessoa comportamento padrão não encorajar e desencorajar controla os movimentos e organizar as relações de espaço entre indivíduos artefatos culturais encontram-se sinais símbolos condições linguísticas industrialização de objetos e instrumentos.

teoria do desenvolvimento de Levy Vygotsky segundo Marta Khol de Oliveira (1992) Vygotsky desenvolveu a teoria sociocultural do desenvolvimento cognitivo.

Na teoria marxista do materialismo que as mudanças históricas na sociedade a vida material produzem mudanças na natureza humana. Que abordou o desenvolvimento cognitivo por um processo de orientação. Para o final do processo de desenvolvimento ele debruçou-se sobre o processo em si analisou a participação do sujeito nas atividades sociais. Os que o desenvolvimento não precede a socialização. As estruturas sociais e as relações sociais levam ao desenvolvimento às funções mentais que aprendizagem na criança podia ocorrer através do jogo da brincadeira da instrução formal ou do trabalho entre o aprendiz.

Segundo a autora Marta Khol de Oliveira (1992) motivo pelo qual isso ocorre é a mediação é a ligação entre duas estruturas uma social uma pessoalmente construída através de instrumentos ou sinais. Ao contrário da imagem de Piaget que eu divido constrói a compreensão do mundo o conhecimento sozinho Vygotsky. O cognitivo como dependendo das mais interações com as pessoas e instrumentos do Mundo da Criança a criança entra em contato com o ambiente social que ocorre ao nível interpessoal depois a criança entra em contato com ela própria no nível intrapessoal.

Sóciointeracionismo

Segundo os estudos de Levy Vigotsky 1896 a 1934 postulam uma dialética das interações com o outro com o meio como desencadeador do desenvolvimento sócio cognitivo. Para Vygotsky e seus colaboradores o desenvolvimento impulsionado pela linguagem. Acreditam que a estrutura dos estágios escrita por Piaget seja correta porém diferem na concepção de sua dinâmica evolutiva enquanto Piaget defende que a estruturação do organismo precede o desenvolvimento. Diz que é o próprio processo de aprendizagem que gera e promove o desenvolvimento das estruturas mentais superiores.

Vygotsky atribuíam papel preponderante as relações sociais nesse processo tanto que a corrente pedagógica que se originou de seu pensamento é chamada de só-

cio- construtivismo ou sócio interacionismo. Surge da ênfase no Social uma oposição teórica em relação ao biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) que também se dedicou ao tema da evolução da capacidade de aquisição de conhecimento pelo ser humano e chegou à conclusões que atribuem bem mais importância aos processos internos do que os interpessoais .Vygotsky que embora discordasse de Piaget admirava o seu trabalho que publicou críticas ao suíço em 1932. Piaget só tomaria contato com elas nos anos 1960 e lamentou não ter podido conhecer Vygotsky em vida muitos estudiosos acreditam que é possível conciliar as obras dos dois

Interacionismo e desenvolvimento

Nessa Concepção, interações tem um papel crucial determinante para definir o conhecimento real Vygotsky sugere que se avalie o que é sujeito é capaz de fazer sozinho e o potencial daquilo que consegue fazer com ajuda de outro sujeito. Determina-se que a zona de desenvolvimento proximal e o nível de riqueza e diversidade das interações determina ao potencial atingido das interações maiores e mais sofisticados será o desenvolvimento.

Para Vygotsky a criança nasce inserida no meio social que a família é é nela que estabelece as primeiras relações com linguagem na interação e com os outros cotidianas a mediação é necessária intervenção de outro entre duas coisas para que uma relação se estabeleça. Espontaneamente no processo de utilização da linguagem no contexto da espontaneidade no processo de utilização da linguagem no contexto das situações imediatas essa teoria apoia-se na concepção de um sujeito interativo que elabora seus conhecimentos sobre os objetos é um processo mediado pelo outro e tem nas relações sociais sendo produzido na intersubjetividade marcado por condições culturais sociais e históricas.

Os signos também auxiliam nas ações concretas e nos processos psicológicos. A capacidade humana para linguagem faz com que as crianças providenciam instrumentos que auxiliam na solução de tarefas difíceis planeja em uma solução para um problema e controle seu comportamento. Oração para as crianças um meio de contato social com outras pessoas para Vygotsky signos são meios que auxiliam e facilitam uma função psicológica superior como a tensão voluntária memória lógica formação de conceito sendo capaz de transformar o funcionamento mental. Essa maneira as formas de mediação permite ao sujeito realizar operações cada vez mais complexas sobre os objetos.

Segundo Vygotsky 1989 a aprendizagem tem um papel fundamental para o desenvolvimento do saber do conhecimento. Qualquer processo de aprendizagem é ensinoaprendizagem incluindo aquele que aprende aquele que ensina a relação entre eles explica essa conexão entre desenvolvimento e aprendizagem através da zona de desenvolvimento proximal que a distância entre os níveis de desenvolvimento potencial e nível de desenvolvimento real entre os problemas que uma criança pode resolver sozinha. Vai resolver com a ajuda de outro sujeito mas capaz o momento para em seguida chegar a dominá-los por si mesma que é o nível de desenvolvimento potencial.

Henri Wallon

Wallon nasceu em 15 de junho de 1879 em Paris e viveu toda sua vida por lá terceiro filho de uma família aristocrática seu avô de quem herdou o nome. Foi historiador e político importante para a história da França, pois sua intervenção o termo República começou a fazer parte da Constituição daquele país. Na qual você respirava a política a justiça a democracia. Eventos mais marcante da infância de valor segundo ele próprio foi a morte do escritor e poeta Victor Hugo um arquiteto para o Alexandre Joseph durante o jantar lê trechos do poeta para os filhos em seguida dirige-se com estes para visitar a casa do escritor onde ocorreria o velório. Quanto aos seus estudos superiores decide primeiramente fazer Escola Normal superior e tentar carreira de professor de filosofia.

Henry Wallon além de elaborar uma teoria sobre o desenvolvimento humano em virtude de sua preocupação com educação escreveu também sobre suas ideias pedagógicas apontando bases que a psicologia pode oferecer a atuação pedagógica e o uso que a pedagogia pode fazer dessas bases além de se nutrir da experiência pedagógica além dos textos voltados para educação valor ou suas ideias pedagógicas também no projeto.

Henry Wallon um projeto de reforma para o ensino da França que se elaborou juntamente com o físico Paul Langevin e que não chegou a ser implantado por acreditar que ela possa contribuir para a Psicologia ou Parapsicologia e para educação esperamos com presente trabalho lançar algumas sementes contribuindo para a construção do espaço de interlocução para os hoje ainda há poucos educadores valorizamos. A psicogenética essencialmente sociocultural relativista com forte lastro orgânico a teoria de Wallon considera o desenvolvimento da pessoa completa integrada ao meio que está imersa com os seus aspectos afetivo cognitivo e o motor também integrados.

A ênfase é para integração entre organismo e meio entre as dimensões cognitivas afetiva e motora na Constituição da pessoa. A pessoa é vista como o conjunto funcional resultante da Integração de suas dimensões cujo desenvolvimento se dá na integração de seu aparato orgânico com meio predominan-

temente o social.

Segundo ALMEIDA (2000) o desenvolvimento tem início na relação do organismo do bebê recém-nascido essencialmente reflexo e movimentos . Impulsivos também chamados descargas motoras com meio humano que as interpretam. Nesta fase distingue-se apenas estados de bem-estar o desconforto. Ações do ambiente humano apresentado pela mãe motivadas pela interpretação da mímica do bebê que permitem distinguir as emoções básicas. Essa mímica não é casual mas um recurso biológico da espécie especialmente social que faz do bebê ou ser capaz de reproduzir no ambiente humano ainda é representado pela mãe um efeito mobilizador para sobreviver. Desta forma é dimensão motora que dá condição Inicial organizam para o desenvolvimento da dimensão afetiva. A criança humana atua primeiro não no mundo físico mais no ambiente humano. A mobilização do outro se faz pela emoção. E da protoconsciência emocional subjetiva que irá se desenvolver a consciência reflexiva. A vida psíquica resultante do encontro da vida orgânica comer e social. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá portanto a partir do desenvolvimento das dimensões motora e afetiva e a comunicação emocional que dá acesso ao mundo adulto ao universo das representações coletivas a inteligência surge depois da afetividade a partir das condições de desenvolvimento motor e se alterna e conflitua com ela. A cognição é vista como parte da pessoa completa que só pode ser compreendida em ter cada integrada a ela cujo desenvolvimento se dá a partir das condições orgânicas da espécie é resultante da integração entre esse organismo e o meio predominantemente social assim o desenvolvimento é condicionado tanto pela maturação orgânica como pelo exercício funcional propiciado pelo meio.

O desenvolvimento não se dá de maneira linear e contínua mas por integração de novas funções e aquisições as anteriores. Acumulação quantitativa de funções combinam na evolução qualitativa das mesmas a partir de uma nova organização que as dimensões motora afetiva e cognitiva se integram de maneira diversa da fase anterior alternando-se no exercício de integração que é plástica dinâmica resultante da superação da oposição de um em relação aos outros.

A integração não é um estado alcançada ao final de um processo mas define a condição plástica equilíbrio dinâmico da pessoa em desenvolvimento. Wallon admite a existência de três leis que regulam o processo de desenvolvimento da criança em direção adulto: a lei da alternância funcional da preponderância funcional. A primeira chamada lei da alternância funcional indica duas direções opostas que se alterna ao longo do desenvolvimento. A segunda é a lei de sucessão da preponderância funcional na qual as três dimensões do subconjuntos preponderam alternadamente ao longo do desenvolvimento do homem. A função motora predomina nos primeiros meses de vida da criança enquanto as funções afetivas e cognitivas se alterna ao longo de todo o desenvolvimento hora visando a formação do eu predominância efetiva hora visando o conhecimento do mundo exterior predominância cognitiva.

A última lei chamada de lei da diferenciação integração funcional diz respeito às novas possibilidades que não se suprimem se sobrepõe às conquistas do estágios anteriores mas pelo contrário integram-se a eles no estágio subsequente para Wallon em qualquer momento ou fase do desenvolvimento a pessoa sempre uma pessoa completa.

O papel do meio na Constituição da pessoa

O conceito de meio é fundamental na teoria Walloniana. A pessoa constitui-se na integração de seu organismo com meio estando social sobreposto ao natural. As atitudes das pessoas são consideradas complementares do meio tanto quanto determinadas pelas suas disposições individuais e pelo papel e que ocupa no grupo social a pessoa deve ser vista integrada ao meio do qual é parte constitutiva e no qual mesmo tempo se constitui a este respeito no que diz Wallon (1975):

"Sem dúvida O que o papel é o lugar que é e ocupa na criança terminados pelas suas próprias disposições mas a existência do grupo e suas exigências não se impõe menos a sua conduta. Na natureza do grupo se os elementos mudam as suas reações mudam também." (p.20)

Desenvolvimento do Pensamento

Segundo ALMEIDA, Laurinda Ramalho (2000), Wallon define o desenvolvimento como processo pelo qual o individuo emerge de um estado de completa imersão social em que não se distingue do meio para um estado em que pode distinguir seus próprios motivos dos motivos oriundos do ambiente. Deste modo, desenvolver-se torna-se sinônimo de identificar-se em oposição ao mundo exterior.

Movimento

O movimento seria um dos primeiros campos funcionais a se desenvolverem que serviria de base para o desenvolvimento dos demais os movimentos enquanto a atividades cognitivas pode estar em duas categorias. Movimentos instrumentais e movimentos expressivos. Os movimentos instrumentais são ações executadas para alcançar o objetivo imediato uns aos movimentos expressivos tem uma função comunicativa e intrínseca.

Wallon da especial ênfase ao movimento como campo funcional porque acredita que o movimento tem grande importância na atividade de estruturação do pensamento no período anterior a aquisição da linguagem.

Afetividade

A afetividade por sua vez seria a primeira forma de interação como meio ambiente motivação primeira do movimento. Que movimento proporciona experiências a criança ela vai respondendo através de emoções diferenciando-se para si mesma do ambiente afetividade é o elemento mediador das relações sociais primordial, portanto dados que separa a criança do ambiente. As emoções são também a base do desenvolvimento do terceiro campo funcional.

Wallon afirma que existem estágios que sucedem de maneira que momentos predominantemente efetivos sejam sucedidos por momentos predominantemente cognitivos dominantemente afetivos ocorre em períodos focados na construção do eu enquanto estágios com predominantes cognitiva está mais direcionados à construção do real e compreensão do mundo físico.

Estágio impossível emocional de 0 a 1 ano de idade

Nascimento até aproximadamente primeiro ano de vida a criança passa por uma fase denominada estágio impulsivo emocional. É um estágio predominantemente afetivo onde as emoções são o principal instrumento de interação com o meio a relação com o ambiente desenvolve na criança sentimentos intraceptivos e fatores afetivos.

Estágio sensório motor e projetivo de 1 a 3 anos

Dos três meses de idade até aproximadamente o terceiro ano de vida a criança passa pelo estar sensório motor e projetivo. É uma fase onde a inteligência predomina em um mundo externo prevalece nos fenômenos cognitivos. A inteligência nesse período é tradicionalmente nada entre inteligência prática e obtida pela interação de objetos com o próprio corpo inteligência discursiva adquirida pela limitação e apropriação da linguagem.

Estágio do personalismo de 3 a 6 anos

Ao estágio sensório-motor o projetivo sucede o momento com predominância afetiva sobre o indivíduo o estágio de personalismo. Uma consequência do caráter auto afirmativo deste estágio é a crise negativista: a criança opõe-se sistematicamente ao adulto. Por outro lado também se verifica uma fase de imitação motora e social.

Estágio Categorial de 6 a 11 anos

O estágio do personalismo é sucedido por um período de acentuada predominância da inteligência sobre as emoções. Nesse estágio chamado estágio categorial a criança começa a desenvolver as capacidades de memória e atenção voluntária. Esse estágio geralmente manifestase entre os seis os 11 anos de idade. É nesse estágio que se forma as categorias mentais como conceitos abstratos que embarcam vários conceitos concretos sem se perder a nenhum deles por exemplo uma criança que antes associasse o conceito de triângulo a triângulos equiláteros querer a habilidade de compreender aqui mesmo formato diferentes triângulos isósceles, escalenos e também são embarcados pelo conceito de triângulo no estágio categorial o poder de abstração da mente da criança é consideravelmente amplificado. Provavelmente por isso mesmo é nesse estágio que o raciocínio simbólico se consolida como ferramenta cognitiva.

Estágio da adolescência 11 anos em diante.

Mais ou menos a partir dos 11 12 anos a criança começa a passar pelas transformações físicas e psicológicas da adolescência. Esse é um estágio caracterizado afetivo onde o indivíduo passa por uma série de conflitos internos e externos. Os grandes marcos desse estágio são a busca de auto afirmação e o desenvolvimento da sexualidade. Os estágios de desenvolvimento não se encerra com adolescência. Em verdade para valor um processo de aprendizagem sempre implica na passagem para o novo estágio. O indivíduo ante algo em relação ao qual tem perícia sofre manifestações afetivas que levaram o processo de adaptação. O resultado será aquisição de perícia pelo indivíduo. O processo dialético de desenvolvimento jamais se encerra.

CONCLUSÃO

Percebemos neste artigo que Piaget e Wallon determinaram suas pesquisas no desenvolvimento do indivíduo do nascimento até a fase da adolescência . Logo Lev Vygotsky, determinou sua pesquisa com a conclusão de que o aprendizado é contínuo em todos os períodos da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA. Laurinda Ramalho de, (2000). Wallon e a educação. In : Henry Wallon- Psicologia e Educação. São Paulo: Loyola

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO. Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi In: Psicologias. São Paulo:Saraiva,2002

CASTORINA, José Antônio - O debate

Piaget, Vygotsky: a busca de um critério para avaliação

In Piaget Vygotsky in: Ática 1988 in pág. 7-50

FREITAS, M.T.A in: As apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil: um tema em debate ,Revista Psicologia da Educação, São Paulo,v.10/11, in n. 1 pág. 9-28, Dez 1995.

FUSTER,J Network memory. Trends in Neuroscience, v 20,n.10, p. 451-459

YVES DE LA TAYLE, Piaget, MARTA KHOL DE OLIVEIRA, Vygotsky, HELOYSA

DANTAS ,Wallon teorias psicogenéticas em discussão. In: O processo de socialização. São Paulo;Summus,1992

FROEBEL, PESTALOZZI E A PRIMEIRA INFANCIA.

A QUALIDADE DO ENSINO INFANTIL

LUZIA ANA RODRIGUES DALL EVEDOVE

Resumo

Buscando interagir com os conceitos de Froebel e Pestalozzi autores que trazem um novo enfoque para a educação na primeira Infância, esse artigo, através da pesquisa qualitativa cuja base é o caráter subjetivo, usando narrativas escritas ou faladas, tem o objetivo de fazer a interface entre os conceitos de infância, educação de qualidade e a mediação dos educadores/cuidadores na relação com a criança na primeira de sua fase educativa. Dessa forma, busca ampliar a reflexão sobre os caminhos da educação quando se reporta à criança, suas expectativas, o reconhecimento da capacidade cognitiva e por fim o papel do educador infantil nesse contexto.

Palavras chave: Infância, Educação, Qualidade, Educador, Planta.

FROEBEL, PESTALOZZI E A PRIMEIRA INFÂNCIA.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo principal descrever as principais contribuições de Froebel e Pestalozzi na busca de uma Educação Infantil de qualidade, uma vez que os autores acima citados buscavam valorizar a primeira infância no que tange às possibilidades que essa etapa da vida humana proporciona para a construção do conhecimento. Dessa forma procura traçar um paralelo entre a criança, suas expectativas, sua capacidade cognitiva tendo como pressuposto de ação a práxis do Educador ancorada nas concepções de Froebel e Pestalozzi, lembrando que o primeiro vivenciou um período em que as concepções sobre a criança estavam mudando.

Como pioneiro dos chamados jardins de infância sempre esteve à frente desse processo na área pedagógica, cujo alvo era a criança. O nome Jardim de Infância tem relação com o conceito partilhado junto a outros pensadores, que faz relação da criança com uma planta no período de sua fase de formação, assim como uma plantinha precisa de cuidados, atenção, carinho para crescer, também a criança necessita de proteção, afeto para seu desenvolvimento cognitivo. A planta e a criança, a base para o conceito da criação dos jardins de Infância, pois é nos jardins

que as plantas se desenvolvem e nos Jardins da Infância que a criança inicia seu processo de aprendizado. Friedrich Froebel formador de crianças pequenas e criador do jardim de infância, destinado aos menores de 8 anos, defendia o ensino sem obrigações porque o aprendizado depende dos interesses de cada um e isso se faz por meio da prática. Para ele o início da infância era uma fase de importância decisiva na formação das pessoas, ideia hoje consagrada pela psicologia, ciência da qual foi precursor. Na área da pedagogia esteve à frente do processo de mudança de concepção sobre as crianças.

Comparando as plantas às crianças Froebel desejava ser o jardineiro, assim o autor cria o conceito de Jardim. Surge em 1840 mais precisamente no dia 28 de julho na cidade alemã de Blankenburg o conceito de Jardim da Infância aliando à ideia do chamado autoconhecimento, com a mediação de atividades, fortalecendo assim a reflexão de que os dons próprios da criança favorece educação de qualidade. Pode-se destacar que com relação à formação dos educadores para Froebel estes deveriam ser preparados para compreender as necessidades e a sabedoria de uma criança. Procurando promover atividades que possibilitem o desenvolvimento de habilidades que facilitam a comunicação com as crianças, o educador, oferece um desenvolvimento processual na aquisição dos conteúdos exigidos e formulados por uma sociedade. Portanto a formação do Educador passa pelo entendimento do respeito a condição de criança na primeira infância onde a brincadeira, a ludicidade e a arte possam ser elementos essenciais nos processos cognitivos. Para Froebel:

Desenvolver a educação é o caminho que conduz à vida, o único que guia com segurança à realização das aspirações internas da natureza humana e à realização também de suas aspirações externas; o único que, mediante uma vida fiel à sua vocação pura, santa, leva à bem aventurança eterna. Portanto, o divino no homem, sua essência, deve ser, mediante a educação, desenvolvido, exteriorizado e elevado à sua plena consciência. O homem há de alcançar a livre-manifestação desse elemento divino que nele atua expressá-la numa vida consciente e livre. Também a educação, o ensino deve dar ao homem a intuição e o conhecimento do divino, do espiritual e do eterno que existem na natureza exterior, os quais constituem a essência dessa natureza e nela se expressam de um modo permanente. – (Friedrich Fröebel - A Educação do homem).



E Pestalozzi? Dentro do que imaginava em relação à criança ele acreditava que o desenvolvimento desta acontece de dentro para fora. Assim existe uma concepção contrária de que a função do ensino é preenchê-la de informação. Os estágios de desenvolvimento pelos quais a criança tem que passar deveria ser respeitado pelo professor como:

- Dar atenção à sua evolução,
- Às suas aptidões e necessidades, de acordo com as diferentes idades.

Questões que, para Pestalozzi, fazem parte de uma missão maior do educador, que simplesmente saber ler e imitar a natureza.

A importância que ele dedicava a experimentação à vivência fez com que seu trabalho pioneiro se aproximasse de um enfoque científico para a educação. Desse modo, o aprendizado seria, em grande parte, conduzido pelo próprio aluno, com base na experimentação prática e na vivência intelectual, sensorial e emocional do conhecimento. O método deveria partir do conhecido para o novo e do concreto para o abstrato, com ênfase na ação e na percepção dos objetos, mais do que nas palavras. O que importava não era tanto o conteúdo, mas o desenvolvimento das habilidades e dos valores. Nessa escola: Aprender fazendo; Pestalozzi acredita que, a criança se desenvolve de dentro para fora. Não apenas uma extensão do lar, mas inspira-se no ambiente familiar, (atmosfera de segurança e afeto). O amor é a plenitude da Educação: só o amor tem força salvadora capaz de levar o homem à plena realização moral. Um dos cuidados principais do professor deve ser o de respeitar os estágios de desenvolvimento pelos quais a criança passa. Pestalozzi apresenta um Método que abrange conceitos como: Do mais fácil e simples, para o mais difícil e complexo, do conhecido para o novo e do concreto para o abstrato, O processo educativo deve englobar três dimensões humanas para uma formação também tripla: intelectual, física e moral; O método de estudo deveria reduzir-se a seus três elementos mais simples: som, for-

ma e número (posteriormente, a linguagem); Nas suas escolas não havia notas ou provas, castigos ou recompensas; Mais importante do que o conteúdo, o desenvolvimento das habilidades e dos valores.

Ele foi um dos pioneiros da educação moderna, influenciando profundamente todas as correntes educacionais, e longe está de deixar de ser uma referência. Fundou escolas, cativava a todos para a causa de uma educação capaz de atingir o povo, num tempo em que o ensino era privilégio exclusivo. Nas palavras dele: "A vida educa. Mas a vida que educa não é uma questão de palavras, e sim, de ação. É atividade." (Johann Heinrich Pestalozzi). O jovem Pestalozzi, rompendo com o sistema educativo de sua cidade natal que, apesar de ser considerado um dos melhores da Europa, estava muito comprometido com um regime político que reservava os direitos essenciais aos habitantes da cidade e privava completamente dos mesmos aos do campo. Para Pestalozzi:

Uma educação perfeita é para mim simbolizada por uma árvore plantada perto de águas fertilizantes. Uma pequena semente que contém o germe da árvore, sua forma e suas propriedades é colocada no solo. A árvore inteira é uma cadeia ininterrupta de partes orgânicas, cujo plano existia na semente e na raiz. O homem é como a árvore. Na criança recém-nascida estão ocultas as faculdades que lhe hão de desdobrar-se durante a vida: os órgãos do seu ser gradualmente se formam, em uníssono, e constroem a humanidade à imagem de Deus. A educação do homem é um resultado puramente moral (Pestalozzi in Gadotti, 1997).



Metodologia

Através da pesquisa elaborada via internet, ou em leitura de trechos de livros, artigos, pesquisas na internet onde o pensamento dos autores como Johann Heinrich Pestalozzi considerado um grande humanista e pedagogo, cuja Filosofia contribuiu para a educação moderna, que se prolongou até aos nossos dias. Ele psicologizou a educação, pois um século antes do surgimento da psicologia infantil, Pestalozzi descobriu intuitivamente os princípios caracterizadores da educação nova. Enquanto Froebel que foi o primeiro educador a utilizar o brinquedo, como atividade, nas escolas; as atividades e os desenhos que envolvem movimento e os ritmos eram muito importantes. Para a criança passar a se conhecer, o primeiro passo seria chamar a atenção para os membros de seu próprio corpo, para depois chegar aos movimentos das partes do corpo.

Froebel e Pestalozzi podem ser vistos como não tradicionais, Para Froebel, “o jogo apresentaria uma conotação mais grupal, e estaria desenvolvendo também as questões morais e reforçando-as como necessária para se conviver com os outros em harmonia” (ARCE, 2002, p. 192). Na escola de Pestalozzi, em geral, não havia punições. “Os mestres estavam proibidos de punir qualquer menino e para castigo corporal recorria-se a ‘Pai Pestalozzi’, somente em casos extremos” (EBY, 1978, p. 381). Froebel e Pestalozzi acreditavam que o ensino deveria ter ligação com a realidade da criança. O primeiro “não estava interessado na transmissão do conhecimento que não tivesse significado direto para a vida” (EBY, 1978, p. 447). E o segundo afirma que “a aprendizagem na mocidade deve ser um processo espontâneo, um resultado de atividade livre, um produto vivo e original”

Nesse sentido a pesquisa, através de referencias bibliográficas e outros artigos busca abordar aspectos dos autores no que diz respeito ao como mediar a educação na primeira infância, o reconhecimento da capacidade cognitiva da criança bem como sua potencialidade e cognitiva. Através da analise da obra desses dois autores, responsáveis por uma nova forma de enxergar a infância e a criança sob a ótica da educação, proporcionar, nesse texto um momento de reflexão. O resultado esperado é que essas reflexões possam contribuir para uma atitude inovadora, moderna e humanista dos educadores para com a primeira infância. Também a discussão com especialistas em educação, para ampliar a reflexão sobre a fala dos autores, e, sobretudo a observação empírica no seio do dia a dia de uma Unidade Educacional da Prefeitura de São Paulo.

Conclusão:

Enquanto Froebel busca a valorização da infância, a ludicidade na educação

infantil, através de trazer a ideia de brincar no cotidiano é lançar um olhar diferenciado no dia-a-dia da criança na escola, é permitir a possibilidade de participação, de relação com o mundo, a realização, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos do cotidiano da educação infantil que implicará em um aprendizado com mais qualidade. O educador suíço, Johann Heinrich Pestalozzi aborda a questão que os sentimentos tinham o poder de despertar o processo de aprendizagem autônoma na criança e sendo assim, a função principal do ensino é levar as crianças a desenvolver suas habilidades naturais e inatas segundo o autor. Para ele a criança se desenvolve de dentro para fora - idéia oposta à concepção de que a função do ensino é preenchê-la de informação. Para o pensador suíço, um dos cuidados principais do professor deveria ser respeitar os estágios de desenvolvimento pelos quais a criança passa. Para Pestalozzi o essencial era dar atenção à sua evolução, às suas aptidões e necessidades, de acordo com as diferentes idades, era, para Pestalozzi, parte de uma missão maior do educador, a de saber ler e imitar a natureza - em que o método pedagógico deveria se inspirar.

Assim percebe-se em Froebel a valorização do lúdico e da brincadeira. Ele que foi o primeiro educador a valorizar o brinquedo e a atividade lúdica como forma de desenvolvimento intelectual na criança. Não ficando preso ao seu valor teórico, mas também em suas aplicações práticas, criando diversos tipos de brinquedos e elaborando diversas modalidades de recreação. Portanto, é de extrema importância a recreação na vida da criança, tanto no seu desenvolvimento motor, quanto no afetivo e social. Os jogos e brincadeiras se tornam um facilitador para que tudo aconteça de forma natural e melhor ainda de forma prazerosa. É necessário ter um objetivo a ser trabalhado e observar o que encaixa a cada idade, para que assim elas se desenvolvam e mostrem seu potencial.

Finalmente, Pestalozzi aponta que o processo educativo deveria englobar três dimensões humanas, identificadas com a cabeça, a mão e o coração. O objetivo final do aprendizado deveria ser uma formação também tripla: intelectual, física e moral. E o método de estudo deveria reduzir-se a seus três elementos mais simples: som, forma e número. Só depois da percepção viria a linguagem. Com os instrumentos adquiridos desse modo, o estudante teria condições de encontrar em si mesmo liberdade e autonomia moral.

A criança com suas potencialidades, seu poder criativo, sua capacidade de desenvolvimento cognitivo por si só, aliada à ludicidade, à brincadeira e ao jogo, serão formas de um desenvolvimento cognitivo eficaz e uma aprendizagem de qualidade, é claro com a mediação de educadores bem formados e conscientes de seu papel no processo que envolve a primeira infância como a etapa fundamenta na construção de seres capazes de transformar a realidade o mundo através da educação. As crianças são o gérmen da humanidade e necessitam, desde pequeninas, da proteção e dos cuidados como num jardim, por isso o nome Kindergarten. A expressão se impôs em todo o mundo, inclusive no inglês.

Para concluir destacamos frases de Froebel e de Pestalozzi para melhor expressar o sentido desse artigo.

Frases de Froebel:

1 - A educação é o processo pelo qual o indivíduo desenvolve a condição humana, com todos os seus poderes funcionando com harmonia e completa, em relação à natureza e à sociedade. Além do mais, era o mesmo processo pelo qual a humanidade, como um todo, se elevando do plano animal e continuaria a se desenvolver até sua condição atual. Implica tanto a evolução individual quanto a universal.

2 - Nada vem sem luta. Mas essa luta não se cria e apenas limpa o ar. Se queremos que a árvore da humanidade floresça, as novas sementes devem ser plantadas para que possam germinar e crescer. Nós não podemos arrancar o presente do passado ou do futuro. O passado, o presente e o futuro são a trindade do tempo. Nas crianças, encontra-se a semente do futuro!

3 - Uma criança que brinca e trabalha duro com perseverança até que o cansaço físico o proíba, certamente será uma pessoa completa, determinada e capaz de fazer sacrifícios.

4 - As crianças são como pequenas flores: são diversas e precisam de cuidados, mas cada uma também é bela na solidão e gloriosa quando vista em comunidade com seus companheiros.

5 - Aprender algo na vida fazendo, desenvolvendo, cultivando e fortalecendo muito mais do que aprendendo apenas através da comunicação de ideias.

6 - A mente cresce por auto revelação. No jogo, a criança determina o que pode fazer, descobre suas possibilidades de vontade e pensamento exercendo espontaneamente seu poder. No trabalho, ele segue uma tarefa que o outro prescreve e não revela suas próprias inclinações, mas as do outro. Em jogo, revela seu próprio poder original.

7 - A infância tem seus próprios modos de ver, pensar e sentir; nada é mais tolo do que fingir substituí-los pelos nossos.

Frases de Pestalozzi:

1 - As faculdades do homem têm de ser desenvolvidas de tal forma que nenhuma delas predomine sobre as outras.

2 - O mundo está cheio de pessoas úteis, mas vazio de quem lhes dê emprego.

3 - A natureza melhor da criança deve ser encorajada o mais cedo possível a combater a força prepotente do instinto animal.

4 - A arte da educação deve ser cultivada em todos os aspectos, para se tornar uma ciência construída a partir do conhecimento profundo da natureza humana.

5 - As faculdades do homem têm de ser desenvolvidas de tal forma que nenhuma delas predomine sobre as outras.

6 - O amor é o eterno fundamento da educação.

7 – O professor deve ser como um jardineiro, providenciar as melhores condições externas para que as plantas sigam seu desenvolvimento natural. Afinal, a semente traz em si o projeto da árvore toda.

Para concluir é necessário abordar a questão da necessidade da formação adequada do profissional de Educação, sobretudo aqueles que irão trabalhar na mediação de crianças na educação infantil. A boa formação desses professores é condição necessária para o desenvolvimento de suas atividades com competência. A ética, a moral, a autonomia e a criatividade devem estar presentes nesse contexto. Nesse sentido as referências de Froebel e Pestalozzi tornam-se fatores essenciais para a práxis dos professores na construção de uma educação infantil de qualidade. A primeira infância será de certa forma a referência para toda a vida de uma criança, e o professor deve estar atento a esse fato. A atuação desses profissionais terá uma melhor qualidade, sobretudo se forem levadas em conta os conceitos e atitudes práticas desenvolvidas por Froebel e por Pestalozzi autores que deixaram um legado a ser seguido por todos aqueles que procuram desenvolver na sociedade atual uma educação de qualidade.

Bibliografia:

ARTIGO, Espaço de ideias e reflexões em educação e filosofia - DR. Frank Viana Carvalho.

FROEBEL E PESTALOZZI, https://francielle.wordpress.com /2007/11/16/

MEC - Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana - Johann Pestalozzi - 2010 Coleção Educadores.

PESTALOZZI, o Teórico que incorporou o afeto a sala de aula - https://novaescola.org.br/conteudo/1941/

REVISTA, Prosa Verso e Arte - https://www.revistaprosaversoearte.com

SILVA, Márcia Gomes dos Santos – (Artigo) - A Importância de Friedrich Froebel para a Educação Infantil.

SOËTARD, Michel - Johann Pestalozzi - Editora Massangana - Coleção Educadores – 2010.

O DESFRALDE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES TEÓRICAS.

Madelayne Carcioffi buzachiello

RESUMO

A presente pesquisa caracteriza-se por uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório sobre o processo de desfralde de crianças na educação infantil, com o objetivo obter as mais recentes concepções teóricas sobre o tema, diante da pouca produção acadêmica sobre o tema, foi realizada análise crítica dos principais pontos observados presentes em todos as leituras realizada, como a perspectiva familiar, a concepção geral da educação infantil e o papel do professor no processo de desfralde, observando que diversas estratégias vêm sendo traçadas no ambiente familiar com vistas a transformar este processo em algo significativo e motivador a criança, representando um importante momento de transição para a criança.

PALAVRAS-CHAVE: Criança, Desfralde, Família, Escola.

ABSTRACT

The present research is characterized by an exploratory bibliographical research on the process of enjoyment of children in early childhood education, with the objective of obtaining the most recent theoretical conceptions on the subject, in view of the little academic production on the subject, a critical analysis was carried out. of the main points observed present in all the readings carried out, such as the family perspective, the general conception of early childhood education and the teacher's role in the enjoyment process, noting that several strategies have been outlined in the family environment with a view to transforming this process into something meaningful and motivating for the child, representing an important moment of transition for the child.

KEYWORDS: Child, Enjoyment, Family, School.

1. INTRODUÇÃO

Educar na atualidade caracteriza-se por um desafio em escala crescente, as escolas atualmente, encontram-se permeadas de uma miríade de relações que prezam pelo imediatismo e consumismo, na mesma perspectiva da filosofia social contemporânea, esta busca pelo imediato, pelo consumo, pelo estar em felicidade plena leva ao entendimento de que se busca mais ter que de fato ser, característica esta que gera impactos em toda a vida do indivíduo, ocasionando a impaciência e insatisfação permanente.

Os educadores e as crianças, neste contexto, são igualmente implicados, principalmente através das marcas de hábitos contemporâneos que são incutidos nas crianças, dentro da instituição, identificada neste aspecto como uma entidade de formação de conceitos e sentidos, que significam sujeitos em contextos e períodos diferentes, vem, na atualidade, a fomentar, por vezes, tais comportamentos, havendo um processo de constante, vigilância sobre tudo na educação infantil quanto estes hábitos e concepções, que podem gerar resultados desastrosos em crianças e bebês.

Esta preocupação se apresenta visto, não ser raro nos dias atuais, a existência de professores que sofrem dos mesmos males e por vezes replicam os comportamentos, esse novo modelo pedagógico, vem sendo intensificado, nas instituições de ensino, havendo manifestações sobre o trato das relações sociais e dos cuidados pessoais de si próprios.

Em a educação infantil, é importante lançar vistas sobre um momento que marca, segundo a teoria piagetiana, a passagem do período sensório-motor para o período pré-operatório, caracterizado pela retirada das fraldas, sendo de forma geral caracterizada por uma imposição dos pais, impelindo ao desenvolvimento do autocontrole e de hábitos de higiene, muitas vezes em desalinho com seu período de desenvolvimento, onde, em caso de um cuidado pouco intuitivo deste momento da vida, pode repercutir na vida dos indivíduos de forma mais ampla.

Mesmo cientes de que as práticas educativas, com crianças nesta faixa etária, necessitam estar em constante observação e tempo para que sejam desenvolvidas em plenitude, dado ainda encontrarem-se em iniciação da vida como um todo, desta forma fazendo necessária a consideração da questão norteadora do presente trabalho de pesquisa, quais as mais recentes concepções teóricas sobre o processo de desfraldamento no ambiente escolar?

Havendo ainda neste período de grande debate sobre a educação significativa, papel da escola, professor etc. Poucos debates sobre este tema, resultando em pequenas quantidades de produção acadêmica, possuindo como foco o processo de desfralde, desta forma foi conduzida pesquisa bibliográfica de caráter exploratório, em bancos de dados de produção acadêmica como Scielo e CAPES, através do facilitador de resultados Google Acadêmico, utilizando como período base para a coleta das publicações 2018 a 2022, de forma a obter as mais recentes concepções sobre o tema.

Objetivando, sintetizar uma linha lógica de conceitos e práticas sobre o desfralde na educação infantil, para além disso, objeti-

va-se, Apresentar as principais definições sobre o período de infância, desfralde e sobre a educação infantil; Analisar as nuances do desfraldamento em âmbito familiar e escolar; Resumir a prática docente aconselhada para este momento.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. CONCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESFRALDE

A teoria piagetiana, apresenta que o indivíduo ao nascer possui uma ausência completa de noção das regras morais, ao qual o teórico chama de anomia, com seu desenvolvimento e estabelecimento de vínculos sociais, com pais, cuidadores e educadores, começa a se desenvolver em nível social.(LEÔNCIO; TAVARES, 2022).

O nascimento simboliza, segundo diversas autores, um momento de traçar novos começos para uma sociedade, é um tempo singular para todo indivíduo, caracterizado pela brincadeira e pelas descobertas, ganhando seu espaço na vida educacional, de forma a respeitar este momento, na educação infantil, esses indivíduos possuem sua individualidade e momentos de relação coletiva respeitados e fomentados, através da prática docente de forma a contribuir para a criação de suas culturas infantis, todavia, com as constantes mudanças nos modos de vida e educação, na atualidade não raro são os casos em que escolas de educação infantil possuem maior importância ao atendimento dos parâmetros curriculares e pedagógicos, como a transferência de conteúdos disciplinares e aprendizagem de práticas culturais da coletividade mais amadurecida, conferindo-lhe um aspecto disciplinador do indivíduo em tenra idade.(GOMES, 2019)

A Educação Infantil oferecida em creches e pré-escola se caracteriza por um ambiente institucional e não doméstico sendo ofertado em espaços públicos ou privados com intuito de cuidar e educar crianças de 0 aos 5 anos de idade, podendo ocorrer em turno integral com duração igual ou superior a 7 horas diárias ou parcial de no mínimo 4 horas diárias (LEÔNCIO; TAVARES, 2022, p. 5).

Em conformidade com documentos reguladores nacionais da educação como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIS e Base Nacional Comum Curricular - BNCC, a educação infantil caracteriza-se como a primeira etapa da educação básica, ocorrida em creches e pré-escolas, que possuem a função de fomentar as primeiras interações com um grupo social, possibilitando a criança estabelecer vínculos externos a família, simulando o ambiente social comum, nas últimas décadas esta etapa da educação vem sendo vinculada a ideia de educar e cuidar, porém em nível pedagógico estes conceitos são indissociáveis, incluindo nestes o cuidado afetivo, biológico, a seguridade e a atenção para o desenvolvimento pleno.(LEÔNCIO; TAVARES, 2022; BARBOSA; QUADROS, 2018)

É importante que a educação infantil leve a criança a conhecer seu próprio corpo de forma a situá-la em sua cultura, como ser humano, compreender no seu organismo e sua significância, bem como, as interações com os outros e consigo mesmo, processo esse que se dá de forma lenta, demandando observação atenta e intervenção. A relação com o outro, neste ínterim, estabelece por meio das trocas de gestos, olhares ou mesmo de pertences, relações afetivas e de sustentação constituindo-se e estabelecendo vínculos construtivos, que possibilitam a percepção do mundo ao seu redor tornando a criança mais disposta a explorar seu corpo e seu ambiente provando-se diariamente.(GOMES, 2019)

Aprender sobre os cuidados pessoais, é um um processo delicado, sobretudo o controle dos esfíncteres, entendidos segundo Barbosa e Quadros(2018) como músculos que controlam a abertura ou fechamento de algum orifício corporal, sendo o mais conhecidos os uretrais e anais, podem tornar-se desafios de âmbito global para a criança, dado seu momento de vida atual em que, começa tomar consciência de suas ações e coordenar movimentos.

O processo de retirada das fraldas, ou desfraldamento, no entanto, caracteriza-se como uma aprendizagem importantíssima, estando enquadrado como parte da higiene pessoal, em uma perspectiva de aprendizagens socioculturais, que possuem diferentes formas de serem encaradas ou entendidas, da mesma forma que as relações com o corpo, possuem formas individualizadas de se apresentarem nos indivíduos.(COHEN, 2021)

É inquestionável que essa conquista de autonomia pela criança, é uma etapa a ser festejada onde, começa a adquirir os cuidados pessoais com o próprio corpo tomando consciência e controle de suas ações e do que seu corpo produz, passando a estar apto a desenvolver comportamentos das próximas etapas do código social como vestir-se de forma adequada e formas de comportamento.

2.2. O PROCESSO DE DESFRALDE NO SEIO FAMILIAR

É indubitável a presença da mulher, majoritariamente no ambiente domiciliar, assumindo os cuidados e educação da casa e dos filhos, sendo o homem ainda o mantenedor principal da casa, tal divisão de tarefas remonta a tempos históricos primordiais, que repercutem até a atualidade.(BARBOSA; QUADROS, 2018)

A responsabilidade da mulher quan-

to a prole em principal, se naturalizou, bem como a ideologia de amores incondicionais, sendo educadas para tal finalidade, a mãe é a figura familiar que geralmente participa dos processos importantes da vida de uma criança, estando ao seu lado para os primeiros passos, a primeira gripe e por vezes é ela que inicia o processo de desfraldamento da criança através de ações diversas, algumas vezes em conjunto com outros parentes.(LEÔNCIO; TAVARES, 2022)

Estes por sua vez podem considerar este momento da vida da criança de diversas maneiras, através mesmo da resposta das mães, compreendendo a importância do momento, dadas as descobertas sobre seu corpo, demandando um processo de adaptação a priori muito lento, demandando dos adultos envolvidos atenção e compreensão, de forma sensível e paciente para a apreensão dos sinais que esta criança venha a dar, lhe mantendo confortável e em segurança para o desenvolvimento de tais habilidades de controle.(COHEN, 2021)

o processo de desfralde das crianças bem pequenas é uma importante etapa que caracteriza-se pelos detalhes e complexidade. É nesta fase em que a criança está iniciando a aprendizagem para organizar suas emoções, desenvolvendo auto regulação, com isso as frustrações, medos, receios, formas de repressão ou incompreensão poderá causar danos futuros, levando a criança a se sentir insegura ou incompreendida.(GOMES,2019, p. 25)

Dentro do núcleo familiar é como que o desfralde ocorra de forma naturalizada, mediante o adquirir de consciência, da criança. sobre seu corpo, para a compreensão de seu organismo, devendo estar pronta para este momento, dado que a aprendizagem de controle dos esfíncteres, é um grande desafio cognitivo.(GOMES, 2019)

Muitas vezes, na literatura é possível identificar que as mães em casa, podem utilizar-se de estratégias diferenciadas para este momento como a adaptação e recursos e de práticas do cotidiano para este processo, como o uso de penicos, histórias, usar o exemplo de outras pessoas na casa, alindao a ludicidade e a emulação, natural a criança nesta idade para o desenrolar do processo. (COHEN, 2021)

As estratégias neste sentido, suplantam as necessidades e tornam-se elementos importantes, na segurança da criança e na participação familiar, para o desenvolvimento da sensibilidade aos sinais, dados pela criança e os sentimentos manifestos por esta, como afirmam LEÔNCIO e TAVARES(2022). Referente ao entendimento dos responsáveis, é possível observar que a maioria não recebeu orientação profissional ou não teve experiências anteriores sobre este processo, porém entende sobre a necessidade de compreender os sinais que cada criança apresenta quando está se aproximando da fase de desfralde, sinais estes que são o incômodo quando urina ou evacua, ou em alguns casos que foram relatados pelos mesmos, que a criança já pede para usar o penico ou vaso sanitário.(GOMES, 2019)

As crianças sinalizam através de comportamentos de prontidão física quando estão em condições de iniciar o processo de usar o banheiro, aumentando o período entre a troca de fraldas, após a soneca a fralda permanece seca, interrompe tarefas que estão sendo realizadas quando está urinando e defecando demonstrando concentração e demonstram desconforto quando sua fralda necessita ser trocada (LEÔNCIO;TAVARES, 2022, P. 7).

Caracteriza-se como importante a autoavaliação do adulto, em não ditar ou delimitar um período específico para o desfralde, apoiando a criança em sua decisão e observando os detalhes e sinais do comportamento desta em relação a esse processo, visto que a criança é um ser pensante, possuidor de direitos e com uma maior plasticidade cerebral em relação ao adulto, possuindo seu tempo e especificidades próprias. Neste momento em específico, a criança necessita ser entendida e respeitada em toda sua subjetividade, conferindo ao adulto a referência motivadora para este avanço, onde cada etapa deve ser encarada com uma vitória e estimulada para fazer o uso do banheiro comum, adquirindo o comportamento social.

2.3. O PROCESSO DE DESFRALDE NA ESCOLA

Na Constituição Federal a educação infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica, entendida como um direito da criança, apresentando-se como um ambiente de qualidade para o desenvolvimento global do indivíduo de 0 a 5 anos de idade, acolhendo dimensões indissociáveis entre a educação e o cuidado possuindo práticas e infraestrutura, bem como, documentos normatizadores próprios. Os currículos da educação infantil, possuem um conjunto de práticas articuladas a experiências e saberes da criança com o patrimônio de conhecimentos e relações estabelecidas historicamente pela humanidade, estando relacionada à vida cotidiana.(LEÔNCIO;TAVARES, 2022)

O processo no ambiente escolar ocorre a partir dos dois anos, pois é neste período que a criança apresenta uma certa compreensão sobre o que está ocorrendo com o seu corpo, sinalizando incômodo ou conseguindo sinalizar o momento em que urinou ou evacuou, será observado que a criança passa mais tempo com a fralda seca, o que significa que está ocorrendo o controle dos esfíncte-

res (músculos que produzem os movimentos de abrir e fechar, fazendo o controle da passagem de diversas substâncias, como: ânus, boca, vagina (BARBOSA;QUADROS, 2018, p. 20).

Neste ínterim, torna-se essencial a compreensão de que cada criança possui um tempo para adequar-se a este processo, um ritmo de desenvolvimento diferenciado que não pode ser definido por nenhum adulto, estando este no círculo familiar ou nas relações construtivas da escola, não podendo ser imposta pressionada, ou mesmo haver repreensões de forma a estressar a criança e desenvolver traumas durante o processo, substituindo condutas mas incisivas por condutas de incentivo e de cuidado.(GOMES, 2019)

Em diversos estudos, foi possível observar a presença de relatos de docentes, que estando conscientes da importância deste momento da vida da criança, mesmo que não possua uma capacitação direcionada especificamente para este momento da vida, compreendem que é um processo que impacta diretamente a vida de seus alunos, possuindo um olhar empático quanto ao momento vivenciado estando este classificado, como o grande passo para a conquista da autonomia da criança.(LEÔNCIO;TAVARES, 2022; GOMES, 2019; COHEN, 2021; BARBOSA;QUADROS, 2018)

Mesmo caracterizada como uma aprendizagem social e de caráter subjetiva, as práticas sociais e culturais são poucos exploradas em diversos projetos políticos e pedagógicos em escolas do Brasil como um todo, porém atualmente muitas crianças vivenciam o processo de maneiras prazerosa, significativas ou de maneira imposta e apressada, havendo profissionais com diferentes formas de pensamento, todos os anos que iniciam, de maneira facilitada ou precoce o desfralde das crianças.(COHEN, 2021; BARBOSA;QUADROS, 2018)

Por vezes, os critérios utilizados são variados como a estação do ano ser propícia para o uso de roupas mais leves, a idade da criança ou o momento do ano letivo, entre tantas outras justificativas, apresentadas e disponíveis na literatura, não sendo raro também encontrar gestores que colocam o desfralde como um quesito para aprovação e avaliação de alunos, sendo este um fator primordial para a criança alcançar níveis diferentes dentro da educação infantil, não se faz necessário lançar mão de aparatos teóricos para considerar tal prática, uma atitude equivocada visto que a criança é singular e não pode ser discriminada ou excluída de um grupo por utilizar ou não fraldas.(GOMES, 2019;COHEN, 2021)

O aprendizado do controle dos esfíncteres, deve ser vivenciado com base nas experiências que estes docentes podem ter com seus próprios filhos, sobrinhos ou netos, ou mesmo se carecer de referências sobre o assunto, este deve ser contextualizado e devidamente trabalhado pelo corpo diretivo da escola, de forma a capacitar o colaborador a modificar suas perspectivas sobre o momento vivenciado pelo indivíduo.(COHEN, 2021)

Em verdade, o desfralde dentro do ambiente escolar não é vivenciado apenas por uma pessoa e sim por duas, pelo professor d pela criança, esta vivência geralmente é fora de contexto e empobrecida pelo conhecimento empírico e as tradições de vida de cada pessoa, estando muitas vezes ligada a urgência dos momentos, porém o desfralde possui diversas nuances estando abrangido e merecendo um estudo aprofundado, devendo ser mesmo uma pauta dos currículos para a educação infantil ou mesmo para a formação docente.(COHEN,2021)

Em educação infantil os professores assumem um papel duplo de cuidadores e educadores mas não possuindo a função de dar aula e sim contextualizando situações que possibilitem experienciar aprendizagens, adequadas a interesses e curiosidades que a criança venha ter e por vezes não possui controle, não podendo ter posturas de forma irrefletida ou automática, dado que as crianças são impregnadas de sua própria singularidade, caracterizando-se como seres extraordinários, possuidores de uma lógica inventiva e perspicácia que por vezes não é compreendida pelos adultos, devendo ser compreendidas suas linguagens e lógicas e capacitados diferenciadas principalmente em momentos dedicados, como o desfralde.(BARBOSA;-QUADROS, 2018)

3. METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se por uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório, definida por GIL(2008), como o tipo de pesquisa que busca estudar e explorar as nuances de um fenômeno ou tema, de forma, aprofundada, com o intuito de explicá-la, utilizando para tal, de livros ou produções de cunho relevante para os objetivos propostos.

Neste ínterim, foram realizadas reflexões sobre o processo de desfralde das crianças pequenas, na faixa etária de 2 anos de idade, realizado muitas vezes em ambiente escolar, este processo, envolve uma série de especificidades e cuidados, que na maioria das vezes são ignorados ou tratados como pouco relevantes pela sociedade, mas que possuem grande importância para a criança.

Desta forma, diante as leituras iniciais sobre o tema, foi possível identificar que existe, mesmo nos dias atuais, pouca produção sobre este aspecto importante da vida do indivíduo, levando a compilação da questão norteadora da pesquisa, quais as concepções

teóricas acerca do processo de desfralde na educação infantil?

Mediante este processo, foram realizadas pesquisas com o auxílio da ferramenta google acadêmico, onde foram selecionados artigos que pertencem ao período de produção de 2018 a 2022, de forma a obter uma perspectiva mais atual sobre o assunto.

A síntese elaborada no presente trabalho, encontra-se majoritariamente fundamentada nos estudos de LEÔNCIO e TAVARES(2022); GOMES(2019); COHEN(2021); BARBOSA e QUADROS(2018), autores que buscaram refletir criticamente e através de estudos de caso realizados em creches sobre o tema proposto.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O desfralde caracteriza-se, por um momento único na vida da criança, simbolizando uma etapa de transição da infância sensorial motora para a etapa pré-operatória do desenvolvimento, onde as operações cognitivas começam a se formar e ganhar contornos mais robustos, nessa perspectiva, o momento de abandonar as fraldas simboliza uma etapa de consciência de si e de autocontrole da criança onde começa a ter noção das sensações de seu corpo e de suas necessidades fisiológicas.

Os ambiente familiar e escolar no entanto possuem visões diferenciadas deste processo, podendo ser compreensível ou mesmo enviesada, a depender das experiências que adulto em questão houver obtido com este período da vida de uma criança.

A exemplo desta afirmação, podem ser citadas as diferentes formas de enfrentar a questão do desfralde dentro da família, onde mesmo cientes de que a criança observa e réplica comportamentos observados, ainda existem casos, em que o início do desfralde pode ser imposto ou mesmo fruto de uma estratégia sem que a criança haja apresentado sinais de que está pronta para abandonar as fraldas. Demandando para uma transição mais segura e confortável de estratégias para a naturalização do processo.

No ambiente escolar no entanto, como além de representar a primeira ruptura do aluno com o círculo familiar, também apresenta-se como um ambiente de múltiplas influências, dadas as diferentes perspectivas que os docentes e outros colaboradores podem ter sobre dados momentos da infância, quanto ao desfralde ainda carece-se de um processo de capacitação adequado no ambiente de trabalho, e com a crescente demanda de uma educação mais humana e empática, não fomentando condutas que favoreçam o trauma e a limitação da criança mas sim, um processo compreensivo e livre de imposições.

5. CONCLUSÃO

Diante do exposto é possível observar que o processo de desfralde da criança é a etapa de maior importância na primeira infância do indivíduo, onde começa a angariar sua autonomia sobre si próprio, compreendendo seu corpo e suas necessidades.

A família e a escola possuem um papel fundamental nesse processo, devendo garantir a seguridade, o incentivo e a tranquilidade do processo, mantendo a criança em um processo crescente de incentivo, observação e de colaboração com sua autonomia, possibilitando que realize o processo sozinho, necessitando por vezes de auxílio lúdico ou metodológico para atingir seu objetivo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C; QUADROS, V. As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular, Revista em aberto, V. 30, N. 100, 2017. Disponível em:<http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3213>. Acesso em 20 Jan 2023

COHEN, Renata A. S. O entendimento de professoras e familiares referente ao processo de desfralde de crianças bem pequenas, trabalho de conclusão de curso, graduação em pedagogia, universidade federal de santa maria, 2021. Disponivel em:<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/20651/Cohen_Renata_Alves_da_Silva_2021_TCC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jan 2023

GOMES, Luana Rodrigues. Explorando as necessidades de informação sobre treinamento esfincteriano em professores da educação infantil. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Enfermagem)— Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em:<https://bdm.unb.br/handle/10483/24779>. Acesso em:20 jan 2023.

LEÔNCIO, M. L; TAVARES, G. M. F. Dando Adeus Às Fraldas - Processo De Desfralde De Crianças Bem Pequenas No Ambiente Escolar. VIII Congresso Nacional de Educação - CONEDU, 2022. Disponível em:<https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2022/TRABALHO_EV174_MD1_ID12230_TB2857_10082022083435.pdf>. Acesso em: 20 Jan. 2023.

MORAES, Anna Victória Pandjarjian Mekhitarian e LERNER, Rogerio e AMARAL, Lia Queiroz do. Estudo da associação entre o desfralde e o uso do eu. A psicologia em suas diversas áreas de atuação 3. Tradução . Ponta Grossa: Atena, 2020. . Disponível em: https://doi.org/10.22533/at.ed.1832017069. Acesso em: 20 jan. 2023.

OS RUMOS DAS PESQUISAS ENVOLVENDO AS RÁDIOS ESCOLARES

MARCELO CUNHA

Resumo:

O uso das rádios é essencial para a compreensão da genealogia da Educomunicação. O desenvolvimento do pensamento crítico, a comunicação horizontalizada, o protagonismo infantojuvenil na construção da cidadania e a própria Educomunicação estão associados às rádios escolares. Este estudo partiu da questão: quais são os temas presentes nos estudos envolvendo as rádios escolares? Realizou-se uma revisão de literatura, observando-se os conteúdos on-line de 115 trabalhos acadêmicos selecionados por meio do Google Scholar, tendo "rádio escola" como descritor de busca. Identificou-se forte presença de discussões sobre as rádios escolares como instrumento de desenvolvimento da cidadania e de construção da convivência democrática.

Palavras-chave: Rádio Escola; Cidadania; Educomunicação.

Abstract: The use of radios is essential to understand the genealogy of Educommunication. The development of critical thinking, horizontal communication, children and youth protagonism in the construction of citizenship, and Educommunication itself are associated with school radios. This study started with the question: what are the themes present in the studies involving school radios? A literature review was carried out, observing the online content of 115 academic papers selected through Google Scholar using "school radio" as a search descriptor. A strong presence of discussions about school radio as an instrument for the development of citizenship and the construction of democratic coexistence was identified.

Keywords: School Radio; Citizenship; Educommunication.

1 INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre diversos temas relevantes, trata das habilidades comunicativas e considera a comunicação crítica essencial para o pleno desenvolvimento das crianças. Conforme descreve o documento curricular oficial, a comunicação deve ser de caráter multimodal e valorizar as múltiplas possibilidades comunicativas, levando em conta a importância de aspectos lúdicos no desenvolvimento infantil e a diversidade cultural, sem desprezar o caráter dialógico e igualitário da comunicação.

Ao descrever os direitos da criança na educação infantil, a BNCC indica a possibilidade do desenvolvimento da autonomia dos estudantes, considerando estratégico o fomento do aprendizado ativo. Sustenta a ideia de que os estudantes devem ser estimulados à superação do papel de meros ouvintes, passivos, capazes de expressar criticamente o pensamento, interagir com seus pares e com os educadores:

> Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. (BRASIL, 2017, p. 37)

Ao descrever as competências específicas de linguagens para o ensino fundamental, a BNCC privilegia o uso social de linguagens múltiplas, fortalecendo o letramento das crianças e adolescentes, favorecendo o desenvolvimento de habilidades e competências estreitamente ligadas ao exercício da cidadania em uma sociedade democrática. Desse modo, orienta:

> Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p. 65)

Nesse contexto, a educação recomendada deve ser integral e integradora.

Deve partir da compreensão da importância do desenvolvimento de uma educação pautada numa comunicação que respeite a cultura local, focada em problemas do cotidiano e suas resoluções, por meio da construção colaborativa de saberes.

Sendo assim, cabe questionar: qual contribuição – ou quais contribuições – o exercício da comunicação democratizada, ou democratizadora, pode oferecer para a formação dos estudantes?

O exercício da comunicação horizontalizadora pode oferecer um aprendizado de importância inestimável: a capacidade de interagir com a diversidade cultural, valorizando as múltiplas formas de perceber e propor soluções de dilemas do cotidiano, fomentando a tolerância e a colaboração. Possibilita ao educando a superação do individualismo, fortalecendo a coesão social e a construção da cidadania.

O aprendizado comunicativo proposto pela BNCC é um grande desafio que mobiliza educadores e estudantes na superação de um modelo comunicativo presente na escola

tradicional, onde não há espaço considerável para a multiplicidade de linguagens. Trata-se, portanto, de uma proposta inovadora, que almeja ruptura com a sociedade conservadora, de forma que haja espaço para "Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens" (BRASIL, 2017, p. 38).

Nesse sentido, é notável o viés democrático presente na BNCC. A construção da cidadania ao longo da Educação Básica é fortemente ancorada na comunicação mediada pelos educadores nos processos de ensino e aprendizagem, levando em conta o ensino formal e suas articulações com o ensino informal.

Foi no campo da compreensão da comunicação e suas interações com a educação formal que a Educomunicação surgiu como interface, transitando entre duas áreas do saber: a Comunicação Social e a Educação. Tem como base estruturante a comunicação horizontalizada, o respeito pelas múltiplas realidades culturais e a produção colaborativa fortalecida pela inteligência coletiva (LÉVY, 2011).

Entre os múltiplos modais educomunicativos, as rádios escolares merecem destaque, tanto por seu potencial pedagógico e tecnológico quanto por suas conexões históricas com a própria Educomunicação. Assim, esta pesquisa almeja identificar as abordagens dos estudos envolvendo as rádios escolares, identificando as possibilidades de aprofundamento de futuros estudos.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A construção da cidadania em um mundo editado e as rádios escolares

Maria Aparecida Baccega (2011) considera que o desenvolvimento da comunicação crítica, por diversos modais – ou suportes, como define a autora –, favorece aos estudantes a compreensão de que vivemos em um mundo jornalisticamente editado, sendo, portanto, a preparação para a cidadania consciente um dos principais objetivos da Educomunicação. Para ela,

> [...] Tem, sobretudo, o objetivo de construir a cidadania, a partir do mundo editado devidamente conhecido e criticado. Nesse campo cabem do território digital à arte-educação, do meio ambiente à educação a distância, entre muitos outros tópicos, sem esquecer os vários suportes, as várias linguagens – televisão, rádio, teatro, cinema, jornal, cibercultura etc... Tudo percorrido com olhos de congregação das agências de formação: as escolas e os meios, voltados para a construção de uma nova variável histórica. (BACCEGA, 2011, p. 32)

Mário Kaplún, professor, jornalista e radialista, natural da Argentina (19231998), foi um dos pioneiros da Educomunicação. Uma parcela de seu trabalho é voltada para a teorização da educação, tomando como partida sua vivência como radialista e tendo como referência, principalmente, suas atividades comunicativas em rádios educacionais e rádios comunitárias.

Kaplún foi um pesquisador com considerável experiência no universo radiofônico. Atuou também como educador em diversas nações da América Latina, cujas questões envolvendo cidadania e democracia são bastante sensíveis ainda hoje, graças à ocorrência endêmica de regimes totalitários, observáveis por meio de registros históricos, ao longo das décadas de 1960 até meados de 1980 (STEINBERGER-ELIAS; CUNHA, 2017).

A observação do trabalho do mestre argentino revela um viés libertário bastante proeminente, fruto da influência de outro teórico latino-americano: o brasileiro Paulo Freire, que muito contribuiu para o entendimento do uso da comunicação horizontalizada como estratégia educacional para o desenvolvimento da cidadania.

Partiremos, para caracterizarla, de uma frase del próprio Freire: "La educación es práxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transforma lo". Ya no se trata , pues, de uma educación para informar (y aún menos para conformar comportamentos) sino que busca FORMAR a las personas y llervarlas a TRANSFORMAR su ralidad. De esa primera definición, el pensador brasileño extra elos postulados de esta nueva educación – No mas un educador del educando, - No más un educando del educador- Sino un educador-educandocon un educando-educador. (KAPLÚN, 1998, p.49)

A ideologia de Kaplún é a mesma de Freire. Ambos compreendem a educação apoiada pela comunicação contextualizada, assim como criticam a educação bancária, descrevendo a educação tradicional como sendo aquela na qual o protagonismo do estudante é reduzido.

A educação proposta pelos dois educadores latino-americanos é atenta ao meio cultural no qual o educando está inserido. Leva em consideração o tempo, o espaço e os fatos cotidianos da convivência social. Trata-se de uma educaçãocomunicação capaz de favorecer o exercício dialógico, aproximar professores e estudantes em suas funções no processo de ensino-aprendizagem, formando cidadãos protagonistas, transformadores de suas realidades, tendo o rádio como uma possibilidade de mediação capaz de superar a educação bancária. A comunicação horizontalizada possibilita haver flexibilização na busca do conhecimento.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os

educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção "bancaria" da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guardalos e arquivá-los [...] O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez dessas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. (FREIRE, 1987, p. 58)

Cunha e Steinberger-Elias (2017), ao promoverem uma investigação sobre as origens ideológicas da Educomunicação, identificam forte influência de Paulo Freire no discurso de Mario Kaplún, evidenciando que o discurso educomunicativo é um agente promotor da criticidade, da autonomia, da vida comunitária e da cidadania por meio da comunicação horizontalizada e transformadora no contexto escolar.

A ideologia presente em Kaplún, a mesma da obra de Freire, é a transformação da realidade de pessoas que, segundo estes autores, vivem em uma situação de opressão, ambos almejam conferir criticidade e autonomia ao educando; os papéis de educador e educando se fundem, o educador também aprende, o educando também ensina. (CUNHA; STEINBERGER-ELIAS, 2017, p. 6)

Ambos, Kaplún e Freire, desenvolveram seus trabalhos em tempos e espaços de opressão, como forma de superação aos regimes ditatoriais, observáveis na história de países latino-americanos em meados da década de 1960, onde a cidadania foi degradada. Desse modo, a Educomunicação tem suas raízes nas ideologias democráticas preocupadas com o fortalecimento da participação do oprimido no processo de ensino-aprendizagem (STEINBERGER-ELIAS; CUNHA, 2017).

As vivências do mestre argentino com rádios comunitárias influenciaram a Educomunicação não só na teoria, mas também na prática, possibilitando a criação de políticas públicas, notadamente na capital paulista. A Secretaria da Educação da Cidade de São Paulo (SME-SP), dentro de seus projetos educacionais, apresenta significativa tradição em suas ações por meio de políticas públicas bem específicas, voltadas à Educomunicação.

O uso do Rádio como meio educomunicativo é objeto de destaque na legislação da SME-SP, que descreve o projeto educacional "Nas Ondas do Rádio":

Art. 2º Os objetivos do Programa são:

I - desenvolver e articular práticas de educomunicação, incluindo a radiodifusão restrita, a radiodifusão comunitária, bem como toda forma de veiculação midiática, de acordo com a legislação vigente, no âmbito da administração municipal; [...]. (SÃO PAULO, 2004)

Esta pesquisa contempla a possível investigação dos focos empregados em estudos envolvendo rádios escolares. A justificativa para essa escolha está ancorada na evidente relevância ofertada pelo uso da Rádio Escola como estratégia educomunicativa, bem como pelo inseparável vínculo histórico, já que a Rádio Escolar se faz presente nas origens da Educomunicação. Assim, o presente trabalho busca identificar as possíveis tipificações das rádios escolares.

2.2 Metodologia de pesquisa e aspectos observados na revisão bibliográfica

A presente revisão bibliográfica utiliza dados do Google Scholar. A grande quantidade e diversidade de trabalhos, disponibilizados nessa plataforma, foi um dos fatores que orientaram essa escolha metodológica.

A praticidade, assim como a simplicidade oferecida pela ferramenta de busca presente na plataforma Google Scholar, foram relevantes nessa tomada de decisão.

Foi utilizado o descritor "rádio escola" na busca. O corpus textual desta pesquisa compreende um total de 115 trabalhos. A coleta e análise de dados ocorreu durante o primeiro semestre de 2022.

Utilizou-se o software Excel para registrar as informações. Para tanto, criou-se uma planilha com os parâmetros autor, data de publicação, título da obra, vínculo com a instituição educacional do(s) autor(es), bem como o órgão publicador, local e país de publicação. Foi também indicada a natureza da obra – se o trabalho observado é artigo científico, tese, dissertação, documento oficial do poder público ou manual de natureza técnica.

Durante o processo de coleta de dados, alguns fatores norteadores relevantes das pesquisas foram identificados, tais como:

a) Modo de veiculação: foram identificadas pesquisas envolvendo rádio cuja transmissão foi instrumentalizada pelo uso de recursos on-line, valendo-se de plataformas específicas. Além dessa tecnologia, a rádio difusão também foi objeto de alguns trabalhos, nessa modalidade foram notadas algumas experiências educacionais que operam em parceria com estações profissionais, bem como outras que atuam em conjunto com rádios comunitárias. A transmissão física, ou seja, aquela na qual as produções são apresentadas por meio de caixas acústicas no ambiente escolar, tiveram uma presença bastante marcante. Há também experiências de Rádio Escola por demanda, aquelas nas quais os conteúdos foram disponibilizados por meio de repositórios de podcasts, e pesquisas que estudaram intervenções pedagógicas envolvendo transmissão em múltiplas mídias – entre as possibilidades, a c e a rádio on-line.

b) Atores: nesse fator foram observadas as pessoas que foram alvo das pesquisas, ou seja, os indivíduos que atuaram no contexto escolar de modo direto na produção, difusão e recepção dos conteúdos veiculados pelas rádios escolares. Foram observados estudos envolvendo apenas estudantes, somente professores, gestores, professores e alunos, professores e gestores, alunos e gestores, elementos externos ao contexto escolar como familiares, pessoal responsável pela estação transmissora parceira, além de elementos das comunidades escolares como pais e vizinhos.

c) Campos do saber: foram observados estudos referentes à linguística, à alfabetização, às humanidades, ao desenvolvimento da cidadania, à popularização da ciência, ao ensino científico, à interdisciplinaridade e à transdisciplinaridade. Há também estudos envolvendo a comunicação social e suas interações com o entorno.

d) Foco temático: foram identificados os assuntos norteadores da questão de pesquisa, aquilo que os(as) autores(as) evidenciaram de mais importante no escopo de seus estudos. São eles a cidadania, a autonomia, a transdisciplinaridade, o ensino não formal, a educação científica, a educação inclusiva, a educação musical, os aspectos técnicos, os aspectos conceituais, as estratégias para o estímulo à leitura, as rádios comunitárias e o ensino a distância. O uso do Rádio Escola como estratégia para o desenvolvimento da cidadania e do protagonismo emerge com evidente frequência.

e) Foco temporal: o tempo no qual se concentram os estudos e os fatos observados pelas obras. Nesta categoria é notável a relevância do foco temporal presente, ou seja, pesquisas centradas em acontecimentos recentes, passados e com viés histórico. Alguns poucos trabalhos tratam de projetos e possibilidades futuras.

f) Foco espacial: considerou-se na espacialidade a abrangência física no sentido geográfico do termo. Entende-se aqui como espacialidade local, pesquisas envolvendo apenas uma unidade escolar, espacialidade regional quando duas ou mais instituições de ensino foram objeto no mesmo estudo, desde que estivessem situadas na mesma cidade. O estudo foi tido como nacional quando toma como referência geográfica um país, e internacional quando abrange dois ou mais países.

g) Nível escolar de aplicação: levou-se em consideração o tipo de curso, ou o grau de escolarização e as instituições onde foi aplicado o uso de Rádio Escola. Foram observadas pesquisas envolvendo o ensino fundamental, o ensino médio e também o ensino superior. Foram verificadas também pesquisas referentes a intervenções simultâneas envolvendo instituições de níveis distintos, como o emprego de Rádio Escola no ensino básico e interações com estudantes do ensino superior – nesse caso, com a participação de estudantes de jornalismo. Foram notadas pesquisas voltadas ao uso de rádio em Educação de Jovens e Adultos.

O presente estudo tomou como referência a pesquisa feita por Cunha e Steinberg-Elias (2016), que identificou no estudo de Gomes e Silva (2006) uma matriz de tipificação de blogs educacionais. Os blogs são classificados tomando como referência o tipo de uso, o nível de comunicação e colaboração presentes. Este estudo propõe uma matriz de tipificação similar à citada, porém simplificada.

Na tipificação proposta por Gomes e Silva (2006) são apontadas duas possibilidades quanto ao uso de blogs educacionais. Eles podem ser empregados como recursos pedagógicos ou como estratégia pedagógica. No primeiro caso, a "ferramenta" eletrônica serve como mero repositório de conteúdo. No segundo caso, observa-se o uso dos fóruns como um espaço virtual dialógico – nesse caso, os blogs são empregados como estratégias de fomento da interatividade.

Sendo assim, é proposta aqui uma tipificação nos seguintes termos: (a) pesquisas nas quais se observa o uso de Rádio Escola predominantemente para fortalecer a cidadania, ou seja, pesquisas que observam a Rádio Escola como estratégia para estimular o desenvolvimento de habilidades sociais, por meio da comunicação horizontalizada nos exercícios das atividades pedagógicas; (b) pesquisas que focam o emprego da Rádio Escola para aprendizado de conteúdos específicos, ou ainda trabalhos acadêmicos voltados para aspectos tecnológicos, históricos, entre outros temas.

No caso de estudos que levam em consideração o uso da Rádio Escola como promotora de interações sociais, o aspecto transdisciplinar é predominante. Nesse tipo de situação, a contextualização é a grande marca do emprego da Rádio Escola, valorizando a diversidade e a cultura locais. No segundo caso, mesmo não sendo o foco central dessa categoria, deve-se levar em consideração o caráter horizontalizador de comunicações, bem como a presença de aspectos fomentadores de interações sociais.

A tipificação aqui proposta é subjetiva. Atende às conveniências de pesquisa e identifica semelhanças e diferenças entre os estudos observados, partindo de um olhar que busca encontrar as intencionalidades educomunicativas.

Devido às limitações da presente publicação, seguem alguns detalhes da análise dos trabalhos, tomando como parâmetro os modos de veiculação, os atores presentes nas obras, os níveis de ensino que foram alvos de intervenções envolvendo rádios escolares,

os campos de estudos e os focos temáticos. Esse último parâmetro, os focos temáticos, é capaz de oferecer uma ideia da relevância do potencial desenvolvedor da cidadania, da autonomia e do protagonismo oferecido por estratégias pedagógicas envolvendo rádios escolares.

2.3 Resultados

Em relação aos modos de veiculação das rádios escolares, a divulgação exclusiva por meio físico aparece em destaque em 37 trabalhos do conjunto observado. Nesses casos, são empregadas caixas acústicas para a divulgação de conteúdos em espaço internos das unidades escolares, quase sempre no pátio das escolas.

Isso provavelmente acontece devido às facilidades oferecidas pelo modo físico de difusão, sendo um recurso de fácil operação e economicamente viável. São características amigáveis para as escolas brasileiras, habitualmente carentes de recursos financeiros e humanos.

Foram também observadas 22 pesquisas envolvendo rádios escolares que utilizaram a tecnologia de radiodifusão, na maioria dos casos em parceria com rádios comunitárias ou universitárias.

O uso misto de tecnologia de radiodifusão e de difusão física foi verificado em 5 estudos. Já a veiculação exclusivamente on-line, incluindo o formato de podcast, foi observada em um total de 17 trabalhos. Nesse grupo, em relação às tecnologias empregadas, é notável a existência de plataformas de streamings agregadores de podcasts, sites e blogs.

A conjugação de tecnologias on-line e rádio física foi observada em 9 estudos. Também foram encontrados 6 estudos nos quais as rádios escolares foram veiculadas por radiodifusão e em plataformas on-line. Um total de 8 pesquisas podem ser consideradas como multimídia e, nesses casos, elas descrevem rádios escolares que difundiram sua programação por mais de dois modos distintos, como a radiodifusão associada a plataformas on-line e difusão física.

Finalmente, a não descrição das tecnologias específicas empregadas foi verificada em 11 trabalhos.

Tabela 1 – Modos de veiculação presentes nas pesquisas

Modos de veiculação	Número de trabalhos
Físico	37
Radiodifusão	22
On-line	17
Sem modo definido	11
On-line e físico conjugados	9
Mais de dois modos	8
On-line e radiodifusão conjugados	6
Físico e radiodifusão conjugados	5
Total	115

Fonte: elaborada pelo autor a partir de dados coletados do Google Scholar.

Quanto aos atores observados nos estudos, 33 pesquisas levaram em consideração apenas os estudantes, 8 trabalhos tratam apenas de professores e 22 estudos tratam simultaneamente de alunos e professores. A figura de gestores educacionais é apontada em 5 trabalhos. Alunos e gestores são tratados em 4 pesquisas. A participação de professores e gestores é descrita em apenas 1 estudo, e a atuação simultânea de alunos, professores e gestores educacionais é objeto de 7 trabalhos.

As interações entre alunos e atores extramuros escolares foram registradas por 17 pesquisas, sendo esses atores extramuros comumente familiares de estudantes e ouvintes diversos. Apenas 1 trabalho acadêmico descreve intervenções envolvendo alunos de graduação em Jornalismo e estudantes de nível básico.

Foram verificadas 17 situações sem atores definidos. Nesses casos, os estudos geralmente versam sobre aspectos teóricos e tecnológicos do uso do rádio na educação.

Tabela 2 – Atores presentes nas pesquisas

Atores presentes	Número de trabalhos
Estudantes	33
Estudantes e professores	22
Estudantes e atores extra muros	17
Atores indefinidos	17
Professores	8
Alunos, professores e gestores educacionais	7
Gestores educacionais	5
Alunos e gestores educacionais	4
Professores e gestores educacionais	1
Estudantes de graduação e ensino básico	1
Total	115

Fonte: elaborada pelo autor a partir de dados coletados do Google Scholar.

Quanto aos cursos ou níveis de ensino apontados pelas pesquisas, foi constatada a presença de 26 obras tendo por foco o ensino básico, ou seja, intervenções nos ensinos fundamental e médio, simultaneamente.

Em relação ao emprego de rádio escolares exclusivamente no ensino fundamental, foi notada a existência de 30 pesquisas. Encontrou-se 8 estudos dedicados exclusivamente ao ensino médio.

Articulações entre estudantes univer-

sitários e alunos do ensino básico são descritas em 2 pesquisas. O emprego de rádios escolares apenas no contexto do ensino superior está presente em 6 trabalhos.

O ensino de jovens e adultos (EJA) é o foco de 6 estudos. O emprego da Rádio Escola na educação infantil é discutido em 1 trabalho acadêmico. O recurso da rádio no ensino inclusivo envolvendo deficientes foi notado em 3 pesquisas.

A não especificação de nível de ensino foi verificada em 26 estudos.

Tabela 3 – Níveis de ensino abordados pelas pesquisas

Nível de ensino	Número de trabalhos
Ensino fundamental	30
Ensino básico	36
Ensino médio	8
Ensino superior	6
Educação de jovens e adultos	6
Articulações entre universidade e ensino básico	2
Educação infantil	1
Sem definição de nível de ensino	26
Total	115

Fonte: elaborada pelo autor a partir de dados coletados do Google Scholar.

Em relação aos campos de estudo, 2 pesquisas são dedicadas ao uso da Rádio Escola como recurso de apoio à alfabetização, 47 trabalhos discutem a rádio escolar no campo da Educomunicação e 8 obras abordam temas voltados ao uso de Tecnologias de Informação (TICs).

As reflexões sobre as possibilidades de desenvolvimento de autoria e produção colaborativa foram observadas em 5 estudos; oralidade e aspectos da linguística são discutidos em 16 pesquisas. A educação científica e a popularização da ciência são o tema central de 10 obras.

Aspectos interdisciplinares no emprego da Rádio Escola constituem objeto de pesquisa em 7 trabalhos. Foram encontradas 6 obras voltadas à formação de professores. A educação musical foi abordada por 5 estudos, e a educação inclusiva voltada para deficientes físicos, especificamente os cegos, totalizaram 5 pesquisas.

Tabela 4 – Campos de estudo presentes nas pesquisas

Campos de estudo	Número de trabalhos
Educomunicação	47
Oralidade e linguística	16
Educação formal e não formal	10
Tecnologias de informação e comunicação	8
Educação científica e popularização da ciência	6
Autoria e produção colaborativa	5
Apoio à alfabetização	2
Interdisciplinar	7
Formação de professores	6
Educação musical	5
Educação inclusiva-deficientes	3
Total	115

Fonte: elaborado pelo autor a partir de dados coletados do Google Scholar.

Entre os temas observados, o uso da Rádio Escola como forma de estimular a cidadania, bem como a autonomia e a horizontalização da comunicação dos estudantes, mostraram-se bastante frequentes.

O desenvolvimento da cidadania foi fortemente notado em 39 obras. A autonomia dos alunos e alunas é destacada por 28 trabalhos, e a horizontalização da comunicação é evidenciada em 19 pesquisas. Outros temas diversos são manifestos de modo mais dispersos, entre eles, interações com a comunidade escolar, possibilidades de emprego em ensino a distância, entre outros.

Tabela 5 – Focos temáticos presentes nas pesquisas

Focos temáticos	Número de trabalhos
Cidadania	39
Autonomia	28
Horizontalização da comunicação	19
Outros temas	29
Total	115

Fonte: elaborada pelo autor a partir de dados coletados do Google Scholar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como referência os modos de veiculação, é prevalente no escopo das pesquisas o emprego da modalidade física, aquela na qual os conteúdos das rádios escolares são divulgados por meio de caixas acústicas, tendo o espaço físico limitado pelo próprio ambiente intramuros da unidade escolar.

Provavelmente essa predominância se deve às facilidades técnicas de instalação, operação e manutenção dos equipamentos de veiculação física, bem como ao seu custo reduzido quando comparado com outras modalidades de veiculação de conteúdo.

As pesquisas que trataram de rádios escolares que empregam radiodifusão descrevem intervenções realizadas por meio de parcerias com rádios comunitárias. A superação de obstáculos, como o custo desses equipamentos, talvez justifique a parceria. Prova-

velmente esse tipo de resolução tecnológica contribui para reforçar os aspectos colaborativos e a sociabilização.

O uso de plataformas on-line para difusão de conteúdos, aparece em menor proporção quando comparado ao modo físico e à rádio difusão. Esse fato talvez encontre justificativa no fato de essa tecnologia ser relativamente recente e, consequentemente, a existência desses recursos da internet ser ainda pouco conhecida pelos educadores.

As possibilidades de uso simultâneo de modos de veiculação, conjugando, por exemplo, a modalidade física com a on-line, ou a radiodifusão com a física, foi pouco explorada nos trabalhos analisados. Diante do observado, estudos envolvendo a conjugação da rádio on-line e outras modalidades de veiculação podem ser terreno fértil de futuras investigações didáticas.

De modo geral, as pesquisas apresentam a figura do aluno como o ator preponderante, mesmo quando toma outros elementos como objeto de estudo. Desse modo, quando são verificados professores, gestores ou atores extramuros, os estudantes normalmente estão presentes em segundo plano.

São raras as figuras isoladas de educadores como atores centrais. Esse fato talvez indique a necessidade de explorar mais a formação docente, inicial e continuada em relação ao uso das rádios escolares.

O ensino básico, particularmente o ensino fundamental, concentra a maioria dos estudos. Porém a Rádio Escola se faz presente em outros níveis de ensino, como na graduação e na educação de jovens e adultos.

São raras as intervenções com rádios escolares no curso de Pedagogia e outras licenciaturas. Os estudos de rádios escolares em cursos superiores normalmente envolvem a carreira de Jornalismo. Isso reforça a reflexão de que a formação inicial docente carece de vivências educomunicativas, especialmente com rádios escolares.

A Rádio Escola é um recurso versátil, que promove articulações relevantes entre atores diversos. Ribeiro et al. (2019) realizaram uma pesquisa onde ocorrem interações relativamente complexas, tendo como foco as relações entre estudantes do Ensino Básico e alunos de graduação, mediadas por estratégias educomunicativas, na perspectiva da educação inclusiva para cegos e cegas. Esse exemplo é revelador do potencial da Rádio Escola como agente de articulações entre atores em diversos níveis de ensino, contribuindo para a eliminação de barreiras e apresentando possibilidades de educação inclusiva, integradora de alunos deficientes visuais.

O foco no campo do saber Educomunicação se mostrou bastante presente, seguido de estudos no terreno da Pedagogia voltada para o desenvolvimento da oralidade em estudantes do ensino básico.

A horizontalização da comunicação, um atributo da Educomunicação, emerge reiteradamente nas pesquisas envolvendo rádios escolares. Porém, o desenvolvimento da cidadania e do espírito democrático, a promoção do protagonismo e da autonomia, são os focos temáticos mais presentes.

De modo geral, as pesquisas compreendem o uso estratégico das rádios escolares como elemento de promoção da civilidade, do convívio com a diversidade e de desenvolvimento da capacidade dialógica dos estudantes.

Outras pautas importantes surgiram, porém com menor frequência. Entre elas, a produção colaborativa de saberes, a alfabetização e a educação científica. Sendo assim, estudos envolvendo a Rádio Escola como estratégica para a educação científica e popularização da ciência parecem oferecer campo fecundo para investigações.

Pesquisas futuras talvez possam trazer pistas sobre as seguintes questões:

- A rádio escola pode contribuir de fato para a educação científica de nossos estudantes?
- A popularização da Ciência, ao extrapolar os muros escolares, pode ser instrumentalizada por meio da Rádio Escola?

Ou, ainda, com relação aos estudos voltados às formações dos docentes:

- Como os professores compreendem as possibilidades educomunicativas das rádios escolares no cotidiano das salas de aula?

REFERÊNCIAS

BACCEGA, M. A. Comunicação e a construção de uma nova variável histórica. In: CITELLI, A. O.; COSTA , M. C. C. (orgs.). Educomunicação: construindo uma nova área do conhecimento. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 10 mar. 2022.

CUNHA, M.; STEINBERGER-ELIAS, M. B. Os rumos das pesquisas envolvendo blogs educacionais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 39, São Paulo. Anais... São Paulo: CECOM/USP, 2016.

CUNHA, M.; STEINBERGER-ELIAS, M. B. As Origens Ideológicas do Uso de Blogs no Ensino de Ciências: Uma Arqueologia da Educomunicação. In: Congresso Brasileiro de Ci-

ências da Comunicação, 40, Curitiba. Anais... Curitiba: Intercom, 2017.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, M. J.; SILVA, A. R. A blogosfera escolar portuguesa: contributos para o conhecimento do estado da arte. Porto: Repositorium, 2006. Disponível em: repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/5674. Acesso em: 21 maio 2022.

KAPLÚN, M. Uma Pedagogia de la comunicación: Proyecto didáctico Quirón. Madrid: Ediciones de La Torre, 1998.

LÉVY, P. A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

RIBEIRO, M. S. et al. Interfaces entre comunicação e educação: uma experiência de web rádio e web tv na Escola Louis Braille. Repositório Institucional UFSC, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/198059. Acesso em: 12 jun. 2022.

SÃO PAULO. Lei nº 13.941 de 28 de dezembro de 2004. Institui o Programa EDUCOM — Educomunicação pelas ondas do rádio, no Município de São Paulo, e dá outras providências. São Paulo, 2004. Disponível em: www.portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/legislacao-1. Acesso em: 12 abr. 2022.

STEINBERGER-ELIAS, M.; CUNHA, M. CO07-O legado de Mario Kaplún para o ensino de ciências exatas. História da Ciência e Ensino: construindo interfaces, v. 16, p. a25-a25, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.23925/21782911.2017v16i1a25. Acesso em: 12 abr. 2022.

A ARTETERAPIA NA EDUCAÇÃO: OFICINAS CRIADORAS COM CRIANÇAS

MÁRCIA COELHO CARDOSO

RESUMO

Este artigo propõe analisar a importância das oficinas criativas, como recurso artístico, facilitador de abertura de espaços para criação e expressividade simbólica na primeira infância. A Psicologia Analítica Junguiana auxilia no sentido à compreensão e leitura de símbolos representados nas relações internas do psiquismo humano com seu exterior à busca da totalidade. A Arte é observada como fenômeno individual e coletivo desde os primórdios da civilização. O homem construiu o seu universo cultural, por meio da Arte, uma das capacidades humanas é a produção de símbolos. Como metodologia utilizou-se da coleta de dados por meio de uma pesquisa descritiva de revisão bibliográfica, baseou-se no referencial de livros de autores renomados na área de Psicologia Analítica. Sintetizou-se a temática para aprofundar as questões teóricas sobre o psiquismo humano de forma clara e sistemática. Concluise a relevância das criações de oficinas criativas no contexto escolar, como fator fundamental para o desenvolvimento da personalidade das crianças e todas suas dimensões, por meio das atividades artísticas elas poderão traduzir suas emoções, seus sentimentos e canalizar medos e angústia diante da sua realidade. Palavras-chave: Arte; Psicologia Analítica; Oficinas Criadoras; Crianças.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo apresenta a relevância da Arte, como possibilidade de síntese da leitura de significados percorridos no caminho da existência humana, sua capacidade de se expressar por símbolos. O campo educacional possui um instrumento favorável para ampliar os horizontes expressivos e a produção criativa das crianças por meio das atividades artísticas.

Baseou-se na teoria da Psicologia Analítica Junguiana e os efeitos da Arte no contexto escolar. Apontou-se a importância da organização de oficinas criativas para que as crianças possam produzir conteúdos simbólicos e se desenvolverem plenamente via atividades artísticas. Destacou-se a modelagem de argila como material acessível para a fase infantil.

Visou-se mostrar, a partir da problemática, como as oficinas criativas poderão possibilitar o desenvolvimento da personalidade das crianças em todas suas dimensões.

Demonstrou-se a relevância das atividades artísticas para traduzir seus conteúdos internos suas emoções, seus sentimentos e canalização dos medos e angústias diante da sua realidade enfrentada na infância.

O objetivo geral dessa pesquisa é analisar a importância das oficinas criativas, como recurso artístico, facilitador de abertura de espaços para criação e expressividade simbólica na primeira infância. Como objetivos específicos, primeiramente, identificar os pressupostos teóricos da Psicologia Analítica Junguiana relacionados a natureza da Arte e a sua essencialidade, a seguir, analisar a Arte como linguagem e instrumento de expressão de símbolos, para autenticar essas referências, visou conhecer as oficinas criativas como instrumento potencializador para as crianças.

Trata-se de uma pesquisa descritiva e de revisão bibliográfica, em que se usou da análise de textos científicos e de obras já publicadas sobre o tema como referência. Realizou-se as sínteses das informações para que pudessem ser apresentadas claramente e facilitar a comunicação da temática abordada. Seu referencial teórico procurou a interpretação do conhecimento relativo aos dados coletados sobre Psicologia Analítica, Artes e Oficinas Criativas.

A trajetória metodológica desse artigo, primeiramente, trouxe o referencial teórico da Psicologia Analítica e princípios de Jung, argumentando a importância da Arte na infância como suporte para o desenvolvimento da personalidade da criança em todas as suas dimensões, logo após, fundamentou a Arte como linguagem e expressão do homem durante seu processo histórico e, por último, demonstrou a validade das Oficinas Criativas para serem realizadas no contexto escolar com crianças.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS: PSICOLOGIA ANALÍTICA

A Psicologia Analítica, uma teoria da personalidade, proposto por Carl Gustav

Jung, importante pesquisador da "alma humana", utiliza-se da interpretação dos símbolos, pois esses mostram-se como a melhor expressão possível para algo desconhecido, atuando como agentes terapêuticos. Esse estudioso descobriu um conjunto de imagens psíquicas, que se repetem nos indivíduos de diferentes culturas ao longo da história, os arquétipos são oriundos do que chamou "inconsciente coletivo", comum a todos os homens e, lugar em que deriva um conjunto importante de fenômenos psíquicos, de extremo valor na interpretação "dos mistérios da alma humana" (JUNG, 1964, p.12).

Para Fordham (1957, p.25), o modelo analítico traz como referência que, "o ego ao nascer está imerso na totalidade do 'Self', sem haver discriminação, entre o eu e o não-eu. O estado pré-egóico é o estado paradisíaco, unitário, não dividido". A partir desse contexto, acontece o surgimento da consciência como processo de ruptura da totalidade. Logo após, alguns conteúdos do inconsciente se separam e formam a consciência, que para esse autor denominou de processo "de-integração". Ramos (1994, p.14) acrescenta, o que era um todo, "Um" passa a ser "Muitos". As estruturas psíquicas originais precisam ser constantemente rompidas, cindidas, para poderem ser integradas na consciência.

Já para Neumann (2021), destacado autor junguiano também, explica que para acontecer o desenvolvimento inicial da consciência, o bebê humano, ao contrário de outros animais, não se torna um pequeno adulto pouco tempo depois de seu nascimento. Ele considera a existência de uma fase embrionária pôs-uterina de duração aproximada de um ano; no bebê humano, só ao final desta fase o "Self" individual estaria totalmente estabelecido. Nesta fase toda experiência é profundamente marcante para o futuro desenvolvimento. A relação "primal" é o fundamento para os relacionamentos e dependências futuras.

Desse modo, para a teoria Junguiana, é na criança que se dá esse desenvolvimento da consciência, nos primeiros anos ela não tem consciência, embora desde muito cedo tem evidências da existência dos processos psíquicos, porém esses processos não estão interrelacionados com nenhum "eu", porque não possuem um centro e precisam de continuidade, impossibilitando assim a consciência. Jung (1972, p.55) explica:

provém daí o fato da criança também não ter memória no sentido usual, apesar da plasticidade e receptividade para as impressões, de que está dotado seu órgão psíquico. Somente quando a criança começa a dizer "eu" é que tem começo a continuidade da consciência, já perceptível, mas por enquanto ainda muitas vezes interrompida. Nesses intervalos se intercalam numerosos períodos de inconsciência. Durante os primeiros anos de vida percebe-se claramente na criança como a consciência se vai formando por um agrupamento gradual de fragmentos. Este processo propriamente nunca cessa no decurso da vida inteira.

Para isso, a Psicologia Junguiana descreve a personalidade como um todo e a denomina de "psique". Esta palavra latina significa originalmente "espírito" ou alma, tendo, porém, passado nos tempos modernos, a significar "mente", como em psicologia, a ciência da mente. Hall e Nordby (1980) enfatizam que na teoria analítica: "a psique abrange todos os pensamentos, sentimentos e comportamento, tanto os conscientes como

os inconscientes. Funciona como uma guia que regula e adapta o indivíduo ao ambiente social e físico".

Verifica-se que o conceito de psique sustentado por Jung (1972, p.25) traz como elemento primordial que uma pessoa, em primeiro lugar, é um todo. E não o resultado a união de partes, relacionadas com suas experiências e seus aprendizados. Assim sendo, "o homem não luta para se tornar um todo: ele já é um todo, ele nasce como um todo". Na sua existência é fundamental desenvolver a sua essência, buscar "o mais alto grau possível de coerência", para diferenciar-se e ter harmonia, entretanto, quando possui uma personalidade dissociada se torna deformada, destaca a importância do campo educacional trabalhar desde a primeira infância atividades artísticas na proposta curricular, pois ajudará a criança canalizar emoções, sentimentos e comportamentos.

A psique, nesse referencial, compõem-se de numerosos sistemas e níveis diversificados, porém interatuantes. Pode–se distinguir três níveis na psique. São eles: a consciência, o inconsciente pessoal e o inconsciente coletivo. Na descrição do processo de formação de personalidade, a consciência é a única parte da mente conhecida diretamente pelo indivíduo. Aparece logo cedo na vida, provavelmente, antes do nascimento. Quando se observa uma criança, pode-se notar uma percepção consciente e operar como a criança reconhece e identifica os pais, os brinquedos e os demais objetos que a cercam.

Esta percepção consciente cresce diariamente por força da aplicação das quatro funções mentais que Jung (1972, p.23) denominou "pensamento, sentimento, sensação e intuição". A criança não utiliza estas quatro funções na mesma proporção, em geral, vale-se muito mais de uma função que de outras. A utilização predominante de uma dessas quatro funções é o que diferencia o caráter básico de uma criança para outra.

Além destas quatro funções mentais, existem duas atitudes que determinam a orientação da mente consciente. Essas atitudes são extroversão e a introversão. A atitude extrovertida orienta a consciência para o mundo externo, objetivo, atitude introvertida orienta a consciência para o mundo interior, subjetivo (HALL e NORDBY,1980). Dessa forma, na atitude extrovertida, a libido (energia psíquica) flui sem embaraços ao encontro do objeto. Na atitude introvertida, a libido recua diante do objeto, pois este parece ter sempre em si algo de ameaçador que afeta o indivíduo.

Tanto a introversão como a extroversão são atitudes normais e todos os seres humanos as possuem. As circunstâncias e a estrutura íntima são favoráveis ao desenvolvimento de um dos mecanismos, havendo apenas o predomínio relativo de um em relação ao outro. A base da teoria dos tipos psicológicos apoia-se na noção de preferência: preferir significa que a pessoa faz espontânea, facilmente e com maior frequência uma dada atividade ou utiliza uma determinada função em detrimento da outra.

As experiências que não obtêm a aceitação do ego ficam armazenadas no que Jung denominou "inconsciente pessoal", um receptáculo que contém as atividades psíquicas e os conteúdos que não se adaptam com "a individuação ou função do consciente". Portanto, destaca-se que "esses conteúdos têm fácil acesso à consciência quando surge tal necessidade. Uma característica muito interessante e relevante do inconsciente pessoal é a possibilidade de reunião de conteúdo para formar um aglomerado ou constelação". Eles foram denominados na teoria junguiana de "complexo", testados por Jung em associação das palavras. Denotou-se que as pessoas pensavam muito para responder, ao ser inquirida do motivo dessa demora, não era capaz de ter uma explicação (HALL E NORDBY, 1980, p. 28).

Finalmente, um outro nível da psique humana, distinguido por Jung (1972), é o que denominou de "inconsciente coletivo", comum a todos os homens e de que deriva um conjunto importante de fenômenos psíquicos, de extremo valor na interpretação

"dos mistérios da alma humana". É uma parte da psique que se pode distinguir do inconsciente pessoal pelo fato de sua experiência não depender da experiência pessoal. O inconsciente coletivo é um reservatório de imagens latentes, em geral denominadas "imagens primordiais" na Psicologia Analítica.

Primordial significa "primeiro" ou "original"; por conseguinte, uma imagem primordial diz respeito ao desenvolvimento mais primitivo da psique. O homem herda tais imagens do passado ancestral, passado que inclui todos os antecessores humanos, bem como os antecessores pré-humanos ou animais. Estas imagens étnicas não são herdadas no sentido de uma pessoa lembrar-se delas conscientemente, ou de ter visões como as dos antepassados. São antes predisposições ou potencialidades no experimentar e no responder ao mundo tal como os antepassados. Tais "imagens primordiais" são o que Jung (1972) denominou de "arquétipos", acrescentam Hall e Nordby (1980, p. 34):

existem tantos arquétipos quantas as situações típicas na vida. Uma repetição infinita gravou essas experiências em nossa constituição psíquica, não sob a forma de imagem saturada de conteúdos, mas a princípio somente como forma se conteúdo que representavam apenas o certo tipo de percepção e de ação.

Entre os muitos arquétipos por ele estudados e descritos incluem-se, por exemplo, do nascimento, do renascimento, da morte, do poder, da magia, do herói, da criança, de Deus, do demônio, do velho sábio, da mãe terra e de objetos naturais, como as árvores, o sol, a lua etc., além muitos objetos fabricados pelo homem como anéis e armas.

2.2 A ARTE COMO LINGUAGEM E EXPRESSÃO HUMANA

Arte é uma das principais expressões da capacidade humana, construiu-se um patrimônio cultural das suas produções por meio dos símbolos. Para Fernandes (2022), a arte é um produto histórico de uma cultura, uma linguagem que exprime os sentimentos de um povo e as suas relações entre si e com o ambiente, para se interpretar a sua vivência, por meio das atividades artísticas pode-se adentrar na dimensão cultural representada.

Desse modo, o homem está sempre em processo diante dos constantes intercâmbio com seu mundo. Ele está em interação com o mundo, possuindo desejos e necessidades que poderão mostrar-se e revelar-se por meio de um recurso artístico. A atividade expressiva espelha o meio e suas experiências diante o universo simbólico. Ao analisar a natureza da Arte, Jung (1987, p. 85) considera que a Psicologia se limita a estudar o processo psíquico da criação artística, sem pretender atingir a essência da Arte:

a vivência originária é carente de palavra e imagem, tal como uma visão num espelho que não reflete. A vivência originária é um pressentimento poderoso que quer expressar-se, um turbilhão que se apodera de tudo o que se lhe oferece, imprimindo-lhe uma forma visível. Mas como a expressão nunca atinge a plenitude da visão, nunca esgotando o que ela tem de inabarcável, o artista muitas vezes necessita de materiais monstruosos, ainda que para reproduzir apenas aproximadamente o que pressentiu.

O ser humano para se desenvolver integralmente precisa estar relacionado com os fatores físicos, intelectuais, sociais e emocionais. Assim sendo, para estimular esses fatores a arte traz elementos da vivência do cotidiano e o seu contato com o mundo simbólico e suas emoções. Por meio das vivências com materiais expressivos, ele, paulatinamente, tomando contato com realidade faz o trajeto oscilando entre o real e o simbólico, para descobrir suas relações com os outros e o seu autoconhecimento.

Segundo Brasil (1997), o âmbito que pertence arte é caracterizado por um tipo particular de conhecimento que o homem produz a partir das perguntas fundamentais que desde sempre se fez relação ao seu lugar no mundo. A sua história nos possibilita identificar e descobrir elementos de continuidade cultural na vida da humanidade. Ela tem a função de expressar e comunicar os valores, os costumes, as crenças religiosas, os aspectos sociais, morais, políticos e econômicos, enfim, exprimir as indagações das sociedades existentes a cada período da história.

A manifestação artística tem em comum com o conhecimento científico, técnico ou filosófico o 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 (BRASIL, 1997).

O produto de ação criadora, a inovação, é resultante do acréscimo de novos elementos estruturais ou da modificação de outros. Regido pela necessidade básica de ordenação, o espírito humano cria, continuamente, sua consciência a de existir por meio de manifestações diversas, ao oferecer propostas com atividades artísticas as crianças poderão revelar-se todos sentimentos e emoções por meio dessa linguagem.

Dessa forma, como linguagem, a arte auxilia a leitura de suas experiências ao lidar com o mundo externo em sua organização interna, contribuindo, por meio da expressão dos conflitos decorrentes de sua situação no universo sociocultural a que pertence para a compreender e interpretar o duplo que o ser humano representa. Assim, além de ler, por meio de um sistema simbólico escreve-se, via arte, suas experiências vividas.

Articula esse referencial Camargo (1989, p. 14), acentuando o papel da arte na educação de crianças como um elemento de integração da personalidade, pois por meio do referencial apresentado pela Psicologia Analítica traz a explicação do funcionamento da consciência como parte do dinamismo da "psique" humana, ao afirmar que: "arte é uma atividade integradora da personalidade". Quando se faz arte, a pessoa usa o seu corpo, a sua percepção, as suas emoções e a sua intuição como um processo contínuo, dessa forma, é uma atividade única, que amplia diversos aspectos e dimensões para auxiliar a construção da personalidade.

Reflete sobre essas questões Granja (1996, p. 62), quando aborda que arte é a força que o homem precisa para ser despertado desse encanto que permeia todos os seus caminhos no terceiro milênio. Atualmente, o homem deixa de ter a relação sinestésica com a realidade, isto é, "as sinestesias são experiências integradas dos sentidos e o homem atual não sabe relacionar o ver, o ouvir, o cheirar, o tocar, o provar, nem o pensar com o sentir. O primitivo relaciona a ordem social, psicológica, religiosa no corpo e no espaço".

Para reconquistar essa individualida-

de, Jung (1987), aponta que é necessário viver intensamente todas as polaridades que compõem o homem, para isso, deve-se mergulhar no desconhecido. As questões que norteiam a existência humana em busca de sua espiritualidade, tais como "Para onde vou? Quem sou?" também parecem estar no cerne do fazer artístico e sua essência, tal como um mergulhar no inconsciente coletivo.

2.3 Oficinas criativas para crianças no contexto escolar

Criatividade é uma qualidade do ser humano, embora em artes, muitas vezes, parece um universo um tanto mágico, habitado por seres escolhidos pelos deuses, seres que possuem o dom de criador. Todo indivíduo tem o germe deste potencial, alguns produzem mais para determinadas expressões (pinturas, desenhos, esculturas, músicas) do que as outras.

Segundo Aranha & Martins (1986, p.375), "a criatividade pressupõe um sujeito criador, isto é, uma pessoa inventiva que produz e dá existência a algum produto que não existia anteriormente". Assim sendo, se destaca a importância do imaginar, pois será uma forma para construir e inventar a atividade artística. Dessa maneira, o produto dessas ações, em algumas vezes não é palpável e sim uma ideia ou imagem traduzida da invenção.

Uma obra de arte verdadeiramente criativa traz algum tipo de novidade que obriga a rever o que já conhecido, dando-lhe uma nova organização. A inovação surge, geralmente, do remanejo do conhecimento existente que revela insuspeitados parentescos ou semelhança entre fatos já conhecidos que não pareciam ter nada em comum. Portanto, em matéria de arte, o criador autêntico não é somente um ser dotado, é um homem que soube ordenar, visando a determinado fim, todo um conjunto de atividades do qual resulta a obra de arte. Um observador de sua realidade externa e interna.

O início de um trabalho em arte, ou seja, a primeira fase do diálogo silencioso entre o artista e sua imagem, durante e depois que o trabalho está terminado, todo esse movimento é muito difícil traduzir em palavras. O fazer artístico é um processo resultante da manipulação de um material, um objeto ou uma ideia com metas objetivas expressivas e estéticas, desta forma capaz de conter e transmitir emoções. A forma do processo criativo em arte tem sido abordada por diferentes teóricos e as diferenças dependem da faceta do processo criativo que eles focalizam. Na figura 1 poderá se observar com as crianças em atividades de modelagem com argila, modelando imagens diferenciadas e cada qual traduzindo o seu próprio símbolo.

FIGURA 1 - CRIANÇAS BRINCANDO DE ARGILA – GRUPO AMARELINHO



FONTE: https://www.escolavillare.com.br/argilagrupo-amarelinho-profa-amanda,2020.

De acordo com Alessandrini (2003), ao oferecer as oficinas criativas no seu projeto de pesquisa trouxe a importância do resgate pessoal de cada um. Realizou seu estudo por meio da modelagem de argila. Com esse material pode observar as dimensões afetiva e cognitiva dos participantes em diversos momentos de criação e realização as atividades artísticas.

Ao articular essa experiência no campo educacional Alessandrini (1996) aponta que a Oficina Criativa é fundamental como "espaço de inserção, isto é, tem sido aceita como uma experiência educacional inovadora. Ela representa uma metodologia em que novas visões de mundo e de si mesmo emergem como [...] resultado de um intenso trabalho interior".

Destaca ainda sobre seu trabalho Alessandrini (2003, p.271), que a criança ao modelar traz suas expressões de sentimentos afetivos e cognitivos por meio dessa representação. Constata que cada uma traz formas qualitativamente diferenciadas para resolver as situações-problema que surgem ao modelar. Oferece nesse momento, dessa forma, "uma coordenação de ação interna do sujeito psicológico".

Acrescenta a autora destacada que para se desenvolver um projeto educativo necessita-se o "desenvolvimento da mente questionadora, ativa e aberta". Precisa-se conhecer o contexto social e cultural vinculados ao seu processo pessoal. Para ampliar o autoconhecimento precisa-se obter uma "consciência participativa, na comunidade e no mundo. As oficinas criativas, dessa forma, são um projeto eficiente, pois ampliam o poder de criação dos alunos e oportunizam o

seu conhecimento pessoal" (ALLESSANDRINI, 2003, p.272).

Ao valorizar a argila, material encontrada em todos as cidades, de valor acessível para ser trabalhado, e possível aquisição nas escolas. O educador, o arteterapeuta e outros profissionais ao utilizarem esse material terão "com maior consciência, compreendendo seu valor na construção interna vivida por cada um". O ato de educar amplia as dimensões humanas, portanto, " Educar-se é aprender a construir o conhecimento com curiosidade e espontaneidade, explorando possibilidades e criando soluções" (ALESSANDRINI, 2003, p.272).

Teoriza esses referenciais Reverbel (1989, p. 21), quando aborda que o processo criativo traz a essência do desenvolvimento da função e das condições de vida do homem, o contato com a natureza, começou a empregar a arte, expressa-se por desenhos e modelava a cerâmica. "Arte é uma das coisas que, como a terra, o ar, está ao redor de nós, em toda a parte, mas que raramente se detém a considerar". Por isso, o desenho, a pintura e escultura estão entre as mais importantes manifestações do ser humano. Visualiza-se e compreende melhor o passado também enxergar todos os seres humanos no seu processo de desenvolvimento.

O objetivo maior destas atividades será fazer com que todas as crianças participem ativamente. O fazer da produção artística e o processo são essenciais nas oficinas criativas, enfim, não tem preocupação com o produto. Acredita-se que outras atividades também poderão ser realizadas com: sucatas, massa de modelar, panos, linhas e outros. O fundamental que explore a criatividade e que as crianças elaborem atividades catárticas, isto é, liberem de algo que estiver reprimido.

Verifica-se que essa estratégia de oficinas criativas no contexto escolar poderá ser um instrumento favorável para o desenvolvimento da personalidade das crianças favorecendo todas as dimensões humanas. Por meio desse recurso, as atividades artísticas poderão ser um canal de tradução para elas dos seus sentimentos, das suas emoções e canalizar angústias e medos diante da sua realidade.

3 CONCLUSÕES

Destaca-se a importância da expressividade no campo educacional para o desenvolvimento pleno das crianças. Além disso, aliá-los a oficina criativa que poderá favorecer por vias de imagens simbólicas as profundas dimensões da psique. No estudo presente trouxe como o inconsciente tem mistérios que poderão se desvendados por via das atividades artísticas, aspectos fundamentais para o desenvolvimento da personalidade das crianças.

Observou-se que a arte faz parte do processo civilizatório do Homem, ao traduzi-la como linguagem representa o seu universo simbólico expressado pelas suas experiências e seus sentimentos. Portanto, a arte é fundamental para o seu desenvolvimento integral, pois utiliza-se corpo, percepção, emoção e intuição em um processo contínuo.

Verificou-se a relevância da Psicologia Analítica Junguiana para a compreensão da essencialidade do processo artístico. Essa teoria fornece subsídios para ratificar como a expressividade auxilia no desenvolvimento humano. Oferecendo também pressupostos para alicerçar uma proposta de trabalho no contexto escolar favorecendo o autoconhecimento das crianças.

As oficinas criativas deverão fazer parte das propostas pedagógicas das escolas infantis, pois é um recurso favorável para ajudar as crianças exprimirem seus sentimentos e anseios. Ao explorar a criatividade o espaço escolar terá um instrumento favorável para aprendizagem aguçando a curiosidade dos alunos para novos desafios e situações-problema.

A investigação presente pretendeu trazer novas perspectivas teóricas sobre o assunto. Para não sair do foco e a limitação de tempo, possa ter deixado alguns indícios para novas pesquisas. A temática sobre Oficinas Criativas para crianças é de relevância para atuação de educadores e arte-terapeuta, uma forma de trazer no contexto escolar novas aprendizagens para elas.

REFERÊNCIAS

ALESSANDRINI, C. D. A microgênese na Oficina Criativa. Psicopedagogia, ano 20, vol. 63, p. 270-291, 2003.

ALESSANDRINI, C. D. Oficina Criativa e Psicopedagogia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

ARANHA, M. L. de e MARTINS, M. H. P. Filosofando - Introdução à Filosofia, São Paulo: Moderna, 1986.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares

Nacionais. Arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC: SEF, 1997.

CAMARGO. L. et al. Arte-Educação da Pré-Escola à Universidade, São Paulo: Nobel, 1989.

FERNANDES, C. História da Arte, Brasil Escola. Disponível em:

https://brasilescola.uol.com.br/historiag/historia-da-arte.htm. Acesso em 01 ago. 2002.

FORDHAM, F. Introdução à Psicologia de Jung, Universidade São Paulo: Verbo, 1966.

GRANJA.V. O Pensamento de Jung para o estudo do processo de criação na Arte, Rio de Janeiro: Pomar, 1996.

GRUPO AMARELINHO. Crianças brincando com argila. Prof.ª Amanda, Escola Vilare. Disponível em: https://.escolavillare.com.br/argila-grupo-amarelinho-profaamanda. Acesso em: 02 ago. 2022.

HALL, C. S. e NORDBY, V. Introdução à Psicologia Junguiana, São Paulo:

Cultrix, 1980.

JUNG, C. G. O Homem e seus Símbolos. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1964.

JUNG, C. G. Fundamentos de Psicologia Analítica, Petrópolis, Vozes,1983. vol.

XVIII.

JUNG, C. G. O espírito na arte e na ciência, Petrópolis, Vozes, 1985.

NEUMANN. A grande mãe. Um estudo histórico sobre os arquétipos, os simbolismos e as manifestações femininas do inconsciente, São Paulo: Cultrix, 2021.

RAMOS, D. G. A psique do corpo - uma compreensão simbólica da doença. São Paulo, Summus Editorial, 1994.

REVERBEL, O. Um caminho do Teatro na Escola, São Paulo: Scipione,1989.

LITERATURA INFANTIL

MARILENE ROCHA

RESUMO

A educação infantil vem ampliando seu olhar quanto á importância da leitura e suas contribuições na construção da aprendizagem, logo nos primeiros anos de vida. A fim de apresentar tais fatos, iniciamos esse Trabalho de Conclusão de Curso, citando a História da educação e seu desenvolvimento no decorrer dos séculos. No segundo capítulo abordamos a importância da leitura e sua iniciação ao letramento, onde o papel do educador é primordial neste processo de aprendizagem. Contudo a partir do terceiro capítulo a abordagem será sobre a importância da leitura na construção da linguagem verbal, explorando a linguagem formal e informal tão rica na infância. No quarto capítulo iniciação a discussão de estimular comportamentos leitores, despertar a leitura como fonte de prazer e encerrando com algumas orientações didáticas e sugestões de exploração da linguagem verbal na Educação Infantil sugeridas pela Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo e uma lista de livros apreciados por crianças pequenas.

Palavras-chave: Ensino; Aprendizagem; Leitura; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

No Brasil pesquisas realizada em 2013 pelo IBGE em quatro estados: Pará, São Paulo, Rio Grande do Sul e Pernambuco, mostram que pessoas entre dez anos ou mais dedicam em média 6minutos por dia a prática da leitura, diante disto, se faz necessário resgate da leitura como prioridade nas políticas públicas e no imaginário social. Afinal a leitura é mais que um instrumento escolar, é um passaporte para entrada na escrita e na cultura. O papel da instituição escolar é ensinar a criança a folhear instrumentos de leitura para inserir-se de modo pensante nesta sociedade letrada (letras- símbolos- números).

Pesquisas apontam que entre a população brasileira, 40% fazem curso ou já terminaram com o objetivo de terem melhores salários e se desenvolverem pessoalmente. Somente com discussão a respeito da leitura podemos vir a promover uma transformação social e positiva que todos merecemos.

No meio social ande vivemos, e as pessoas envolvidas com a educação devem sensibilizar-se em torno dos livros e da leitura, pois são instrumentos de atuação importantes na sociedade. Uma nação sem leitura não conceberá sua cidadania plena. Na escola a leitura é a passagem ao mundo das letras que se encontra com o caminho dos núme-

ros e dos símbolos.

Mediante a essas informações, como chegar a este caminho letrado? O domínio da leitura e do letramento, não é algo simples, envolve práticas a serem desenvolvidas gradativamente, algumas crianças desenvolvem estas aptidões no seu cotidiano, porém a maioria carece da ajuda da escola para esta tarefa.

No mundo em que vivemos, desde o trabalho formal até a nossa rotina diária, exigem o envolvimento complexo de situações práticas de leitura, desde leitura de situações sociais até compreensão de textos.

Para que um cidadão se realize profissionalmente, ele precisa saber ler, pois será a partir desse conhecimento que ele terá estímulo para estender esse objetivo aos seus filhos, e consequentemente, terem um futuro melhor financeiramente.

Ler para a criança é um ato de responsabilidade do professor que, ao emprestar a voz para que o autor fale ás crianças, também assegura a elas o direito de ingressarem nesse universo letrado, antes mesmo de saber os nomes das letras.

LEITURA E LETRAMENTO NA INFÂNCIA

Letramento é acontecimento, é o pensamento que surge, inexplicável, para viver e pensar o letramento.

O conhecimento das letras é apenas um meio para o letramento, que é o uso social da leitura e da escrita. Letrar é inserir a criança no mundo letrado e seus diferentes usos na sociedade.

O letramento vem da cultura e muitas crianças já chegam á escola com conhecimento informal absolvido no seu dia-a-dia. Cabe a escola despertar na criança o gosto de ler e emocionar-se com as histórias lidas e fazer dos personagens seus parceiros. Aproximando a criança da escrita e os encantamentos que ela proporciona.

Evidentemente que para se consolidar a leitura de forma significativa é necessária uma aliança com as outras áreas de formação do sujeito, uma delas é investir na formação do professor para aprimoramento na sua área de conhecimento, com o reforço da leitura tornando-os leitores fluentes e críticos para que gerem outros leitores atuantes, este é um dos grandes desafios a serem superados.

Paulo Freire (1975) já possuía esta visão quando dizia: “Ninguém educa ninguém, assim como ninguém se educa sozinho. Alguém só aprende se existir um alguém que lhe deseja ensinar, da mesma forma, alguém só ensinará se tiver alguém ardentemente predisposto a aprender”.

A instituição escolar é o local que deve propor e possibilitar a aquisição de novos saberes, garantir um processo de aprendizagem significativo em todas as disciplinas, visando despertar o desejo de aprender, intimamente ligado com a capacidade de leitura.

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

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

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

O ser humano é fonte inesgotável de história e por isso de leitura. O processo de leitura faz parte das competências cognitivas, sociais e culturais e para se ler bem é necessário o interesse para as narrativas em geral. A escola e a família possuem o papel de estimular este fascínio.

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

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

Assumir que o processo de mudança educacional se faz com participação do professor, e para tal se faz necessário o investimento em formação contínua. Temos que reforçar a necessidade de se tratar o ensino como uma profissão dinâmica, em desenvolvimento, onde o professor toma para si a res-

ponsabilidade que lhe compete ao definir os rumos da mudança educacional, um sujeito capaz de produzir mudanças sociais, políticas e culturais.

Outro item que não pode faltar em um professor reflexivo é a preocupação com o planejamento e avaliação de suas aulas, isso só ocorre se o professor registrar suas ações, avanços e dificuldades dos alunos. O registro representa muito mais que um roteiro de aula ou uma enumeração de atividades desenvolvidas com seus alunos. Escrever sobre a prática faz pensar e refletir sobre cada decisão que foi ou será tomada, permitindo aprimorar o trabalho diário e adequá-lo com frequência ás necessidades dos alunos.

O que não falta no dia a dia do professor são oportunidades para colocar ideias e reflexões no papel. Ao fazer o planejamento, por exemplo, ele pode antecipar o que pretende alcançar em sala de aula. Sem essa reflexão, o docente corre o risco de estar sempre improvisando.

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

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

O que as pesquisas que vêm sendo realizadas sobre o desenvolvimento humano têm apontado é que a criança é que a criança é um sujeito competente, ativo e agente de seu desenvolvimento. Nas interações com outros em seu meio, em atividades socioculturais concretas, as crianças mobilizam saberes e ao mesmo tempo que os modificam.

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

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

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

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

A REAL FUNÇÃO DA LEITURA NA APRENDIZAGEM

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

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

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

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

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

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

A escola deve ser uma instituição que segundo Cesar Coll(1993)- "encaixe os saberes cientificamente construídos com os conhecimentos elaborados pelas crianças". Essa missão implica na adequação dos saberes, possibilidades cognitivas e conhecimentos prévios das crianças.

A fala ao contrário que se pensa não é algo pronto, é uma aquisição que depende das interações sociais e nas possibilidades de observação e participação nas situações comunicativas.

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

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

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

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

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

Conversas em grupos é uma situação em que as crianças desenvolvem muitas competências linguísticas. Aprender a se colocar diante de um público pressupõe viver situações coletivas provocativas importantes.

Na apreciação pela leitura o professor deve buscar ações que as crianças encontram significado e compreensão no mundo da imaginação. O professor atua de modo direto, ele é o modelo, o despertar e o gostar de leitura dependerá inicialmente deste modelo positivo.

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

Em estudos notamos a educação infantil assumindo seu papel educativo no domínio da oralidade: reconhecem seu papel na constituição de sujeitos falantes, pois as instituições de Educação Infantil são ambientes sociais, lugar onde muitas vezes as crianças começam a falar e aprendem diversas formas sociais de comunicação. É na Educação Infantil que se estimula e se aprende as cantigas de roda, jogos cantados e o gosto pela leitura.

Durante muitos anos ocorreram críticas ao trabalho com a leitura e a escrita, pois as instituições educacionais centralizavam-se nas práticas de decodificação do escrito, deixando de lado o reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem, Vygotsky já afirmava:

"Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural,da criança". (Vygotsky, 2002).

Mas hoje o pensamento mudou, com vários estudos e pesquisas no campo da psicologia, linguística e da pedagogia, sabe-se que as crianças vivem em sociedades letradas, ricas em fontes de comunicação entre as pessoas e assim começam a interessar-se pela escrita, eles procuram compreender o mundo dos adultos e suas representações.

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

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

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

Para desenvolver comportamentos leitores necessitamos da construção de experiências, a partir do contato com a escrita e as produções narrativas.

Nós adultos, nem sempre temos consciência dos comportamentos leitores que desenvolvemos ao longo de nossa formação, quando lemos e damos sentido e entusiasmo, o comportamento leitor saltam aos olhos das crianças em especial nas rodas de leitura.

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

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

FORMANDO LEITORES CRÍTICOS

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

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

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

Ler é um ato de estar conectado com o mundo do outro, e poder receber e enviar mensagens, compreender e adentrar em mundos imaginários. Leitura esta palavra deriva do latim "lectura", originariamente com o significado de "eleição, escolha", e a forma como se interpreta um conjunto de informações.

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

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

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

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

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

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

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

A escola de educação infantil por se tratar de um ambiente alfabetizador tem a possibilidade de despertar o gosto pela leitura nas crianças e posteriormente nos pais, este trabalho além de estimular o imaginário,

aproxima as crianças do mundo letrado. Se queremos pessoas leitoras temos que oferecer atividades diárias em que os pequenos tenham a oportunidade de ler, trocar ideias, ouvir e comentar.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

-organizar um mural para troca de leitura;

-promover indicações de leituras;

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

-incentivar troca de livros;

-incentivar o empréstimo de livros para casa.

Alguns objetivos devem ser alcançados pela criança como:

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

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

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

-escolher os livros para ler e apreciar.

- Conteúdos relacionados ao falar e escutar

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

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

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

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

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

-conhecimento e reprodução oral de jogos verbais como trava-línguas, parlendas, adivinhas, poemas e canções.

Algumas práticas de leituras que não deve faltar na Educação infantil:

-participação nas situações em que os adultos leem textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, parlendas, etc.;

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

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

-valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, observa-se que não podemos abrir mão da Literatura infantil, pois, é através dela que o conhecimento chega as crianças tão pequenas. Com a literatura infantil, desenvolvemos a imaginação, a criatividade e o cognitivo mesmo quando as crianças não são alfabetizadas.

Não podemos esgotar um assunto tão vasto e rico como a leitura na educação infantil, mas levantar reflexões e apontar alguns caminhos para este resgate como tema principal nas escolas, que ficou em segundo plano, momento de distração no cotidiano de milhares de crianças.

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

ARROYO, L. Literatura Infantil Brasileira. São Paulo:Melhoramentos, 1988.

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

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

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

BETTELHEIM, B. Psicanálise dos Contos de fada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

GAMIFICAÇÃO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARINA ÂNGELA DE ARAÚJO

RESUMO

Este artigo tem a finalidade de oferecer um conceito para o fenômeno da gamificação, que vem ganhando visibilidade por sua capacidade de criar experiências significativas quando aplicada em contextos da vida cotidiana. Em razão disto, o objetivo geral foi compreender a utilização e aplicação da gamificação como recurso pedagógico, suas possibilidades e desdobramentos nas relações de ensino e aprendizagem. Tratando-se de um fenômeno emergente, que deriva diretamente da popularização e popularidade dos games, e de suas capacidades intrínsecas de motivar a ação, resolver problemas e potencializar aprendizagens nas mais diversas áreas do conhecimento e da vida dos indivíduos. Nela, pode-se aumentar o engajamento das pessoas, melhorando assim os resultados. Não significa apenas usar jogos prontos, mas elementos com as mesmas características que promovam a aprendizagem.

Palavras-chave: Gamificação. Motivação. Jogos. Educação Infantil

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

De acordo com a BNCC (2017), como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada. Contudo, isso exige que o docente compreenda que as crianças são capazes de criar, explorar e deve estar sempre atento a tudo que acontece, para possibilitar plena integração com a família e escola.

Uma série de iniciativas surgem como esforços para ressignificar o ensino e aumentar a motivação e o interesse dos alunos. A gamificação é uma técnica que vem ganhando muita atenção na educação por integrar aspectos dos jogos aos processos de aprendizagem. Os jogos digitais estão entre os hobbies preferidos de crianças e jovens na atualidade, desencadeando uma motivação intrínseca, muito procurada pelos educadores.

O jogo, no ambiente da gamificação, possui características como: desafios, metas e sistemas de regras, que são fundamentais para a criação do envolvimento voluntário do sujeito ao ambiente, favorecendo dinâmicas capazes de promover a aprendizagem. Ainda, o professor pode utilizar os feedbacks para a correção de possíveis erros na conduta do jogo, ou como correção das atividades.

A ideia é que trazer contextos de aprendizagem para mais perto do mundo dos jogos, tornará o aprendizado divertido e envolvente para a atual geração de alunos e terá um impacto positivo em suas realizações e construção de conhecimento. Além disso, nota-se que a sociedade vem sofrendo grandes mudanças, a inserção das tecnologias deixou a sociedade mais interativa, com a educação não pode ser diferente, ela também precisa acompanhar as mudanças sociais, é imprescindível as modificações no processo de ensino, pois a educação é algo que deve estar em constante mudança, para que não fique estagnada e o processo de educação não se torne algo ultrapassado e irrelevante para a sociedade, desta forma este trabalho se justifica.

É importante pontuar que esse novo período, dominado pelas “tecnologias de comunicações digitais e comércio cultural” (Rifkin, 2001, p. 12), traz o capital da contemporaneidade, o conhecimento, como fator crucial no desenvolvimento do indivíduo. A cibercultura trouxe um novo modo de conhecer e conviver, com novas atitudes e fluxos de pensar. O indivíduo desta geração não se satisfaz apenas em receber um conhecimento; ele precisa testar vivenciar e experimentar.

DESENVOLVIMENTO

Atualmente, os jogos estão sendo classificados em três categorias: analógicos, digitais e pervasivos (envolvem fisicamente o jogador). Destacamos aqui a definição de jogo digital (alguns autores definem como jogos eletrônicos ou computacionais) proposta por Prensky (2012), que considera o jogo como

um subconjunto de diversão e de brincadeiras, com uma estruturação que contém um ou mais elementos, tais como: regras, metas ou objetivos, resultado e feedback, conflito/competição/desafio/oposição, interação, representação ou enredo. Vianna, et.al destacam que os jogos digitais são "construídos para suportes tecnológicos eletrônicos ou computacionais" (p. 10). As autoras, ainda, frisam a interdisciplinaridade evidente dos jogos digitais por conta de seu caráter híbrido, que envolve desde a programação em linguagens de computação até técnicas psicológicas em sua constituição.

Ao conceituar a gamificação e descrever de que forma a sua aplicação torna-se imprescindível na educação, pode-se perceber uma antiga prática com nome novo. Gamificar é o mais sofisticado modo de educar. Entender como se processa o ensino e aprendizagem através da gamificação é fundamental para conscientizar os profissionais de educação de sua importância. Conforme o entendimento retirado do referencial teórico, jogar não significa gamificar. Gamificar não se constitui simplesmente em aplicar um jogo na sala de aula.

A gamificação baseia-se em jogos, porém, é mais que isto, é um conceito recente e com múltiplos significados, mas tendo em comum a formulação teórica de que o termo gamificação é moldado pela utilização dos elementos de design de game em contextos fora dos games, objetivando motivar o usuário em participar da atividade e, consequentemente, prender a sua atenção.

Assim, pode ser definida por meio da aplicação de algo que envolve os jogos analógicos ou digitais, simulações ou brincadeiras e, no campo da Educação, o termo é caracterizado a partir das experiências de aprendizagem que utiliza da lógica dos jogos para atingir um objetivo desejado, possibilitando direcionar e dar propósito ou sentido às ações dos alunos participantes.

Em suas características encontramos de elementos tradicionalmente encontrados nos games, como narrativa, sistema de feedback, sistema de recompensas, conflito, cooperação, competição, objetivos e regras claras, níveis, tentativa e erro, diversão, interação, interatividade, entre outros, em outras atividades que não são diretamente associadas aos games, com a finalidade de tentar obter o mesmo grau de envolvimento e motivação que normalmente encontramos nos jogadores quando em interação com bons games.

Segundo Zichermann (2011, p.16), gamificação é o "processo de utilizar o pensamento e as mecânicas dos games para envolver usuários e resolver problemas". Para aplicações web, nas quais o marketing vem usando a gamificação, tal definição talvez seja aplicável. Alguns pesquisadores atribuem à gamificação a simples adição de mecânicas de games (recompensas, pontos, medalhas) para tornar menos entediante a realização de tarefas cotidianas.

A partir dessa definição, é possível identificar algumas características importantes do jogo: é uma atividade livre, voluntária, isto é, não tem um caráter mandatório sobre o jogador; é exterior à vida habitual, à vida real. "Guarda em si certo "fazer de conta" (ALVES, 2015, p. 19); é intenso, envolvente, produzindo um sentimento de satisfação que atrai toda a atenção do jogador; ocorre em intervalo de tempo e espaço próprios e delimitados; possui regras que definem o que o jogador pode ou não fazer para alcançar seu objetivo.

Segundo Formanski (2016) a gamificação faz uso de três pilares para mudar o comportamento humano: estímulo, habilidade e motivação. Sendo que a "habilidade" e a "motivação" fazem o papel de equilibrar a situação; se tiver pouca habilidade, é necessária mais motivação. Para o autor, a motivação intrínseca (quando fazemos as coisas por vontade própria) é um fator chave para que a gamificação seja aplicada com êxito. Afinal, pessoas motivadas intrinsecamente dão mais significado a aquilo que estão fazendo, são mais atenciosas, mais criativas e conseguem enxergar soluções inovadoras para os problemas.

Para atingir dos objetivos, torna-se importante conhecer o público a quem se destinará. O pesquisador britânico Richard Allan Bartle, em seus estudos mapeou a existência de 4 perfis de jogadores:

Achieves ou conquistadores: são aqueles jogadores que são movidos a se destacarem dos outros jogadores, geralmente buscam alguma forma de acumular pontos – sejam eles pontos de experiência, níveis ou mesmo cupons de desconto, ou outra recompensa. Desejam ganhar, gostam de ser reconhecidos, além de acumular pontos.

Socializers ou socializadores: são aqueles que o interesse está em se socializar, conhecer pessoas, sendo o jogo apenas pano de fundo.

Os Explorers ou exploradores: são aqueles que buscarão conhecer o game a fundo, são curiosos e gostam de explorar o jogo. Da história à formatação e tudo o mais.

Killers ou assassinos: são aqueles movidos pela vontade de derrotar os adversários, impor-se. São bastante competitivos e seu grande objetivo é prosperar vencendo outros jogadores. (Bartle, 2006, p. 25),

Os jogadores podem ter diferentes personalidades e eles são mais propensos a se engajar em jogos que exploram características que estão relacionadas com a sua personalidade enquanto jogador. Estes aspectos nada mais são que as motivações dos jogadores. Os jogos podem ser programados

ou configurados para aumentar ou diminuir a motivação do jogador, que depende da personalidade do jogador.

É importante destacar que, embora a gamificação utilize os mesmos elementos, esta diverge dos games de entretenimento porque não contempla a jogabilidade. Ademais, outra característica importante sobre a gamificação é que, embora a maioria das pesquisas atuais sobre gamificação aplicada à educação inclua o uso de tecnologias digitais em suas práticas, não é uma condição necessária para implementar uma estratégia baseada na gamificação da sala de aula

Conforme McGonical (2012), os jogos são atrativos não apenas pela atividade de jogar propriamente dita, mas pelo prazer e experiências proporcionados ao indivíduo. Podemos destacar as sensações de adrenalina, aventura, o desafio e o fato de estar imerso em uma atividade divertida, sozinho ou com amigos, sem a obrigatoriedade e a imposição que neutralizam a sensação do divertimento e prazer.

Para Massi (2017, p.20), a gamificação permite inovar as metodologias de ensino "criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento, proporcionando graus de imersão e diversão que dificilmente são atingidos pelos métodos tradicionais". Com a utilização da gamificação em sala de aula, pode-se ganhar a atenção dos alunos e estimulá-los a resolverem as atividades propostas, enriquecendo o seu processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Grando (2000, p.35) algumas vantagens dos jogos são: fixação de conceitos já aprendidos, introdução e desenvolvimento de conteúdo, interdisciplinaridade, criatividade e outros. Para um trabalho pedagógico com jogos, além de resgatar o gosto dos alunos pela descoberta, pelo novo, o trabalho com o lúdico proporciona também o desenvolvimento das habilidades operacionais características desta faixa etária (Almeida, 1990, p.195).

Saber como avaliar o progresso da aprendizagem dos alunos é outra questão que inibe o uso dos jogos pelos professores, especialmente no ensino on-line ou quando se tem classes com grande quantidade de alunos. Não basta apenas propor a atividade com jogos, é necessário verificar se os alunos estão atingindo os objetivos propostos e fornecer algum tipo de feedback para eles. Funcionalidades para o acompanhamento do progresso das turmas não são freqüentemente encontrados nos jogos educacionais, mas alguns automatismos podem ser auxiliares importantes para os professores, como por exemplo, a geração de relatórios informando em que nível cada aluno chegou, quanto tempo levou para resolver cada problema, principais dificuldades, erros cometidos, etc.

Sabe (2011) complementa a discussão com seu estudo sobre a importância da avaliação da qualidade dos jogos, de forma a assegurar que a utilização traga mesmo os benefícios discutidos. O autor justifica que um jogo de qualidade tem que apresentar os objetivos educacionais bem definidos, motivar os alunos, promover a aprendizagem de forma divertida, prazerosa e desafiadora.

O retorno de informações a respeito da qualidade do ensino é importante, e pode resolver alguns dos seguintes problemas apresentados pelo Silva (2017):

Há diversos problemas na área da educação, inclusive a desmotivação docente. As aulas preparadas por esses profissionais são determinantes para o aprendizado dos alunos. Programas de avaliação docente, projetos de capacitação e motivação e outras metodologias são usadas para diminuir essa problemática. Contudo, é necessário observar se estão sendo aplicados da maneira correta. (SILVA, 2017 p.56)

O feedback gamificado é uma possível solução para reduzir a desmotivação dos docentes para poderem buscar mais retornos sobre a qualidade das aulas através de avaliações dadas por discentes. Ele é caracterizado por esclarecer para os jogadores o resultado de suas ações e seu desenvolvimento dentro do sistema. Ao explicitar momentaneamente ao usuário quais foram as consequências de seus pensamentos e ações logo após ele realizá-las, é possível auxiliá-lo a pensar de formas diferentes e amplificar sua autonomia e tomada de decisões (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011).

Os feedbacks imediatos possibilitam ao participante avaliar e compreender as consequências de suas ações sejam boas ou ruins, estimulando a reflexão sobre a decisão tomada pelo participante (TATIANE et. al., 2014). No caso de consequências positivas, utilizando um sistema de recompensas, o participante pode ver a recompensa do seu esforço, obtendo estímulo motivacional (ALVES; TEIXEIRA, 2014). No caso de consequências negativas, Gee (2009) as trata como riscos, em que é possível voltar à última ação tomada, refletir sobre a consequência, analisar a ação escolhida anteriormente e planejar uma nova ação, o que estimula o aprendizado de novas coisas como a análise crítica, por exemplo.

Conforme Vieira et. AL (2018), a avaliação deve ser feita com metodologias específicas, pois a incorporação desses aplicativos só se justifica quando possibilita um avanço qualitativo nos processos de ensino-aprendizagem. Propomos a utilização dos critérios da metodologia apresentada anteriormente para avaliação do objeto de aprendizagem proposto.

As atividades de avaliação realizadas pelos alunos devem informar se os resul-

tados da aprendizagem foram alcançados e para isso Biggs e Tang. (2011) sugerem a consideração de alguns aspectos: estabelecimento de critérios de avaliação, definição dos tipos de conhecimentos envolvidos na atividade, estabelecimento da quantidade de resultados pretendidos da aprendizagem, definição se um resultado será avaliado em mais de uma avaliação, estabelecimento do formato da avaliação, reflexão sobre o tempo gasto com a avaliação e se essa é possível administrar.

O papel do professor é ter uma atuação semelhante à de um designer de jogos, buscando maneiras para que o aluno sempre queira jogar mais, ficando engajado e a fim de descobrir novas maneiras de interagir com o conhecimento e mundo ao seu redor. O professor não deve apenas transmitir o conhecimento, mas ser um agente construtor do conhecimento, coletivamente com seus alunos. Segundo Freire (2003) "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 2003, p. 47), e que o conhecimento precisa ser vivido e testemunhado pelo agente pedagógico.

O educador deve conhecer as possibilidades, as capacidades, das alternativas indispensáveis na formação lúdica, proporcionando uma visão mais ampla e objetiva da importância dos jogos e das brincadeiras na formação cidadã das crianças, no qual resultará nos jovens e adultos críticos, construtivos e pensadores. A construção de conhecimento se adquire no fazer pedagógico, se consegue com auxílio do brincar que é primordial no desenvolver e no estímulo da afetividade das crianças. Os conflitos, sentimentos e frustrações, agressividades e passividades, são exteriorizados, expulsos através da intimidade que, as crianças mantêm com os brinquedos. Ele em particular compartilha com as crianças uma relação íntima sem regras a serem seguidas. (GRANDO, 2000)

O apoio docente ajuda o discente a “tornar conscientes alguns processos, a estabelecer conexões não percebidas, a superar etapas mais rapidamente, a confrontá-los com novas possibilidades” (Moran, 2015, p. 18). Além disso, as experiências proporcionadas fazem o discente dialogar e refletir sua realidade, envolvendo-se e motivando com as atividades de forma significativa e relevante à aprendizagem, além de desenvolver valores de cooperação, trabalho em equipe, respeito ao próximo e a opiniões contrárias, concentração em vista de um objetivo e uma capacidade cognitiva coletiva, uma vez que os jogadores precisam se articular, interagir, trocar experiências e conhecimentos a fim de concretizarem determinado objetivo.

Para Silva (2017), por meio dos jogos, os professores podem desenvolver aulas mais produtivas, interessantes, e relaxantes, e as crianças também podem retribuir igualmente, pois existem vários recursos em jogos que os alunos podem usar fora da escola para se expressar e aumentar sua vontade de participar mais da sala de aula, e estimular sua relação com as atividades, tornando-se uma ferramenta no processo de ensino, assim como aprender e se divertir juntos.

Segundo Alves (2014), para gamificar a educação, o professor precisa seduzir os seus alunos a solucionarem problemas, envolver-se em situações do cotidiano deles, implicando-os e responsabilizando-os como futuros cidadãos que têm um papel importante na sociedade contemporânea e, por isso, precisam refletir sobre o que acontece no mundo e se posicionarem como sujeitos ativos.

A prática educacional é muito mais que pedaços isolados de informação para o desenvolvimento de habilidades. Existem oito pontos importantes no processo de aprendizagem, que são: reativar ou consolidar habilidades; concentrar atenção em aspectos importantes do assunto; fomentar estratégias de metodologia ativa de aprendizagem; fornecer aos estudantes oportunidades para a prática de habilidades e consolidar a aprendizagem; dar o conhecimento dos resultados e o opinião corretivo; ajudar estudantes a monitorar o próprio progresso, desenvolvendo autoavaliação; orientar escolha de nova atividade de ensino ou aprendizagem; ajudar os estudantes a sentirem uma sensação de realização (VIEIRA et. AL, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar deve estar cada vez mais inserido nas práticas educativas da educação infantil, de forma bem planejada, propiciando às crianças o contato com novos aprendizados perante a cultura de diferentes gerações. Entretanto, precisa materializar-se, desprender-se, libertar-se dos discursos, passar da reflexão à vivência, ser trazido do espontaneísmo inconsciente à consciência do brincar.

A utilização de metodologias ativas no processo de aprendizagem tem obtido resultados mais eficientes pela atratividade dos alunos. Dentre estas metodologias ativas, a gamificação tem conseguido maior espaço, pois traz para o ambiente educacional os aspectos emocionais vivenciados nos jogos. A imersão na virtualidade dos jogos desperta as mesmas sensações como competição, trabalho em equipe, desafios e outros na educação. Ademais, a possibilidade de avaliar, criticar e apresentar soluções sobre problemas reais possibilita aos alunos desenvolverem seu lado criativo, bem como aplicar de forma prática o arcabouço teórico.

A gamificação ainda é pouco difundida em nosso meio educacional formal, para o desenvolvimento da educação e como forma de maximizar a relação ensino aprendizagem vem sendo pesquisado em uma constante

crescente, entretanto sua apropriação e uso na e para educação ainda ocorre de forma um tanto quanto limitada, principalmente na educação básica.

Apesar de toda a gama de problemas enfrentado pelo docente que atua na educação básica pública, ainda é possível inovar, diversificar e propor novas maneiras de estabelecerem-se novas relações de ensino aprendizagem em sala de aula, assim o uso da gamificação buscando cativar e motivar o discente visando uma aprendizagem ao mesmo tempo prazerosa e desafiadora, não apenas é possível, como e viável, contanto que o docente entenda seus conceitos, fundamentos e funcionalidades. Tudo isso sem a necessidade do uso das tecnologias digitais, que embora presentes na maioria das escolas públicas, muitas vezes são inviabilizadas em seu uso por diferentes fatores.

Por fim, com as dificuldades encontradas nas escolas hoje em dia, a gamificação se faz uma boa alternativa para mudar o panorama de desinteresse geral que há sobre a aula expositiva. Existem muitas ferramentas que podem auxiliar os professores nas aulas de modo a focar a atenção dos alunos. No entanto, a gamificação não é uma solução dos problemas por si só, precisa ser trabalhada juntamente a outras tendências vão compor uma nova forma de ensinar, diferente da tradicional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. "Educação Lúdica: Técnica e Jogos Pedagógicos". SP: Loyola, 1990.

ALVES. L.R.G. A cultura lúdica e a cultura digital: interfaces possíveis. Revista Entre Ideias, Salvador, v. 3, n. 2, p. 101-112, jul./dez. 2014.

ALVES, Flora. Gamification: Como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um guia completo: do conceito a pratica. 2ª ed. São Paulo: DVS Editora, 2015.

ALVES, M. M.; TEIXEIRA, O. Gamificação e objetos de aprendizagem: contribuições da gamificação para o design de objetos de aprendizagem. Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 122–142, 2014.

BARTLE, R. "Hearts, Clubs, Diamonds, spaces: Players Who suit MUDs". In: Journal of MUD Research, 2006.

BIGGS, J, & TANG, C. (2007). Teaching for quality learning at university – What thestudent does (3ª ed.). England: McGraw Hill Education/Open University Press.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em: 11 dez. 2022.

FORMANSKI, Francieli Naspolini. Aplicabilidade da Gamificação no Contexto Empresarial. Florianópolis. 2016.

GEE, J. P. Bons vídeo games e boa aprendizagem. Perspectiva, v. 27, n. 1, p. 167–178, 2009.

GRANDO, R. C. "O Conhecimento Matemático E O Uso De Jogo Na Sala De Aula". 2000. Curso De Pós-Graduação "Stricto Sensu" Em Educação Matemática. Universidade Estadual De Campinas. São Paulo, Brasil, 2000, P. 239.

MASSI, M. L. G. Criação de objetos de aprendizagem gamificadas para uso em sala de treinamento. Revista Científica Hermes, n.17, p.18-35, 2017. Disponível em: http://www.fipen.edu.br/hermes1/index.php/hermes1/article/view/304. Acesso em: 14 dez. 2022.

McGONICAL, Jane. A realidade em jogo - por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo. Trad. Eduardo Rieche. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: Souza, C.; Morales, O. (orgs.). Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG. 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-ontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 12/12/2022.

PRENSKY, M. (2012). Aprendizagem baseada em jogos digitais. São Paulo: SENAC.

RIFKIN, J. A era do acesso. Trad. Maria Lúcia G. L. Rosa. São Paulo: Makron Books, 2001.

SAVI, Rafael. Avaliação de jogos voltados para a disseminação do conhecimento. Tese (Tese em Engenharia e Gestão do Conhecimento). UFSC, Florianópolis, 2011.

SILVA, F. B., Bax, M. P. (2017). Gamificação na educação online: proposta de modelo para a aprendizagem participativa. Disponível em HTTPS://periodicos. ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2017v-22n50p144 Acesso em 16 de dez 2022.

TATIANE, M. de O. et al. A Gamificação de conteúdos escolares: uma experiência a partir da diversidade cultural brasileira. 2014.

VIANNA, Y, Vianna, M., Median, B., & Tanaka, S. (2013). Gamification Inc.: como reinventar empresas a partir de jogos. MJV Press. [E-book].

VIEIRA, Alexandre de Souza; SAIBERT, Alexandre Peixoto; NETO, Manoel Joaquim Ramos; COSTA, Thailson Mota da; PAIVA, Nataliana de Souza. O Estado da Arte das Práticas de Gamificação no Processo de Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior. Revista

Brasileira de Ensino Superior, Passo Fundo, v.4, n.1, p.5-23, 2018. Disponível em: https://seer. imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/2185/2046. Acesso em 16 dez 2022.

ZICHERMANN, G. Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps. Sebastopol: O'Reilly Media. 2011.

ZICHERMANN Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. Gamification by Design. Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps. Cana da: Uriel y Media 2011.

O USO DE PARQUES ADAPTADOS PARA CRIANÇAS

MARLEY DE ASSIS SOUZA PASSOS

RESUMO

As Unidades de Educação Infantil são compreendidas como ambientes acolhedores que fazem parte da primeira infância. A aprendizagem ocorre por meio do brincar, os educadores organizam os espaços para as experiências das crianças. O parque é muito importante na Educação Infantil, por se tratar de um ambiente ao ar livre que promove a sensação de liberdade. Os variados brinquedos do parque, de grande porte e outros inseridos pelos professores, colaboram para o desenvolvimento da coordenação motora, superação e autoconfiança, além de propiciar a socialização e autonomia. Dessa maneira mediante a lei nº 9394/96, que prevê a educação como dever do Estado e da família. Os familiares e os profissionais da educação devem cobrar do Estado os recursos e adaptações necessárias para a educação inclusiva. O Objetivo Geral do trabalho é evidenciar como o parque escolar influencia na aprendizagem e desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. O Objetivo Específico é ampliar a reflexão sobre como o parque pode ser inclusivo para todas as crianças, especificamente, para as crianças com deficiência. A Metodologia se dá pela pesquisa bibliográfica e contou com o depoimento da professora especialista na Educação Infantil e Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Educação Infantil, Inclusão, Parque.

ABSTRACT

Early Childhood Education Units are understood as welcoming environments that are part of early childhood. Learning takes place through playing, educators organize the spaces for children's experiences. The park is very important in Kindergarten, as it is an outdoor environment that promotes a sense of freedom. The park's varied toys, large and others inserted by the teachers, contribute to the development of motor coordination, overcoming difficulties and self-confidence, in addition to promoting socialization and autonomy. Thus, through Law No. 9394/96, which provides for education as a duty of the State and the family. Family members and education professionals must demand from the State the resources and adaptations necessary for inclusive education. The General Objective of the work is to show how the school park influences the learning and integral development of children in Early Childhood Education. The Specific Objective is to broaden the reflection on how the park can be inclusive for all children, specifically for

children with disabilities. The Methodology is based on bibliographical research and counted on the testimony of a teacher specialized in Early Childhood Education and Inclusive Education.

Keywords: Early Childhood Education, Inclusion, Park.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desencadeado pelas observações vivenciadas no cotidiano das escolas e foram feitas consultas em livros e artigos sobre a influência do parque e sua contribuição para a Educação Infantil. Realizamos uma Pesquisa Bibliográfica e um diálogo com a Professora Elisângela Ferreira Costa Americano, professora de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, tendo sido componente do CEFAI – DRE, em anos anteriores.

O parque é muito importante para desenvolvimento integral da criança. É observado que os momentos no parque são de descontração, alegria e negociação, fatores que colaboram para o aprendizado. Por meio das brincadeiras no parque, as crianças são estimuladas a uma aprendizagem lúdica e significativa. Dificilmente as escolas de Educação Infantil possuem parques inclusivos.

Com isso notamos as frustrações e tristezas que as crianças com deficiência são submetidas.

Esse trabalho tem como objetivo, ressaltar a importância do parque inclusivo, do lúdico e das brincadeiras na Educação Infantil, e como a aprendizagem ocorre através das brincadeiras, e como o lúdico intensifica os momentos do aprendizado. O parque precisa ser inclusivo para que todas as crianças possam brincar aprender e se socializarem. O parque deve adequar-se a todos.

Os professores da Educação Infantil, muitas vezes sofrem pela falta de recursos fundamentais para a inclusão, as crianças necessitam de lugares adaptados, com infraestrutura correta para vivenciar momentos de lazer, estes lugares podem ser criados de acordo com o que o Ministério da Saúde solicita em caso de Crianças que se constituem em Público alvo da Educação Especial.

O TRABALHO NO PARQUE INCLUSIVO

Constantemente os projetos, os jogos e os brinquedos devem ser adequadamente adaptados para que todos possam participar. Entretanto as brincadeiras no parque carecem de maior atenção, pois as adaptações dos brinquedos do parque precisam de maiores elaborações que talvez estejam fora do alcance dos educadores, por isso este trabalho de pesquisa é propositivo.

Sendo assim, os educadores podem criar espaços que atendam melhor todas as necessidades, com brinquedos e objetos adaptados. Por que para todos e não para pessoas deficientes? Pois para acabar com o preconceito é preciso que as pessoas convivam. Entretanto, tudo que é novo ou diferente tende a ser rejeitado, então a partir do momento em que as crianças passam a conviver elas começam a perceber semelhanças e não as diferenças. E por esse motivo a iniciativa de um projeto com mobílias e materiais ao alcance de crianças com deficiência é tão importante.

Para proporcionar momentos de lazer para as crianças Público - Alvo da Educação Especial, são necessários jardins sensoriais que apesar de serem inclusivos são focados na experiência dos sentidos: olfato, tato, visão, audição e paladar. Também podemos oferecer um espaço de recreação infantil, com brinquedos adaptados e que esta adaptação esteja ao alcance da criança e de acordo com sua necessidade. Os brinquedos devem atender aos interesses da criança e reforçar a ideia de ela assumir alguns desafios, com segurança. A criança precisa de desafios para sentir-se estimulada.

Na medida em que a criança cresce, deve ser exposta às novas experiências, brinquedos e brincadeiras naturais da idade. O que vale é que a criança se sinta valorizada pela sua conquista, principalmente, as crianças com deficiência.

No parque, as crianças em geral e as crianças com deficiência devem ter acesso aos brinquedos do parque, outros brinquedos inseridos pelos professores nos espaços (como nos tanques de areia e outros cantos) para que todas as crianças vivam plenamente a sua infância e vivenciem a atividade essencial da infância: o brincar.

POSSIBILIDADES DE TRABALHO INCLUSIVO NO PARQUE, NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É notório que nas escolas de Educação Infantil, a hora do parque é um dos momentos mais aguardados pelas crianças. O parquinho proporciona momentos de descontração, liberdade e prazer, contribuindo para a aprendizagem e socialização das crianças.

Observa-se que na educação infantil as crianças aprendem brincando, e cada brinquedo do parque favorece a aprendizagem. Concordando com a pesquisa de Salla (2011) sobre o educador Henry Wallon, as interações com o meio estimulam a aprendizagem e a afetividade. Wallon mostra que a afetividade é expressa de três maneiras: por meio da emoção, do sentimento e da paixão. Essas manifestações surgem durante toda a vida do indivíduo, mas, assim como o pensamento infantil, apresentam uma evolução, que caminha do sincrético para o diferencial.

De acordo com Elisângela (2020), em seus atendimentos educacionais especializados, no momento do parque, ela tirava fotos, para no dia seguinte mostrar essas fotos para as crianças, pois, segundo esta professora, é bem significativo este momento. E cita que falar para a criança o que vai acontecer antes de acontecer é muito importante para que fiquem tranquilas. De acordo com Elizangela(2020), não é importante ter LIBRAS apenas em sala de aula, e sim em um contexto geral, e toda a escola aprender LIBRAS, porque no momento que a criança precisar ir ao banheiro a comunicação vai acabar, uma vez que deveria haver comunicação por meio da Língua Brasileira de Sinais.

Observa-se que existem profissionais que auxiliam a criança a brincar no parque, mas essas boas atitudes não são suficientes, é necessário que a infraestrutura dos parques seja adaptada, sendo por textura, sons, cores e luzes, que favoreçam a percepção do objeto. Existem intervenções que deverão ser feitas pelas ações governamentais, porém a escola pode realizar mudanças e adaptações planejadas e possíveis.

Existem brinquedos e brincadeiras que podem ser realizadas no Parque: a música, o canto e as representações de histórias são indicados para qualquer criança, em diferentes espaços.

Vale abusar de máscaras, fantasias, bonecos e super-heróis. A escolha deve ser feita com base no desenvolvimento da criança e não apenas na sua faixa etária. É possível seguir algumas orientações que facilitam a melhor escolha. De acordo com Elizangela (2020), no parque das escolas da Prefeitura de São Paulo, são usadas as concepções que estão presentes nas escolas da cidade de Reggio Emília, pois é levado em consideração que as crianças precisam interagir nos espaços com crianças da mesma idade, de outras idades e com adultos. Ela cita que na EMEI em que leciona tem parque sonoro e brinquedos com madeira, com 4 espaços, e nesta EMEI, foi feita uma assembleia com as crianças e as crianças puderam votar em qual espaço usariam cada dia, e cada professora ficava num espaço, não com sua turma, mas com diversas crianças, para assim acontecer o convívio e a socialização.

Para Elizangela (2020), sempre existe uma possibilidade de aprendizagem em inclusão para as crianças. Elas precisam percorrer os espaços disponibilizados nos parques, desenvolvendo jogos simbólicos e podem ter um professor de referência. A criança surda, por exemplo, ela precisa ser criança, e o próprio brinquedo faz esta intermediação, o brinquedo auxilia o professor, a criança se expressa vendo outras crianças. Visto que o parque é compreendido como um ambiente de estímulos para a aprendizagem e autonomia, ele precisa ser inclusivo, para a garantia do aprendizado eficaz.

O direito de brincar da criança favorece a descoberta, estimula a curiosidade, ajuda na concentração e desenvolve os músculos das crianças. De acordo com Oliveira (2000), para Vygotsky, a brincadeira deve ser sempre entendida como uma relação imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis. A realização destes desejos não se trata de algo pontual e específico. Trata-se do desenvolvimento das potencialidades humanas.

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA INCLUSÃO

As crianças possuem um mundo imaginário, cujo significado é estabelecido pelas brincadeiras e não pelo objeto real presente. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. O lúdico e o parque inclusivo influenciam no processo de aprendizagem.

De acordo com Vygotsky (OLIVEIRA, 2000), a brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento infantil, pois ela colabora com a interação social e cognitiva contribuindo também para a construção da personalidade.

Cada brinquedo do parque proporciona um estímulo para a aprendizagem. Os educadores precisam intervir nas atividades assim como as famílias e responsáveis também devem oportunizar momentos de brincadeiras. Estruturas grandes que permitem a movimentação no tempo da criança são as melhores. É preciso considerar o acesso aos recursos do brinquedo para garantir que a criança conseguirá utilizar todos os objetos de maneira integral.

Para Elizangela (2020), as crianças com deficiências conseguem chamar a professora para serem atendidas e é fundamental o professor ter considerado os desejos e interesses das crianças, não só por meio da LIBRAS, mas por um olhar atento. Com relação aos cadeirantes no parque, exigem uma acessibilidade arquitetônica do prédio e o apoio de mais pessoas da escola para a locomoção dessas crianças. E a criança cega consegue se locomover porque o professor deve primeiramente levar a ter o tato, depois percorrer o local, colocar uma determinada textura para a criança entender seus limites e onde está pisando, assim a criança vai se apropriando dos espaços. Depois de eliminar as barreiras, segundo Elizangela (2020), o parque é a melhor maneira da criança socializar- se na escola e o professor tem a responsabilidade de ampliar esta aprendizagem.

O processo de inclusão social é uma luta constante das minorias em prol da efetivação do princípio da equidade que garante a todos os cidadãos os mesmos direitos e as mesmas oportunidades, respeitando as diferenças e levando em consideração a diversidade humana e as suas especificidades.

O educador pode contribuir com o bom desenvolvimento infantil, permitindo a criança conhecer e transformar o mundo ao seu redor. Precisa estimular o convívio social, a inclusão, e considerar o desejo que a criança sente por brincar.

O lúdico e o parque inclusivo, junto com as brincadeiras inseridas de forma planejada ao ar livre, são de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança e também para o processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, julga-se ser direito da pessoa com deficiência o livre acesso a todos os espaços assim como qualquer outro cidadão, organizando e oferecendo momentos de total relevância para o desenvolvimento social, intelectual e motor das crianças, colaborando para uma socialização adequada, por meio de atividades em grupos. Quando a escola adequadamente inclui os alunos com deficiências, estimula aos demais alunos o conhecimento por direitos e deveres, essas crianças poderão transformar a sociedade em uma sociedade mais empática, que reconhece a necessidade alheia, buscando melhorias para sua vida e a vida dos outros.

A escola é o lugar privilegiado para a construção e o exercício da parceria e companheirismo oportunizados pelo conhecimento, a aprendizagem ocorre através do meio em que a criança é inserida, sendo assim as escolas de Educação Infantil devem propiciar o aprendizado por meio das brincadeiras e do parque.

De acordo com Rau (2011) é muito importante propiciar às crianças situações de jogos, brincadeiras e brinquedos no parque, para que as crianças se apropriem de maneira lúdica da aprendizagem. Compreendemos que é na Educação Infantil que a criança recebe estímulos para se desenvolverem em diferentes aspectos, como: afetivo, motor, cognitivo, entre outros. Nesta perspectiva podemos destacar a importância da Educação Infantil, como umas das etapas mais importantes para possibilitar que a criança viva plenamente a sua infância.

LÚDICO E POSSIBILIDADES

Para Duprat (2015), às múltiplas possibilidades do autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limitações. Também se conclui que o lúdico, o parque e as brincadeiras não são apenas um passatempo, mas uma atividade que possibilita e facilita a aprendizagem, que muito mais que importante, brincar é essencial na vida das crianças.

A ludicidade dentro do parque caracteriza-se por sua organização e pela utilização de brinquedos e brincadeiras, com atividades que podem ser tanto coletivas quanto individuais, nas quais a existência de regras não limita a ação lúdica, a criança pode modificá-las, quando desejar, incluir novos membros, retirar e modificar as próprias regras, ou seja, existe liberdade por parte da criança agir sobre ela. Para ajudar a criança com deficiência a brincar, é necessário construir estratégias que atenuem as barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais que possam estar dificultando o seu livre acesso ao ambiente de lazer.

Para Rau (2011), deve-se considerar as características específicas que contribuem para a educação das crianças. As diferentes abordagens pedagógicas baseadas no brincar bem como os estudos de psicologia infantil direcionados ao lúdico e o parque permitiram a construção da criança como um ser brincante e as brincadeiras deveriam ser utilizadas como atividades essenciais e significativas para a Educação Infantil. Portanto, o brincar no parque deve ser valorizado, sendo visto como um meio na Educação Infantil para desenvolver a criatividade e o raciocínio crítico, que ocorre através das negociações que são feitas pelas crianças nos momentos das brincadeiras.

Entendemos que o brincar estimula os fatores físicos, morais e cognitivos, dentre outros e consideramos também que, é importante a orientação do adulto como mediador para que ocorra o desenvolvimento da criança. Neste sentido, é notório que as escolas adotem planejamentos, organizando o brincar como atividades orientadas e 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, que são brinquedos não estruturados.

A criança deve ser compreendida como um ser em pleno desenvolvimento, é importante que as escolas e os educadores, tomem medidas inclusivas, pois as crianças com deficiências já sofrem por viverem em uma sociedade muitas vezes preconceituosa e desigual. Frequentemente essas crianças não exercem o seu direito de ir e vir, pela falta de adaptações necessárias na sociedade. As escolas precisam ser referenciais de inclusão, sendo necessário reconhecer o parque como um lugar prazeroso e provedor da aprendizagem. O Projeto Político Pedagógico deve propor intervenções para que os objetivos gerais e específicos, que se alcança com as brincadeiras no parque, seja uma realidade para a inclusão das crianças.

Trabalhar com o lúdico e o parque inclusivo é fazer com que a criança aprenda de maneira prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno sente-se feliz e motivado, e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de maneira prazerosa, consigo mesmo e com

o mundo. Dessa mesma maneira, ocorre a brincadeira, pois a experiência criativa começa a partir do momento em que se pratica essa criatividade e isso aparece em primeira instância por meio da brincadeira. Contudo, é essencial que o adulto não interfira demasiadamente durante estes momentos, pois as descobertas que ocorrem levam ao amadurecimento, que será importantíssimo para o início de suas atividades cultural e social. É notório que as crianças estejam sempre dispostas a auxiliarem os amigos com deficiência nas brincadeiras. O professor deve provocar situações para a socialização das crianças, porém é importante não interferir muito, permitindo que as crianças façam negociações entre eles, para que os educandos conquistem autonomia.

Para Rau (2011), a escola é reconhecida como ambiente de transformação na vida dos que a frequentam, portanto as escolas devem promover a inclusão, para que as crianças com deficiência, desde a primeira infância, percebam que são cidadãos de direitos e deveres, ou seja, o mesmo direito que toda criança têm de aprender brincando no parque escolar, a criança com deficiência também têm, e a escola deve fazer valer a lei.

Para Duprat (2015), a brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diversas crianças com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papeis a serem representados nas brincadeiras, 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, principalmente as crianças com deficiências.

De acordo com Elisângela (2020), o trabalho educacional inclui intervenções para que os alunos aprendam a respeitar diferenças, a estabelecer vínculos de confiança e uma prática cooperativa e solidária, e as escolas, os pais e responsáveis, precisam cobrar dos órgãos governamentais parques inclusivos. Pois, se é garantido o direito da criança com deficiência ser matriculada na rede regular de ensino, também se deve garantir à criança ser incluída em todos os ambientes da escola. Na Educação Infantil, a criança aprende brincando e considerando o parque como um lugar de aprendizagem, a criança com deficiência precisa participar de todas as brincadeiras, pois, se tiver seu processo de educação limitado, sua infância será prejudicada, e suas memórias afetivas serão de exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pudemos compreender que o lúdico e o parque inclusivo na Educação Infantil e na educação como um todo, deve nortear as ações pedagógicas, pois as pessoas com deficiência vêm lutando por seus direitos como cidadãos há vários anos, obtendo muitas conquistas no que diz respeito ao processo de inclusão social e isso pode ser comprovado acompanhando os diferentes momentos desse segmento da sociedade vivenciados ao longo da história. Com o lúdico e o parque inclusivo, o educando cria e recria os métodos de abordagem para a apropriação da cultura, que podem possibilitar a aprendizagem. Diante do que foi apresentado, é possível perceber que o aprendizado ocorre de forma progressiva, respeitando as necessidades da criança em seu desenvolvimento inicial, mas para isso acontecer de maneira geral é preciso ser respeitado o documento de Salamanca (1994), que assegura a educação para todos. Falar em Educação significa falar em ser humano.

Todo e qualquer processo educativo precisa considerar o sujeito em sua individualidade, como cidadão histórico-cultural que possui direitos e deveres. O lazer e a recreação são necessidades inerentes ao ser humano, que busca satisfazê-las indo a bares, cinemas, praça, parques, e isso deve ser garantido dentro das nossas escolas. A partir dos resultados demonstrados na pesquisa é possível ressaltar que as ações pedagógicas, rotinas e situações de aprendizagem que envolvem o lúdico e o parque inclusivo terão grande êxito nas escolas, se forem respeitados todos os direitos, disponibilizando recursos para que todos possam ser inclusos dentro do ambiente escolar.

Para que o desenvolvimento integral das crianças em geral e das crianças com deficiência ocorra com sucesso, o parque precisa ser inclusivo. Para o parque incluir todas as crianças com deficiência, devemos identificar os obstáculos nos ambientes, que possam dificultar a locomoção, analisar a estrutura geral das escolas, afim de verificar normas, leis de inclusão e a acessibilidade, tais como inclinação de rampas, corrimãos, piso tátil, destacando as irregularidades quanto à acessibilidade dispostas no programa e proporcionar soluções cabíveis de acordo com leis vigentes e as normas de saúde. A inclusão social tem o papel bastante importante para garantir o que chamamos diretos de todos, mas é visível que o papel da exclusão atinge inúmeras pessoas que possuem alguma deficiência ao se tratar de mobilidade urbana, acessibilidade, acesso educação e até mesmo na discrição e preconceito. Muita gente acha que a limitação está na criança, mas ela está no espaço que não é adaptado para recebê-las, sendo que o brincar é fundamental na vida dos pequenos, pois desenvolve a imaginação, diverte, atiça a curiosidade, entre outros benefícios. Brincar ao ar livre traz ainda mais vantagens, como o contato com a luz solar e a possibilidade de realização de atividades físicas e não é diferente para as crianças com mobilidade reduzida ou outras deficiências, daí a importância dos parques acessíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.Brasília: MEC/CNE, 1996.

CERTEAU, M de A invenção do cotidiano (1) artes de fazer.3.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes,1998.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca-Espanha, 1994.

DUPRAT, Maria Carolina (org.). Ludicidade na educação infantil. São Paulo: Pearson, 2015.

MÁRCIO, Ferrari 2008, Maria Montessori a médica que valorizou o aluno, nova escola.org. BR.

OLIVEIRA, Marta Kohl, Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento São Paulo: Ed.Scipione, 2000.

RAU, Maria C. T. D. A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica. Curitiba: IBPEX, 2011.

SABINE, Maria Aparecida.; LUCENA, Regina F(NOME COMPLETO). de. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Campinas: Papirus, 2009.

SALLA, (2011) Henry Wallon A importância da afetividade para a aprendizagem significativa (Brasilescola.uol.com.br).

SIAULYS, M.O.C. Atividade de Vida Autônoma: essência da vida em Sociedade. Laramara: São Paulo, 2014.

Encontro com profissional especialista em Educação Infantil e Educação Inclusiva.

AMERICANO, Elisângela Ferreira Costa. Depoimento por vídeo – aula, no Google Meet, em 09 de setembro de 2020

OS JOGOS NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

MARTA GERUZA FERREIRA DA SILVA

RESUMO

O objetivo desse trabalho é mostrar a importância do jogo na aprendizagem escolar, mostrar que a criança aprende também com o lúdico.

Apresentarei no 1º capítulo, sobre o jogo na vida da criança, desde o nascimento até a sala de aula.

No capítulo seguinte, irei aprofundar as concepções sobre o Professor e o Lúdico e como planejar uma atividade desse gênero.

No 3º capítulo, analisarei as definições do jogo e do Lúdico, suas etimologias e regras.

No 4º Capítulo, falarei do jogo como Função Pedagógica e mostrarei alguns jogos que dá para trabalhar pedagogicamente.

Finalmente, a partir das abordagens feitas nestes quatro capítulos, irei apresentar a conclusão, baseados no estudo realizado durante este trabalho.

Palavras-chave: lúdico, jogos, brincar, brincadeiras, aprendizagem

INTRODUÇÃO

A trajetória para a escolha do tema teve seu caminho iniciado no projeto Ler e Escrever da prefeitura de São Paulo. O interesse surgiu a partir do 2º semestre da faculdade, quando comecei a trabalhar com crianças do 1º ano do ensino fundamental.

A partir disso, muitos questionamentos me ocorreram, sobretudo no que diz respeito aos jogos na aprendizagem. O interesse em aprofundar o entendimento sobre esse tema contribuiu para a conclusão desta pesquisa, que constituiu meu contato direto com a temática da alfabetização através dos jogos.

Foi feito um levantamento bibliográfico em livros, teses, artigos e sites na internet, o que pude constatar amplos trabalhos sobre o tema, o que trouxe grande quantidade de informações.

Na elaboração desse trabalho foram adotadas teorias que abordam o problema de diferentes ângulos. Por ser um tema complexo, comporta distintos pontos de vista.

A escolha desse tema pôde mostrar que a criança, além de ser aluno, ela ainda é uma criança e usar o lúdico na sua aprendizagem é essencial.

Como nos mostra o capítulo 1, Vygot-

sky (1964), citado por Oliveira (1994) diz que: "o jogo desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social, ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem"

Ainda no capítulo 1, Piaget em uma citação de Diehl (2006), diz que: "O lúdico faz parte da vida da criança.".

E o que marca esse período é o imaginário, diz Vygotsky em uma citação também de Diehl (2006).

Entende-se que um jogo pedagógico estimula a construção de novo conhecimento e desenvolve uma habilidade operatória, como cita Antunes (1998) no capítulo 1.

O objetivo deste trabalho é fornecer um referencial para que o professor possa compreender a importância das tentativas (desenvolvidas com atividades lúdicas) que conduzem ao desenvolvimento do raciocínio, aprendendo a respeitar a criança e valorizando cada descoberta que esta venha a fazer em sua vida escolar.

E verificar quais são os jogos e como eles são usados no ensino aprendizagem.

O leitor terá uma noção do que a atividade lúdica representa na vida de fantasia e no desenvolvimento de uma criança, porque além de preparar para a vida, ter a liberdade de ação, o prazer , repetição de experiência e a realização simbólica dos desejos, o Lúdico na vida de uma criança é o respeito por essa fase na vida.

1. O professor e o lúdico

Segundo Maluf (2000), o professor que estiver orientando as crianças deverá estar atento a algumas situações que podem ocorrer. Muitas vezes, os alunos terão dificuldades de entender as instruções do professor, pois a atenção deles pode não estar voltada à explicação. Consequentemente, o professor deverá auxiliar o aluno a organizar ordenadamente por várias vezes, porém não deverá tomar o aluno pelo braço e auxiliá-lo fisicamente, e sim fazer com que ele próprio entenda o que deverá ser realizado. O professor deverá ter calma e explicar quantas vezes for necessário para que o aluno entenda o jogo, podendo ser auxiliado pelo colega do grupo que já compreendeu a atividade. O professor deverá explicar para a turma a importância da participação de todos no jogo.

Com isso os alunos, com o passar das aulas, desenvolverão habilidades motoras , independente de características específicas, diz a autora (2000)

De acordo com a autora, o professor precisa ter um olhar para o lúdico na sala de aula como um passo importante para o desenvolvimento da criança. Ele deve criar caminhos, estimulando os jogos lúdicos, confiar nos seus alunos, no seu potencial e lembrar sempre que uma sala de aula é agitada, viva, prazerosa, alegre e não quieta, silenciosa, triste e penosa.

Ela ainda ressalta que, ambiente oferecido ao aluno é de suma importância, para a criação, para o desenvolvimento de esquemas cognitivos, para a convivência social e mesmo para o desequilíbrio, para podermos encontrar o equilíbrio.

Para Fonseca (2010), educar ludicamente tem significado muito importante e está presente em todos os segmentos da vida. O sentido real, verdadeiro, funcional da educação lúdica, estará garantido se o educador estiver preparado para realizá-la.

2- Definições do Jogo e do Lúdico

Segundo Tizuko (2002), o jogo pode ser visto como: o resultado de um sistema lingüístico que funciona dentro de um contexto social; um sistema de regras e um objeto.

A autora ainda afirma que no primeiro caso, o sentido do jogo depende da linguagem de cada contexto social. Assim cada grupo social fala, compreende e pensa da mesma forma. Em tempos passados, o jogo era visto como inútil e nos tempos do Romantismo, o jogo aparece como algo sério e destinado a educar a criança. Para ela, cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida, que se expressa pela linguagem.

Já no segundo caso, a autora fala sobre as regras, as quais são estruturas seqüenciais que permitem diferenciar cada jogo, e quando alguém joga, além de estar executando as regras do jogo, também está desenvolvendo uma atividade lúdica.

A autora ainda diz que o terceiro sentido, o jogo é referido como objeto. Por exemplo, o xadrez que se materializa no tabuleiro e suas peças podem ser fabricadas com papelão, madeira, plástico, pedra ou metal.

Para a autora, esses três aspectos permitem uma primeira compreensão do jogo, diferenciando seus significados. Em um jogo, nunca se sabem os rumos da ação do jogador, que dependerá sempre de fatores internos.

Segundo Kishimoto (2002), havia três concepções que estabeleciam relações entre o jogo infantil e a educação: a recreação; o uso do jogo para favorecer o ensino de conteúdos escolares e diagnóstico da personalidade infantil e recurso para ajustar o ensino às necessidades infantis.

Para Kishimoto (2002), o uso do jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos

para o ensino aprendizagem e o desenvolvimento infantil. A criança na pré-escola aprende de modo intuitivo, adquirem noções espontâneas em processos interativos. Usar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo de ensino aprendizagem condições para a construção do conhecimento.

A autora diz que, o jogo como função lúdica, propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente. E como função educativa, o jogo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua compreensão do mundo.

"A imaginação é um processo psicológico novo para a criança, representa uma forma especificamente humana de atividade consciente que não está presente na consciência das crianças muito pequenas e está ausente nos animais. Ele surge primeiro em forma de jogo, que é a imaginação em ação." (VYGOTSKY, 1982 apud KISHIMOTO, 2002)

O jogo está presente na escola, quer o professor permita quer não, não é um jogo de regras marcadas, predeterminadas, onde a única ação permitida à criança é a obediência, diz Kishimoto (2009). Segundo a autora, é preciso resgatar o direito da criança a uma educação que respeite seu processo de construção de pensamento, que permite desenvolver na linguagem expressiva do jogo, fazendo necessário ampliar o conceito de alfabetização presente na maioria das escolas e pré-escolas.

Segundo Kishimoto (2009), o jogo vem assumindo grande importância no ensino de matemática e ao analisar esse dado, ela busca as razões do uso dessa disciplina atenta aos cuidados a serem tomados como modismo adotado, e analisar as condições das propostas de ensino e das bases teóricas.

O raciocínio que o sujeito aprende através do jogo, pode ser utilizado pelo professor em sala de aula. Com a teoria construtivista, os professores tornaram o ambiente de ensino rico em variedade e quantidade de jogos, para que os alunos pudessem descobrir os conceitos inerentes às estruturas dos jogos por meio de sua manipulação, diz Kishimoto (2009).

"O jogo é um elemento de ensino apenas como possibilitador de colocar em ação um pensamento que ruma para uma nova estrutura." (Kishimoto, 2009)

Para a autora, as contribuições da psicologia de cunho sócio-interacionista que vêm a estabelecer novos paradigmas para a utilização do jogo na escola. O jogo como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento, passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno diante de situações de jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola.

Segundo Kishimoto (1994), a dúvida para saber se um jogo é ou não educativo, poderia ser solucionada se o educador tomasse para si o papel de educador do ensino, ele dever ter a consciência de que o seu trabalho é tornar situações de ensino para que o aluno saiba do significado do que ele vai aprender. O professor é importante sujeito que organiza a ação pedagógica, que intervém na atividade auto-estruturante do aluno.

Para a autora, o jogo não pode ser visto apenas, como divertimento ou brincadeira para desgastar energias, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral. As crianças se motivam mais a usarem a inteligência, porque jogam bem, por isso esforçam e ficam mais ativas mentalmente. Os jogos educativos que são orientados pelo professor, proporcionam uma modificação cognitiva, a passagem de uma postura de um sujeito não-pensante para sujeito ativo intelectualmente. Como eles são desenvolvidos os conhecimentos escolares de calcular, ler e escrever.

Kishimoto (2004), diz que, de acordo com o Professor Gilles Brougere (1994), o professor deve considerar alguns esportes na utilização do jogo na escola: a coerência na organização do espaço. É importante que não seja distribuída aleatória, mas lógica; possibilidade de oferecer materiais que permitam às crianças assumirem papéis complementares; oferecimento de materiais que permitam à criança desenvolver o papel em sua riqueza e complexidade; e preservação do espaço do jogo, sem interferência das demandas de outras atividades da sala.

Já para Antunes (1998), o jogo possui implicações importantíssimas em todas as etapas da vida psicológica de uma criança e representa erro inaceitável considerá-lo como atividade trivial ou perda de tempo.

No que diz respeito ao jogo na aprendizagem, o autor (1998), ressalta que o educador pode classificar o jogo como "jogos que divertem" e jogos que ensinam, porque segundo ele, o jogo que se aplica envolve de forma equilibrada o respeito pelo amadurecimento da criança, exercita e coloca em ação desafiar a sua experiência, promove sua relação interpessoal exaltando as regras de convívio, será sempre um jogo educativo, mesmo que simultaneamente possa educar e divertir e que jogos bem organizados ajudam a criança a construir novas descobertas, a desenvolver e enriquecer sua personalidade e é jogando que se aprende a tirar da vida o que ela tem de essencial. Toda essência do jogo se sintetiza em suas regras, porque é operando dentro de algumas regras e percebendo com clareza sua essência que vivamos bem e nos relacionamos com o mundo. Para o autor, jogar é plenamente viver.

Segundo Antunes (1998), para um educador, o importante não é apenas conhecer e aplicar os jogos, mas refletir sobre suas re-

gras, e fazer delas ferramentas de afeto, instrumento de ternura, processo de realização do eu pela efetiva descoberta do outro. Um verdadeiro educador não entende as regras de um jogo apenas como elementos que o tornam possível, mas com a verdadeira lição de ética e moral que, se bem trabalhadas, ensinarão a viver, transformarão e, portanto, finalmente educarão.

Para o autor, 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. Mas ainda, o jogo pedagógico pode ser um instrumento de alegria. Quando uma criança joga, ela também se diverte, e dessa diversão emerge a aprendizagem e a maneira como o professor, depois do jogo, trabalha suas regras e, ensina esquemas de relações interpessoais e de convívio éticos.

Ainda Antunes (1998), o professor não pode jamais esquecer o aspecto de prazer e de alegria que o jogo proporciona. A alegria e o prazer de jogar, precisam sempre caminhar lado a lado com o propósito da aprendizagem.

O autor ainda afirma que constitui tese absolutamente indiscutível garantir que as crianças aprendem jogando, assim como aprendem- consciente ou inconscientemente- com qualquer tipo de experiência; havendo entretanto sensível diferença sobre a natureza da aprendizagem ao longo de sua evolução biológica. A partir dos 6 anos, como Piaget sugere, o jogo pode constituir para desenvolver formas mais complexas de pensamento na medida em que são levadas a ser empenharem em refletir sobre seu procedimento.

Segundo Antunes (1998), a relação entre os jogos e aprendizagem significativa destaca que a boa escola não é necessariamente aquela que possui uma quantidade enorme de caríssimos jogos educativos ou brinquedos eletrônicos, mas que disponha de uma equipe de educadores que saibam como utilizar a reflexão que o jogo desperta, saibam fazer de um simples objeto natural, uma oportunidade de descoberta e exploração imaginativa.

Para Arminda Aberastury (1992), a entrada de uma criança no colégio modifica profundamente o mundo dos jogos. As letras e os números convertem-se em brinquedo para as crianças. Com a aprendizagem escolar aparecem novos jogos em que se combinam aptidões intelectuais e a sorte.

Segundo Almeida (2003), na Grécia antiga, Platão (427-348), afirmava que os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados com jogos educativos, praticados em comum pelos dois sexos, sob vigilância e em jardins de infância.

Almeida ainda afirma que a educação lúdica esteve presente em todas as épocas, povos, contextos de inúmeros pesquisadores, formando hoje, uma vasta rede de conhecimentos não só no campo da educação, mas de psicologia, fisiologia, como nas demais áreas de conhecimento.

O autor ressalta que os jogos de interpretação e interiorização do conhecimento, além de desenvolver a inteligência, de enriquecer a língua oral, a escrita e a interiorização de conhecimentos, liberta o aluno do imobilismo e o torna mais ativo, criativo e crítico no processo de aprendizagem. O professor precisa ler, analisar e ajustar o jogo a sua turma, porque geralmente eles não estão agrupados por idade. Os jogos de inteligência, por exemplo, possibilitam ao aluno desenvolver suas faculdades intelectivas e a flexibilidade para então estabelecer relações com seu meio, seu contexto e sua vida.

Para o autor, quanto mais conhecimento sobre o assunto, mais segurança o professor terá para aplicar o jogo. Ele deverá conhecer a natureza do lúdico para não se enganar pelo falso jogo ou modismo; conhecer as causas e os efeitos para posteriores encaminhamentos; conhecer as formas de implementação, a adaptação na escola, a organização, planejamento, execução e a avaliação.

Os jogos ajudam nos determinados objetivos e promovem o domínio do conhecimento. Eles têm um valor imprescindível e são absolutamente necessários, pois auxiliam na incorporação de sistemas abstratos e formais, diz Almeida (2003).

Segundo Almeida (2003), desde 1980, o lúdico na alfabetização vem sendo aplicado no Brasil, e tem ajudado no processo de alfabetização com excelentes resultados.

O autor ainda afirma que, esse método consiste em alfabetizar o aluno de forma prazerosa, participativa, etc. E que o ambiente deve se alegre, repleto de letreiros, embalagens, revistas, para que a criança já ir se acostumando com a linguagem escrita e a estruturação gráfica.

3- Jogos para Alfabetizar

Alguns jogos de inteligência verbal ou lingüísticos propostos por Antunes (1998).

O autor cita o Alfabeto Vazado, sendo o jogo que estimula o reconhecimento de letras e sílabas. Para jogar, precisa montar em cartolina ou madeira várias fichas com letras, alternando as formas das letras. Os alunos deverão procurar letras iguais, formar palavras, sílabas e outras atividades propostas pelo professor.

Outro jogo proposto por Antunes (1998), é o Dominó Puzzle em que deverá preparar fichas para encaixar, contendo de um lado uma letra do alfabeto e do outro

uma figura tirada de revista cujo nome começa com essa letra. A tarefa do aluno é montar o quebra-cabeça nomeando os elementos da figura, reconhecendo as letras e associando-as à palavra que nomeia essa figura.

Segundo Antunes (1998), o Jogo da Memória estimula a percepção visual e o vocabulário. Para montar um jogo, usam-se peças de cartolina ou papel cartão e cada peça constituída por três cartões: um com a letra ou sílaba inicial que indica o nome do objeto, outro com a palavra e a figura do objeto e outro apenas com a figura. A tarefa dos alunos é montar o quebra-cabeça nomeando os elementos da figura, formando pares que obedeçam a correspondência figura/ palavra ou figura/ palavra/ letra.

Para o autor, outro jogo que estimula a percepção visual e o vocabulário é o jogo Primeiras Frases. A preparação é construir peças com papel-cartão que apresentem uma figura e a palavra que a designa. Cortar esse cartão formando um puzzle. A tarefa dos alunos é formar palavras encaixando-as a partir da figura correspondente e depois formar frases, relacionando à frase à figura formada.

De acordo com Almeida (2003), a criança deve começar jogando com o próprio nome. O estudo com o nome do aluno pode gerar uma série de situações de aprendizagem. Por exemplo, comparação entre as letras, tamanho do nome, número de letras do nome, a escrita e a importância de cada um.

Uma sugestão dada pelo autor, é que o professor deverá registrar o nome de cada aluno num crachá com letra de imprensa maiúscula e pedir para ele observar a escrita, o número de letras, pintar a primeira letra, a última, comparar seu nome com os dos colegas, passar o dedo por cima, descobrir e recortar letras em jornais e revistas e colar em folhas, escrever as letras do seu nome, etc. A criança também pode jogar com outros nomes, com nomes que já conhecem; de pais, amigos, irmãos e brinquedos..Fazer listas de nomes de objetos escolares, plantas, animais e depois recortar em jornais e relacioná-los com objetos e desenhos. À medida que vai compreendendo o significado dos nomes, a criança exercita a escrita, os movimentos e traçados, a posição da letra, a coordenação e o modo de pegar no lápis.

Para o autor, vale lembrar que a escrita e a leitura não são apenas atividades de olhos e mãos, mas também de inteligência. Pode desenvolver vários jogos de coordenação, que são comandados pelo cérebro. Por exemplo: jogos de amassar (comparar barulho, semelhanças); tocar; montar; bordar; ordenar (primeiro, segundo); executar ordens; seguir regras; dar recados; agrupar elementos; indicar posições; repetir frases de efeitos sonoros (trava-línguas, vozes de animais); etc. O que não deixa de ser um jogo também são as cantigas, que o professor deverá ler com os alunos, explorando figuras, forma, tamanho da letra e nomes conhecidos. O professor também deverá ler história e fazer perguntas sobre a história. Por exemplo: O que você entendeu do texto? Quem eram os personagens? Pode também variar as histórias, e trocar os personagens já conhecido por eles para que façam a correção..

Franchi (2006), fala sobre o jogo de contagem de sílabas. Diz que tudo começou com um jogo dos nomes que correspondiam às palmas batidas pelos alunos e havia nomes de duas, três ou mais palmas. E com esse tipo de jogo, passou-se à simulação da escrita. Quando batia palmas, significava que era uma sílaba e assim assinalavam tracinhos as sílabas.

Outro jogo citado pela autora, é a "amarelinha" com sílabas (cada linha no chão, para cada passo, era alcançada em cada sílaba de uma frase mais longa que pronunciavam). Ela observou que as crianças que eram pré-silábicas, puderam perceber a correspondência entre gráficos e sons das palavras, assim reformulava a hipótese da quantidade mínima.

Segundo Franchi (2006), o jogo do bingo visto do ponto de vista das crianças, era um desafio para aprenderem palavras novas . Nesse jogo, elas dobravam a folha em dezesseis quadradinhos. À medida que a professora ia ditando as palavras que eles tenham mais dificuldades, as crianças iam anotando na folha. A professora anunciava uma palavra por vez e ganhava quem assinalasse uma sequência de quatro palavras. E quem batia, ia à lousa para avaliação de seus acertos por parte dos colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não vejo professores confeccionarem jogos pra trabalharem em sala de aula, talvez por falta de tempo ou por falta de recursos para esse fim. O professor fica tão preocupado com os conteúdos a serem seguidos, que não acham tempo para ensinar seus alunos através de jogos, que é um recurso bom e pouco utilizado. E todos sabem que esse é um recurso que ensina e encanta pessoas de qualquer idade, pois também se aprende.

O uso de jogos pedagógicos sob excelentes recursos que o professor pode utilizar no ensino aprendizagem, pois além de contribuir, enriquecem o desenvolvimento intelectual e social do educando. O jogo é um instrumento bastante eficaz para o domínio dos conteúdos fundamentais, visando o uso da Língua Portuguesa tanto em sua forma oral quanto escrita. A prática dos jogos em sala de aula é enriquecedora e produz bons resultados na aprendizagem. Percebi através de leituras feitas sobre o assunto, que o uso de jogos é muito significativo para as crianças, pois o fato de brincar desenvolve várias habilidades importantes, como a criatividade, a cooperação, o bom humor, tão necessá-

rios ao educando e de grande valor para sua formação enquanto pessoa. O Lúdico na vida escolar deve ser preservado. A brincadeira na escola é uma garantia desse "momento mágico" acontecer.

Tanto as escolas quanto os professores, devem ser preparados para possibilitar essas práticas significativas e democráticas a esses educandos

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

A atividade lúdica prepara (e é preparada por ela) a alfabetização bem como toda a aprendizagem intelectual ou de relação com o mundo da cultura.

Quando o professor alfabetizador tiver a consciência de que essa educação pelo lúdico é uma peça mestre do pedagógico, que permite à criança resolver mais facilmente os problemas atuais de sua escolaridade e a prepara, por outro lado, essa atividade ocupará um lugar privilegiado ao lado da leitura, da escrita e da matemática, matérias ditas com base ao seu futuro.

Educar não é só ensinar a ler, a resolver um problema, a dar forma a um pensamento. É principalmente, atender às necessidades do desenvolvimento da criança, a fim de prover a plena realização de sua personalidade. Para tal, é preciso que a escola satisfaça os interesses através do brinquedo da aprendizagem e do trabalho.

REFERÊNCIAS

Almeida, Paulo Nunes. Educação Lúdica: Técnicas e Jogos Pedagógicos. 11ª Edição.

São Paulo: Loyola, 2003.

Antunes, Celso. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. 16ª Ed.

Petrópolis: Vozes, 1998.

Coria, Maria Aparecida; Lucena, Sabini Regina Ferreira de. Jogos e Brincadeira na Educação Infantil. 1 Ed. Campinas: Papirus, 2004.

Diehl, Rosilene Moraes. Jogando com as diferenças- Jogos para crianças e Jovens com deficiência. São Paulo: Phorte, 2006.

Fonseca, Renata Silva Moraes da. Jogos Lúdicos na Sala de Aula. (12/01/2010). Site: www.pedagogia.com.br/artigos/jogosludicos. Acesso em: 10/07/2010.

Fonseca, Renata Silvia Moraes da. Jogos Lúdicos na Sala de aula. Site:

http://www.pedagogia.com.br/artigos/jogosludicospedagogicos/index.php?pagina=0 Acesso: 20/07/2010.

Franchi, Eglê Pontes. Pedagogia da Alfabetização: da Oralidade à Escrita. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Gurgel, Thaís. Revista Nova Escola, Ed. 198, p.72. São Paulo: Abril, 2006.

Kishimoto, Tisuko Morchida. O Brincar e suas Teorias. São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2002.

Kishimoto, Tizuko Morchida. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 12ª Ed.

São Paulo: Cortez, 2009.

Maluf, Angela Cristina Munhoz. Brincar na escola. Site: http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=270 acesso: 15/07/2010.

Maurício, Juliana Tavares. Aprender Brincando: O Lúdico na Aprendizagem. site: http://www.profala.com/arteducesp140.htm Acesso: 10/07/2010

Oliveira, Zilma de Moraes Remo de. Algumas idéias sobre o desenvolvimento e Jogo infantil. FDE, 1994, p.43-46.

Santos, Marli Pires. Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. 6ª Ed. Petrópolis:

Vozes, 2008.

A ARTETERAPIA E O BRINCAR NO CONTEXTO HOSPITALAR

MICHELLE NASCIMENTO ALVES CARDOSO

Resumo

A presente pesquisa trata dos estudos da arteterapia e o brincar no contexto hospitalar, quando estudantes são acometidos por alguma enfermidade que os impedem de frequentar o ambiente escolar tradicionalmente como o habitual. Considerando a importância do desenvolvimento do brincar e observando crianças que frequentam as classes hospitalares, é essencial que essas possam desenvolver propostas que envolvem a arte e tantas outras possibilidades que teoricamente só poderiam ser desenvolvidas em uma sala de aula comum, sendo assim, justifica-se o desenvolvimento desta proposta. O objetivo desta pesquisa é conceituar o significado do brincar e ainda, como a arteterapia aplicada para alunos em situação hospitalar podem favorecer seu desenvolvimento estudantil, pessoal e intelectual. Para tanto foi realizada a revisão bibliográfica, onde foram consultados diferentes autores que dissertam sobre a temática em questão, em diferentes bancos de livros, teses e dissertações. Ao longo desse estudo foi possível concluir como se faz necessário ofertar diversas formas de ensinar arte aos estudantes, bem como valorizar os diferentes saberes em prol do ensino, aprendizagem e da educação, melhorando sua vivência por meio da arteterapia.

Palavras-chave: Arteterapia. Brincar. Educação e Arte.

1 INTRODUÇÃO

O ser humano é fundamentalmente cultural, portanto, a arte é parte integrante de sua vida e de sua psique, capaz de mudar os "humores", edificar a personalidade de um indivíduo podendo funcionar como um processo interno e individual ou externo e coletivo, de acordo com Anastasiou (2018).

A presente pesquisa tem como temática estudos da arteterapia e o brincar no contexto hospitalar, pensando em como pode ser ofertado momentos de aprendizado para crianças que não podem frequentar a escola regular.

Considerando a importância do desenvolvimento do brincar e observando crianças que frequentam as classes hospitalares, é essencial que essas possam desenvolver propostas que envolvem a arte, sendo assim, justifica-se o desenvolvimento desta proposta.

O objetivo desta pesquisa é conceituar o significado do brincar e ainda como a arteterapia aplicada para alunos em situação hospitalar podem favorecer seu desenvolvimento estudantil.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, foi realizada a revisão bibliográfica, onde foram consultados diferentes autores que dissertam sobre a temática em questão, por meio de bancos de pesquisa virtuais, bibliotecas online e livros físicos.

Ao longo desse estudo foi possível concluir como se faz necessário ofertar diversas formas de ensinar arte aos estudantes, bem como valorizar os diferentes saberes em prol do ensino, aprendizagem e da educação.

Produzir e apreciar arte faz parte da natureza humana e é uma atividade rica em experiências pessoais que podem transmitir sentimentos e sensações aos outros. Além da arte, quando pensamos em desenvolvimento infantil, a importância da intencionalidade docente na brincadeira infantil também é essencial e por isso foram pesquisados por meio de referenciais teóricos que tratam sobre a temática.

Por fim, conclui-se por meio dessa pesquisa que a arteterapia e a brincadeira podem ser, juntos, essenciais para que se possa exercer um espaço de convivência e exploração para crianças em situação tão peculiar, resultando em benefícios e aprendizagem para elas.

2. A ARTETERAPIA E O BRINCAR

A experiência do brincar na educação infantil deve ser vivenciada pela criança para que ela possa aprender brincando. Esta experiência precisa ser respeitada pela comunidade escolar, principalmente, pelo corpo docente, em suas particularidades, no qual cada criança possa ser reconhecida como portadora/geradora de grande potencial de desenvolvimento em que o(a) pequeno(a) é aquele(a)que aprende e cresce na relação com os outros, na interação que explora e descobre por si, que conclui sem intervenções diretas do(a) docente.

Segundo Faria (2003 apud SÃO PAULO, 2013) a Educação Infantil deve ser um ambiente comparado à um “oásis”, necessitando ser um lugar em que a criança tenha liberdade em ser criança! Tal só pode ocorrer se os(as) professores(as) viabilizarem espaços, tempos e materiais para que os(as) pequenos(as)venham a desbravar o mundo através do brincar, oportunizando, deste modo, relações das mais “[...] variadas com o ambiente, com os objetos e as pessoas, principalmente entre elas: as crianças.” (Ibid., p.11). deste modo:

Na Educação Infantil as crianças têm direito ao lúdico, à imaginação, à criação, ao acolhimento, à curiosidade, à brincadeira, à democracia, à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à con-

vivência e à interação com seus pares para a produção de culturas infantis [...].(SÃO PAULO, 2013, p. 12)

Infelizmente ainda há instituições de educação infantil que focam em engessar as propostas pedagógicas, visando apresentar um "produto final" a partir de projetos desconexos com as vivências das crianças em que os resultados, em muitos casos, são utópicos e não concretizáveis e/ou concretizados, de fato, pelos(as) pequenos(as). É o que se pode exemplificar por propostas tradicionais de ensino em que a questão do resultado advém de uma concepção bancária de educação que está em conformidade com o sistema capitalista que estamos imergidos. Portanto, tais práticas estão em discordância com uma visão pedagógica para a infância – defendida neste artigo - que privilegie uma práxis real e consolidada pelas vivências e interações criadas pelas crianças, seja com o meio ou com os materiais, espaços e com demais indivíduos que as cercam.

As crianças são a ciência e se concluem por experimentos, se "repertoriadas " para isso. Desta maneira, aquelas que têm o lúdico/fantasia como quesito respeitado pelas instituições escolares2, terão a oportunidade de vivenciarem uma primeira infância feliz e com chances de alcançar seu potencial criador. Para tanto, vários fatores devem ser considerados, como o protagonismo das crianças e o olhar atento do(a) professor(a) para que favoreça a escuta, o intercambio e as relações.

Destarte, há a necessidade de ocorrência de novos olhares pedagógicos, bem como, de estudos e práticas reais, em que sejam criadas situações de aprendizagem para as diversas materialidades , ou seja, a fim de contemplar as diversas demandas de conhecimento infantil. Assim, a ação docente vai ao encontro da teoria de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), apoiada por Vygotsky (1984), que nada mais é que 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. (p. 97)

Defende-se aqui que a preparação do ambiente – concretizada pelo(a) docente -, como um(a) "terceiro(a) educador(a)", sendo: o(a) professor(a) considerado(a) como o(a) primeiro(a) educador(a) e a criança como segunda educadora.

Para tanto, com relação ao brincar e a intencionalidade docente, o(a) professor(a), segundo a teoria da ZDP, irá observar, por meio de um olhar atento, quando a criança está com uma problemática a solucionar em uma brincadeira, ou seja, quando, sozinha, não consegue ultrapassar desafios emergentes. Deste modo, o(a) professor(a) irá mediar estas situações fazendo uma ponte entre os desafios apresentados pelas ciências infantis e os tempos, espaços e materiais que os(as) pequenos(as), individualmente, necessitam para solucionar as problemáticas surgidas pelo processo brincante de levantamento de hipóteses e descobertas.

Deste modo, materiais e atividades como: argila, desenho, pintura, linguagem digital, exploração de campo, gesso, carvão, árvores, galhos, folhas, flores, pedras, água, terra, vento, sol, sombra, areia, barro, chuva, dentre outros tantos recursos viabilizam meio eficaz de elaboração e de construção de conhecimento dos reais protagonistas da educação da infância, as crianças!

Portanto:

As potencialidades de bebês e crianças se manifestam diariamente nas formas de expressão [as culturas infantis] construídas por bebês e crianças nos diferentes cenários da cidade. Nesse sentido, bebês e crianças não são apenas reprodutores da cultura construída pelos adultos, mas também autores de formas próprias de expressão que manifestam de forma autoral e criativa sua forma de ver, estar e entender o mundo. (SÃO PAULO apud SÃO PAULO, 2019, p. 89)

Pensando nas crianças em situação hospitalar e como a arteterapia pode ajudá-los na superação das dificuldades, desenvolve-se a seguir tópico sobre a arteterapia para crianças hospitalizadas.

2.1 Arteterapia no contexto hospitalar

De acordo com Valadares (2014), a hospitalização representa uma crise na vida da criança e afeta tanto o lado orgânico quanto o psicológico, ocasionando diversos distúrbios de comportamento e atrapalhando seu desenvolvimento normal. Trabalhar com crianças hospitalizadas, portanto, torna-se crucial para amenizar os efeitos negativos da doença e da hospitalização e tratamento que ameaçam seu desenvolvimento psicossocial normal.

Arteterapia é um termo que se refere ao uso da arte para fins terapêuticos, seja para reabilitação psicossocial ou saúde mental e trata-se de um recurso muito poderoso para examinar a maturidade afetiva, comportamental e socialização da criança.

Valadares (2014) acredita que a arteterapia, veículo de expressão e criação, restaura a forma natural da criança de se comunicar com os outros; Graças a isso, a criança amplia seu conhecimento de mundo e se desenvolve emocional e socialmente, por isso não deve faltar na vida de uma criança principalmente de uma internada, espaços para que ela possa desenvolver seu potencial artístico.

Para Calixto (2020), a arteterapia para as crianças colabora para o seu desenvolvimento, para a expressão dos pensamentos e ainda como forma de expressar sentimentos que nem sempre são possíveis por meio de apenas um tipo de linguagem. Ao considerar as crianças em situação hospitalar, é imprescindível que essas possam encontrar meios para se expressar, ainda mais passando por situações tão desafiadoras, como enfrentar uma doença grave, tão jovens.

De acordo com Urrutigaray (2008), o trabalho com a arteterapia auxilia na reestruturação e integração de indivíduos com base em referenciais teóricos, Possibilita ganhar autonomia como meta ou objetivo de melhoria da vida humana. Para o autor, o mundo da arteterapia é cor, colagem, imagem, texto, drama, dança e busca por eles

soluções para as necessidades individuais de adultos ou crianças, demonstrando-se também um excelente recurso para os trabalhos coletivos.

A arteterapia impacta no desenvolvimento infantil no aspecto da criatividade e de livre expressão associativa, onde as ideias dão vazão a subjetividade e a crítica da realidade. As pesquisas mais atuais têm sinalizando caminhos para a superação de problemas enfrentados no cotidiano dos espaços educativos, e que serve de estímulo a todos os interessados em desenvolver atividades inovadoras utilizando-se da arte e de seu potencial transformador de concepções, pensamentos e ações (SONIA, 2016).

A finalidade da arte na educação infantil não é formar artistas, mas dar voz a criatividade natural de cada criança, sem julgamento, sem critica. Sabemos que quanto mais a criatividade for estimulada, mais recursos cognitivos a criança desenvolve para controlar suas emoções (Santos, 2015). A criança estimulada na sua criatividade e expressividade desenvolve resiliência emocional, enfrenta melhor a frustração torna-se mais comunicativa, além é claro de desenvolver aspectos da socialização, interagindo com os demais participantes, sensibilizando-se, fortalece sua capacidade interior, descobrindo seus gostos, desejos e sonhos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, deste modo, que é imperioso a existência da intencionalidade docente/pedagógica para que as crianças de creches e pré-escolas ampliem sua postura investigativa sendo potentes ao terem autonomia na elaboração de seu processo de aprendizagem. Está intencionalidade pedagógica, como bem discorrido neste artigo, se faz na organização dos tempos, espaços, materiais, e das interações que venham a favorecer e ampliar as aprendizagens e o desenvolvimento de bebês e crianças.

Com isso, é indispensável que a prática pedagógica seja planejada para que as experiências e vivências dos(as) pequenos(as) sejam contempladas em conformidade com as demandas apresentadas pelos(as) bebês e crianças.

No que se refere ao trabalho da arteterapia, fica evidente que essa se mostra importante para o desenvolvimento da criança, desenvolvendo habilidades no campo da criatividade, da comunicação e da expressão de sentimentos, tão importante para o crescimento pessoal e coletivo de todo ser humano.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Helene Paraskevi. PRINCÍPIOS DA ARTETERAPIA. REVISE-Revista Integrativa em Inovações Tecnológicas nas Ciências da Saúde, v. 3, n. 00, 2018.

CALIXTO, Alessandra Mendes. Arteterapia aplicada à educação infantil. Pedagogia-Unisul Virtual, 2020. Disponível em < https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/16547/1/artigo%20para%20apresenta% c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em 24 nov. 2022.

SANTOS, Sebastião Jacinto dos; et al. Arteterapia e Inclusão Social com Adolescente em Liberdade Assistida. Associação de Arteterapia do Estado de São Paulo. Revista de Arteterapia da AATESP, vol. 6, n. 1, 2015. - ISSN 2178-9789.

Disponível em: http://www.aatesp.com.br/downloads/revista_v6_n1.pdf. Acesso em: 24/05/2020.

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, 2013

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação Infantil. – São Paulo: SME / COPED, 2019

VALLADARES, Ana Cláudia Afonso. Arteterapia com crianças hospitalizadas. Revista eletrônica de enfermagem, v. 6, n. 3, 2004.

VALLADARES, Ana Cláudia Afonso; SILVA, Mariana Teixeira da. A arteterapia e a promoção do desenvolvimento infantil no contexto da hospitalização. Revista Gaúcha de Enfermagem, v. 32, p. 443-450, 2011.

VYGOTSKY, Lev S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: VYGOTSKY, Lev S. A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984, p. 89-103.

EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS: MUSEUS COMO AMBIENTES EDUCATIVOS

MIRIAM PRISCILA CITELI KODAMA

RESUMO

O patrimônio da humanidade sempre foi algo muito respeitado, porém pouco conhecido. Os museus, guardiões de tal patrimônio, mesmo sendo lugares públicos não são tão frequentados, visto apenas como um lugar repleto de coisas antigas. Porém, a compreensão do passado se dá quando nos voltamos ao conhecimento do mesmo, e não há melhor lugar que desempenhe a função de relembrar memórias, tradições, crenças e culturas passadas do que o museu.

Em caráter educativo o presente artigo pretende revelar o museu não apenas como um porão dos últimos séculos, mas como um espaço formativo da atualidade, que proporciona ricas discussões para uma compreensão do passado e mudança de um futuro.

Palavras – chave: Museus, Educação, Cidadania.

1. INTRUDUÇÃO

Museus são espaços de conservação de memórias de um povo e sua cultura em determinada época da civilização humana; proporcionam conhecimento do passado por meio da compreensão da cultura antiga. São espaços de uma significativa contribuição histórica que possibilitam uma diversificação nas fontes de ensino utilizadas para o desenvolvimento da aprendizagem.

A educação promovida pelo contato com os museus é denominada Educação Museal e sua principal característica é a aprendizagem para além do ambiente escolar, pois as memórias que nele estão preservadas interagem com as múltiplas dimensões que compõem o ser humano - social, cultural, intelectual.

Os museus espalhados pelas cidades desempenham um papel formador visto que suas visitas desencadeiam reflexões e diálogos que promovem a interação social, onde, por meio da argumentação a cultura passa a ser conhecida e compreendida por meio do debate e troca de informações.

A procura pela educação museal está diretamente relacionada á ampliação de metodologias e estratégias didáticas para o enriquecimento do processo de ensino de conteúdos didáticos como forma de educação não- formal, por isso, muitos museus já têm se preocupado em criar setores de exposição mais didáticos e interativos a fim de tornar-se também um suporte pedagógico para as visitas escolares.

Compreende-se o museu como um espaço de educação não- formal embasados na afirmação de LIBÂNEO (2004, p. 88, 89):

A educação não-formal, por sua vez, são aquelas atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não Tal é o caso dos movimentos sociais organizados na cidade e no campo, os trabalhos comunitários, atividades de animação cultural, os meios de comunicação social, os equipamentos urbanos culturais e de lazer (museus, cinemas, praças, áreas de recreação).

A visita aos museus apresenta antigas realidades ao mesmo tempo em que expõe a nossa, suscitando provocações e reflexões sobre o presente e o futuro a partir do conhecimento do passado.

O presente artigo objetiva discorrer brevemente sobre o papel do museu na sociedade, especificamente a contribuição de seu papel formativo na educação e na preservação e disseminação da cultura da humanidade.

2. DESENVOLVIMENTO

De acordo com a análise antropológica, cultura é:

5. Conjunto de padrões de comportamento, crenças, conhecimentos, costumes, etc. que distinguem um grupo social.

6. Forma ou etapa evolutiva das tradições e valores intelectuais, morais, espirituais (de um lugar ou de um período específico), civilização.

7. Complexo de atividades, instituições, padrões sociais ligados á criação e difusão das belas artes, ciências humanas e afins. (Dicionário Online de Português)

De acordo com a definição antropológica, a cultura é o conjunto de histórias, memórias de um povo, de uma sociedade civil de determinada época. A cultura é a memória de uma sociedade. Preservar memórias de um grande grupo social não é fácil e nesse contexto os museus exercem uma função muito importante.

Os museus ao contrario do que muitos acreditam, não é somente um lugar repleto de itens que remetem ao passado, mas uma interligação entre o tempo passado, o tempo presente e o futuro. Essa conexão se dá pelo fato de que a compreensão do passado pode influenciar as decisões presentes para que haja melhorias no futuro. O desconhecimento do passado aumenta o risco de

sua repetição no futuro como afirma GEORGE SANTAYANA (1863 – 1952): "Aqueles que não conseguem lembra o passado estão condenados á repeti-lo".

O termo Museu é originário da Grécia Antiga, especificamente das palavras "mousa" e "mouseion" que se referiam ao templo das nove filhas de Zeus e Mnemosine, divindade da memória. Cada uma de suas filhas tinha uma estreita ligação com as artes ou as ciências. Tais templos eram considerados locais sagrados, restritos á elite. Seu objetivo inicialmente era preservar a cultura e não disseminá-la. (COELHO, 1997, pág. 27).

Atualmente os museus exercem a função formativa mediante a disseminação de informações culturais, objetivando a recuperação, preservação e disseminação da memória coletiva das manifestações, identidade e modos de vida de um grupo social. Tal ação formativa se dá por meio de exposições, atividades recreativas, vídeos, laboratórios, palestras, etc. è um espaço que desperta a curiosidade e a reflexão sobre as transformações culturais de uma sociedade.

O Estatuto dos Museus os definem como:

Instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõe para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valores históricos, artísticos, científicos, técnicos ou de qualquer outra natureza cultural, aberta ao publico, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento. (IBRAM, 2009)

Ainda sobre o conceito de museus, o Conselho Internacional de Museus (ICOM), o define como:

uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, pesquisa, comunica e expõe o patrimônio tangível e intangível da humanidade e seu meio ambiente para os propósitos da educação, estudo e lazer.

(CABRAL, 2012, p. 39).

De acordo com o IBRAM o tipo de acervo mais encontrado no estado de

São Paulo é de história (65%). Respectivamente aparecem Artes visuais (55,8%); imagem e Som (47,8%); Ciência e Tecnologia (36,3%); Arqueologia

(27,2%); Antropologia e Etnografia (24,8%); Biblioteconômico (18,6%); Documental (6,3%); Virtual (4,2%); Arquivístico (1,3%); e outros (9,1%).

LOPES (2005, pág. 16) afirma que:

Aprofundar a análise dos diferentes 'sistemas museais' através dos quais se conformaram os museus do século XIX, incorporando considerações de ordem política, ideológica, estrutural, cientifica, educacional, pressupõe também, acrescentarmos nós, refletir sobre as próprias coleções e as redes sociais que se conformam em torna delas. Isto porque as coleções museológicas acumuladas dão acesso ás escolhas feitas no passado, e suas exibições são formas privilegiadas de narrar publicamente esse passado.

2.1 - Museu enquanto espaço educador, professor como mediador do educar

Educação deve contribuir para que o cidadão seja capaz de entender o mundo que o cerca, para que este não se acomode diante de injustiças e dificuldades, mas tenha condições tanto psicológicas quanto cognitivas de transformar o que for necessário na sociedade para que ela seja verdadeiramente igualística. (FREIRE, 1996, P.31)

De acordo com o Caderno de Diretrizes Museológicas, ações educativas são definidas como:

Elementos fundamentais no processo de comunicação que, juntamente com a preservação e a investigação, formam o pilar de sustentação de todo o museu, qualquer que seja sua tipologia. Entendidas como forma de mediação entre o sujeito e o bem cultural, as ações educativas facilitam sua apreensão pelo público, gerando respeito e valorização pelo patrimônio cultural.

(Caderno de Diretrizes Museológicas, 2006)

Quando um grupo de pessoas se reúne para construir ou compartilhar conhecimentos/ saberes buscando compreender e modificar a realidade, caracteriza uma ação educativa. A construção coletiva do conhecimento caracteriza-se como uma ação educativa.

SANTOS (2002, pág. 312) acredita que:

Assim como a educação, o patrimônio cultural é o referencial básico para o desenvolvimento das ações educativas. Os processos museais gerados ao longo dos anos contribuíram de modo efetivo para a ampliação do seu conceito, à medida que, para sua aplicação o patrimônio cultural é compreendido como relação do homem com o meio, ou seja, o real na sua totalidade: material, imaterial, natural e cultural em suas dimensões de tempo e espaço.

Podemos afirmar então que a ação educativa estrutura-se na construção e constante reconstrução do patrimônio histórico.

Diariamente a sociedade se transforma protagonizando a produção da cultura. Assim acontece com o museu: para que não

se torne apenas guardião de objetos antigos, apresenta a necessidade da renovação de seu acervo, de acordo com a cultura produzida pela sociedade. Um museu renovado que proporciona diversas atrações culturais, desperta a curiosidade de um publico sedento por conhecimento; um público que se apropria do que lhe é oferecido.

SANTOS (2002, pág. 311) enfatizam que:

Museu para a maioria dos professores e alunos, ainda permanece como "um local onde se guarda coisas antigas". Do mesmo modo, o patrimônio cultural é compreendido como algo que se esgota no passado, cabendo ás pessoas, sujeitos sociais, contemplá-lo, de maneira passiva, sem nenhuma relação com a vida no presente. Cultura, patrimônio e tradição são produtos dissociados do cotidiano do professor e da vida de seus alunos.

Porém, é necessário que para se conhecer as civilizações é necessário ter acesso á fontes materiais ou arqueológicas para conhecer então a história no homem e do homem nas civilizações.

Vida material são homens e coisas, coisas e homens. Estudar as coisas – os alimentos, as habitações, o vestuário, o luxo, os utensílios, os instrumentos monetários, a definição de aldeia ou cidade –, em suma, tudo aquilo de que o homem se serve, não é a única maneira de avaliar a existência cotidiana... De qualquer maneira, proporciona-nos um excelente "indicador" (BRAUDEL, 1952, apud FUNARI, 2006, p. 91).

Há muito tempo o museu deixou de ser apenas um espaço de coisas antigas, e passou a desempenhar um papel político e social com caráter formador mediante a sociedade. Dessa forma, o museu passa a ser visto como um local para passear e aprender, um universo de possibilidades.

O museu por muito tempo carregou a ideia de lugar de velharias esperando por visitantes curiosos de ver ou rever objetos obsoletos e há muito tempo sem utilidade. Hoje os museus são entendidos como um ambiente dinamizador de memórias, e se tornou um ambiente de conhecimento e de aprendizagem. (CAETANO, 2012, pág. 12).

Por tal razão, o desenvolvimento das ações educativas surge como estratégia para não somente atrair o público, mas proporcionar conhecimento que modifica pensamentos e atitudes, resignificando o modo de olhar e analisar as coisas, as pessoas e a própria vida.

Museus e escolas são espaços sociais que possuem histórias, linguagens, propostas educativas e pedagógicas próprias. Socialmente são espaços que se interpenetram e se completam mutuamente e ambos são imprescindíveis para a formação do cidadão cientificamente alfabetizado. (MARANDINO, 2001, pág. 98)

Se os educadores não compreendem o que é o museu, dificilmente seus alunos compreenderão. Tal análise e crença de sua importância se darão por meio da reflexão do que é cultura, patrimônio e tradição e seu caráter indissociável da educação.

A ação do museu na sociedade – o fazer museológico – é definido como um processo, processo este que se caracteriza pela realização das ações relacionadas á pesquisa, preservação, comunicação e disseminação da cultura por meio da divulgação da informação, aumentando assim o repertório cultural dos cidadãos.

O que se exige do professor atualmente é muito ais do que um simples ensinar. O aluno cria expectativas e apresenta uma complexa forma de pensar, e o professor para compreendê-lo deve olhar a sociedade por diversas camadas e pontos de vista, respondendo aos questionamentos existentes, a fim de estabelecer um diálogo que proporcione a difusão da cultura

O professor é um alguém poderoso na vida do educando. Ele pode ser lembrado como alguém que proporcionou boas experiências, ou como aquele que fez o básico do que era obrigado a fazer. Proporcionar novas experiências através de novos métodos de ensino pode mudar a vida de um indivíduo. A qualidade das aulas e das atividades propostas propiciará uma educação de qualidade.

O professor é aquele que cria condições para o processamento das atividades e o aluno, aquele que busca, dentro deste contexto, condições para o seu pleno desenvolvimento. Que nessa relação, o professor também possa aperfeiçoar os conhecimentos já trazidos pelos alunos e, a partir daí explorar novas formas de conhecimento mais complexas. (VERDERI, 2009)

A mediação docente é fundamental para que haja um significado na existência dos museus em um contexto educativo. Como responsável pela mediação do saber, são os educadores que devem mostrar à comunidade estudante a importância do museu para sua construção intelectual e social.

A aprendizagem é construída através da intervenção do outro, pois é o outro que oferece os recursos necessários para que a aprendizagem significativa se concretize de forma satisfatória. Por este motivo Vygotsky (1995) evidencia a importância da mediação pedagógica do educador, que deve indicar caminhos e possibilidades para que a criança saia da sua zona de desenvolvimento proximal e alcance o seu potencial.

Frequentar museus é algo a ser estimulado, um hábito que como qualquer outro deve ser construir.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os museus devem ser locais públicos, sem restrições do mesmo, proporcionando conhecimento e reflexões aos que o visitam.

As ações educativas são necessárias para que o museu tenha um significado em suas visitações: a disseminação do patrimônio, cultura e tradições da humanidade que se transformou na troca de gerações.

Faz-se necessário ressaltar que os professores, responsáveis pela mediação do saber no contexto educacional atual, devem compreender a importância do museu no contexto educativo para que possa assim despertar interesse aos seus educandos. Da mesma forma, o museu deve não somente se preocupar em guardar recordações de centenas de anos atrás, mas em tornar como parte de seu acervo, toda a cultura produzida atualmente, visto que a sociedade é produtora de cultura, e o que hoje faz parte do presente, amanha já é passado, ou seja, já é "peça de museu".

A educação museal atualmente é a principal dimensão educativa que colabora com a preservação da memória de um povo, eternizando sua identidade por meio de seus registros históricos culturais. É por meio destas instituições que conseguimos preservar um pouco da história da civilização.

Ao trabalhar a importância da preservação da nossa história, a educação museal torna-se importante ferramenta didática, pois além de estimular o carinho e cuidado com a cultura, desenvolve o senso critico do indivíduo.

As visitas regulares aos museus aumentam significativamente o conhecimento do universo, do outro e de si mesmo, pois o contato com diferentes realidades de seu povo o presente se ressignifica.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Marcelo Mattos & Cristina Bruno, orgs. 1995. A memória do pensamento museológico brasileiro: documentos e depoimentos. Comitê brasileiro do ICOM.

CABRAL, Magaly. Educação Patrimonial x Educação Museal? IN: TOLENTINO, Átila Bezerra (org.). Educação patrimonial: reflexões e práticas. João Pessoa: Superintendência do IPHAN na Paraíba, 2012.

CADERNO de Diretrizes museológicas.1. Brasília: Ministério da Cultura/ instituto do patrimônio histórico e Artístico Nacional/ Departamentos de Museus e Centros Culturais, Belo Horizonte: Secretaria de estado da Cultura/ Superintendência de Museus, 2° ed., 2006.

COELHO, M.C.P. 1997. Da origem dos museus, do seu conteúdo, arquitetura e livre acesso. Brotéria. Cultura e informação.

CAETANO, José Carlos Gonçalves. O museu histórico como um espaço de ensino e aprendizagem para a história: o museu Ernesto Bertoldi como proposta. In.: CONGRESSO INTERNACIONAL DE MUSEOLOGIA, 2., 2012, Maringá. Anais, 2012.

DICIONÁRIO online de português. https://www.dicio.com.br acesso em 15/03/2019, às 22:56.

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

GENOVEVA OLIVEIRA. O museu como um instrumento de reflexão social.

MIDAS (online), 2/2013, posto online no dia 01/04/2013. Consultado no dia 15/02/2019.URL:

http://journals.openedition.org/midas/222;doi:10.4000/midas.222

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. 1995. Semiótica e museu. Cadernos de ensaios: estudos de museologia. 2.ed. Rio de Janeiro. IPHAN.

LIBÂNEO, José Carlos. As modalidades de educação: informal, não-formal, formal. IN: ---------- . Pedagogia e pedagogos, para quê? 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, Janice, Shirley Souza. 2001. O museu do nosso tempo. Revista traços, Centro de ciências exatas e tecnologia da unama, 4, (8).

LOPES, M. M.; MURRIELO, S. E. Ciências e educação em museus no final do século XIX. História, ciências, saúde – Manguinhos (impresso), v. 12.n.supl. p. 13-30, 2005.

MARANDINO, M. Interfaces na relação museu- escola. Cad. Cat. Ens. Fís., v. 18, n.1, pág. 85 – 100, abr. 2001.

SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. Museus e educação: conceitos e métodos. In: cienkt, Porto Alegre, n.31, Jan/jun, 2002, p. 311- 31.

A PSICOMOTRICIDADE E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

MÔNICA JORGE DE CARVALHO

RESUMO

A psicomotricidade está associada a afetividade e personalidade, afinal, é através dela que demonstra o que se sente, assim, é de extrema importância no desenvolvimento da criança. Estudos define-a como uma etapa de estímulos para o indivíduo, sabendo-se que o movimento é a primeira manifestação do ser humano, a psicomotricidade se faz presente nesse processo, pois é um conjunto de propostas que preparam, organizam e estimulam a estrutura corporal, envolvendo desenvolvimento motor, afetivo e psicológico. Para que haja o desenvolvimento da personalidade e da inteligência, é necessário organização e a estruturação do eu e do mundo a partir da concepção de algumas noções fundamentais, que são descobertas a partir das vivencias e experiências do indivíduo, assim, é necessário planejamento e preparação de propostas lúdicas, envolvendo jogos e brincadeiras como estimuladores nesse processo, sendo fundamentais no processo de aprendizagem e na verificação de dificuldades, possibilitando assim estratégias diversas para o desenvolvimento global de cada criança.

Palavras Chave: Desenvolvimento; Psicomotricidade; Criança; Movimento; Mente.

ABSTRACT

Psychomotricity is associated with affectivity and personality, after all, it is through it that he demonstrates what he feels, thus, it is extremely important in the development of the child. Studies define it as a stage of stimuli for the individual, knowing that movement is the first manifestation of the human being, psychomotricity is present in this process, as it is a set of proposals that prepare, organize and stimulate the body structure , involving motor, affective and psychological development. For the development of personality and intelligence, it is necessary to organize and structure the self and the world from the conception of some fundamental notions, which are discovered from the experiences of the individual, thus, planning and preparation are necessary. of ludic proposals, involving games and games as stimulators in this process, being fundamental in the learning process and in the verification of difficulties, thus enabling different strategies for the global development of each child.

Key-words: Development; Psychomotricity; Kid; Movement; Mind.

INTRODUÇÃO

Antigamente as crianças eram tratadas como um adulto e que não tinham nenhum direito ou tratamento diferenciado, o que pode ser considerado um grande avanço saber que com o passar do tempo essa visão foi transformada, fazendo com que a sociedade compreendesse suas limitações e necessidades, assim, ela passou a ser tratada conforme a sua idade, com seus direitos e cuidados. Devido a grandes mudanças, houveram transformações na área da educação, que de alguma forma contribuíram para evolução de pesquisas e experiências, atentando as necessidades necessárias para o desenvolvimento das crianças. Piaget (1987), estudando as estruturas cognitivas, descreve a importância do período sensório-motor e da motricidade, principalmente antes da aquisição da linguagem, no desenvolvimento da inteligência.

Através dessas mudanças, partindo do princípio que a criança se desenvolve através de estímulos e socialização, a psicomotricidade é de extrema importância, afinal, a criança aprende pela interação com o meio em que está inserida e é durante esse processo de aprendizagem, que são desenvolvidos os processos de esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial, orientação temporal e pré-escrita que são fundamentais, e que se houver alguma falha na aprendizagem desses elementos, pode haver dificuldades futuramente. (OLIVEIRA, 2000)

Para melhor compreensão e estimulação, as áreas psicomotoras são definidas de acordo com suas funções para melhor desenvolvimento da criança a psicomotrista Brites (2018), no seu site NeuroSaber divide essas áreas como coordenação motora global, coordenação motora fina, organização temporal, organização espacial e lateralidade, conforme definições completas:

Coordenação motora global: Essa habilidade está associada ao controle e à organização da musculatura ampla voltada em sua totalidade para os movimentos complexos realizados pela criança. O estímulo se dá através de atividades que lidam com a força, tal como pular, correr, saltar, dançar. Brincadeiras como amarelinha, pular corda, entre outras costumam ser excelentes para essa finalidade.

Coordenação motora fina: A coordenação motora fina, por sua vez, está ligada ao domínio e à organização dos pequenos músculos. O trabalho desenvolvido por meio dessa musculatura requer atividades mais detalhistas ou refinadas. É importante que a criança seja treinada adequadamente a fim de obter o controle necessário para práticas que dependam dessa mobilidade. Atividades escolares (ou realizadas até mesmo em casa) como recortar figuras, imagens; colagens; brincadeiras de encaixe e até mesmo a prática da escrita são essenciais para o progresso

deste aspecto ao pequeno.

Organização temporal: Essa capacidade significa saber avaliar o tempo dentro da ação; em outras palavras, é a habilidade que a criança adquire para se organizar a partir do ritmo empregado em seu próprio ritmo. Além disso, tal organização está associada ao fato de saber diferenciar o que é rápido do que é lento. Os pequenos passam a conceber o momento do tempo em relação a outras situações vivenciadas por eles. Importante ressaltar que o ritmo determina esse aspecto. A partir dele, as crianças começam a ter uma noção do tempo em que alguma atividade será realizada. [...]

Organização espacial: Esse quesito diz respeito à orientação e à estruturação do mundo exterior da criança. Em outras palavras, a organização espacial pode ser definida como a consciência da relação do corpo com o meio em que está inserido. As atividades que ajudam a desenvolver essa habilidade são as seguintes: amarelinha, boliche, cirandas, entre outras.

Lateralidade: Responsável pela conscientização simbólica dos dois hemisférios do corpo (direito e esquerdo), a lateralidade estabelece na criança a noção dos lados da estrutura corporal e espacial. A partir desse conhecimento, o pequeno começa a desenvolver uma dessas partes com mais força, coordenação, preferência e domínio. Tudo isso está ligado à dominância cerebral. Para a obtenção desse domínio, as atividades mais apropriadas são aquelas em que um dos lados sejam trabalhados, são elas: pular de um pé só, pular em círculos, entre outras. (BRITES, 2018)

Buscamos experiências em nosso próprio corpo, as crianças principalmente, assim, elaboram conceitos e organizam o esquema corporal, e é através da psicomotricidade que há o entendimento da forma como a criança toma consciência do seu corpo e das possibilidades de se fazer entender por meio desse corpo, localizando-se no tempo e no espaço.

O movimento é a primeira manifestação na vida do ser humano, pois o momento em que o feto está na barriga, já são realizados movimentos com o corpo, no qual vão se estruturando e exercendo enormes influências no comportamento. Sendo assim, considera-se que a psicomotricidade é um instrumento riquíssimo para o desenvolvimento.

É pela psicomotricidade e pela visão que a criança descobre o mundo dos objetos, e é manipulando-os que ela redescobre o mundo: porém esta descoberta a partir dos objetos só será verdadeiramente frutífera quando a criança for capaz de segurar e de largar, quando ela tiver adquirido a noção de distância entre ela e o objeto que ela manipula, quando o objeto não fizer mais parte de sua simples atividade corporal indiferenciada (OLIVEIRA, 2000, p.34).

O movimento humano é construído em razão de um objetivo e a partir de uma intenção como expressividade íntima, o movimento transforma-se em comportamento significante, sendo de extrema importância que toda criança passe por todas as etapas em seu desenvolvimento.

A psicomotricidade contribui para a formação e estruturação do esquema corporal e tem como objetivo principal incentivar a prática do movimento em todas as etapas da vida de uma criança, e portanto, a relação entre pensamento e a ação, envolvendo, também, as emoções, afinal, com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsos ou intencionais, coordenados ou espontâneos) exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade (BRASIL, 2018).

Por este motivo, é necessário que o professor saiba que a educação por meio do movimento é de extrema importância, pois permite que a criança se desenvolva, preparando-a para a fase adulta. Segundo Le Bouch (1986):

A educação psicomotora deve ser considerada uma educação de base na escola primária. Ela acondiciona todos os aprendizados pré-escolares levando a criança a tomar consciência do seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar seu tempo, adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve ser praticada desde tenra idade, conduzida com perseverança permite prevenir inadaptações difíceis de corrigir quando já estruturadas. (LEBOUCH, 1986, p. 15)

Nesse trabalho, pesquisamos Piaget (1987), referente ao desenvolvimento da criança, Wallon (2010) apud Lopes e Lucca (2012) que defende o desenvolvimento mental através do desenvolvimento de forma integrada: emocional, social, cognitivo, afetivo...verificar...dando ênfase no desenvolvimento afetivo, Jean Le Bouch (1986) , acreditou no desenvolvimento do indivíduo através de atividades motoras e os documentos que norteiam e baseiam o trabalho do professor, como as Diretrizes Curriculares Nacionais e a nova Base Nacional Comum Curricular (2018).

Identifica-se a importância da psicomotricidade na aprendizagem de crianças, desde a educação infantil, pois os alunos devem realizar atividades que visam o desenvolvimento das capacidades básicas, como percepção, lateralidade, orientação espaço-temporal, coordenação visual e motora e esquema corporal, para que isso seja aprimorado nos anos seguintes.

Devido as transformações no mundo

e na educação, principalmente em relação ao desenvolvimento do ser humano, verificam-se diversas formas de aprendizagens construtivas, que façam com que o desenvolvimento aconteça de forma global, envolvendo corpo e mente, por este motivo, a psicomotricidade é vista como essencial nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

De acordo com a Associação Brasileira de Psicomotricidade (1999), a psicomotricidade mesma pode ser definida como sendo a ciência que tem como objeto de estudo o homem, por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. Cabendo aqui salientar a definição do que é psicomotricidade, segundo a Associação Brasileira de Psicomotricidade (1999):

Psicomotricidade é a ciência que tem como objetivo de estudo o homem por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. (ABP, 1999)

A Psicomotricidade proporciona ao indivíduo um melhor domínio do seu corpo, sendo fator essencial e indispensável ao desenvolvimento global e uniforme da criança. E a prática psicomotora deve ser entendida como um processo de ajuda que acompanha a criança em seu próprio percurso maturativo, que vai desde a expressividade motora e desenvolvimento até o acesso à capacidade de descentração.

No Brasil, existem também documentos e leis que norteiam os direitos, o desenvolvimento e a aprendizagem, assim, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), traz a definição da 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 sociedade, produzindo cultura.

De acordo com a Base Nacional Curricular Comum (2018), na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. A organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos.

É destacado na BNCC (2018), no campo de experiência corpo e movimento o que é esperado para a educação infantil:

Corpo, gestos e movimentos – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam- -se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. (BRASIL, 2018, p. 41-42)

Sobre o desenvolvimento da criança, Piaget (1987 apud OLIVEIRA, 2000), estudando as estruturas cognitivas, descreve a importância do período sensório motor e da motricidade, principalmente antes da aquisição da linguagem, no desenvolvimento da inteligência. O desenvolvimento mental se constrói através de uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um de maior equilíbrio, que o autor define:

A equilibração é, pois, o processo pelo qual se formam as estruturas cognitivas e constitui, em última análise, a expressão da lei funcional que afirma a atuação das estruturas. É esse fator interno do desenvolvimento, espécie de dinâmica, de processo que conduz, por desequilíbrios e reconstruções, a estados de estruturações superiores o fator determinante do progresso no desenvolvimento cognitivo. (PIAGET, 1987 apud CAVICCHIA, 2010, p. 14)

Como define Piaget em seus estudos sobre estádios de desenvolvimento:

O desenvolvimento por estádios sucessivos realiza em cada um desses estádios um "patamar de equilíbrio" constituindo-se em "degraus" em direção ao equilíbrio final: assim que o equilíbrio é atingido num ponto a estrutura é integrada em novo equilíbrio em formação. Os diversos estádios ou etapas surgem, portanto, como consequência das sucessivas equilibrações de um processo que se desenvolve no decorrer do desenvolvimento. Seguem o itinerário equivalente a um "creodo" (sequência necessária de desenvolvimento) e supõem uma duração adequada para a construção das competências cognitivas que os caracterizam, sendo que cada estádio resulta necessariamente do anterior e prepara a integração do seguinte. O "creodo" é, então, o caminho a ser percorrido na construção da inteligência humana, que vai do período sensório-motor (0-2 anos) aos Períodos simbólico ou pré-operatório (2-7 anos), lógico-concreto (7-12 anos) e formal (12 anos em diante). É preciso esclarecer que

os estádios indicam as possibilidades do ser humano (sujeito epistêmico), não dizendo respeito aos indivíduos (sujeitos psicológicos) em si mesmos. A concretização ou realização dessas possibilidades dependerá do meio no qual a criança se desenvolve, uma vez que a capacidade de conhecer é resultado das trocas do organismo com o meio. Da mesma forma, essa capacidade de conhecer depende, também, da organização afetiva, uma vez que a afetividade e a cognição estão sempre presentes em toda a adaptação humana. (PIAGET apud CAVICCHIA, 2010, p. 3-4)

Quando cita-se psicomotricidade, o estádio que é desenvolvido refere-se ao sensório motor, suja definição mais completa:

Este período é definido pelas ações da criança sobre o mundo por meio dos órgãos sensoriais e de suas capacidades motoras advindas dos esquemas reflexos. As ações do recém-nascido não são intencionais e inexiste, neste momento a diferenciação entre seu eu e o mundo externo. Pode-se afirmar que este período é marcado pelo egocentrismo inconsciente e integral. Com a evolução mental, a criança construirá a percepção de diferenciamento entre ela e o mundo. (LOPES; LUCCA, 2012, p. 15)

Cavvicchia (2010) destaca também:

O período sensório-motor é de fundamental importância para o desenvolvimento cognitivo. Suas realizações formam a base de todos os processos cognitivos do indivíduo. Os esquemas sensório-motores são as primeiras formas de pensamento e expressão; são padrões de comportamento que podem ser aplicados a diferentes objetos em diferentes contextos. A evolução cognitiva da criança nesse período pode ser descrita em seis subestádios nos quais estabelecem-se as bases para a construção das principais categorias do conhecimento que possibilitam ao ser humano organizar a sua experiência na construção do mundo: objeto, espaço, causalidade e tempo. (CAVICCHIA, 2010, p. 4)

O francês Jean Le Boulch foi um dos precursores da utilização da educação psicomotora, ele disse que "a Educação psicomotora deve ser considerada uma educação de base na escola elementar ponto de partida das aprendizagens pré-escolares e escolares." (LE BOUCH, 1981)

Nessa afirmação ele se refere as práticas que eram utilizadas na década de 60 na França, relatando que estavam apenas focados na repetição de movimentos, tornando os movimentos mecânicos, não explorando completamente o potencial do movimento.

Le Boulch (1986) , (apud de Xisto e Benetti, 2012) definem a psicomotricidade como:

[...] ação pedagógica colocando em evidência a prevenção das dificuldades pedagógicas, dando importância a uma educação do corpo que busque um desenvolvimento total da pessoa, tendo como principal papel na escola preparar seus educandos para a vida, utilizando métodos pedagógicos renovados, procurando ajudar a criança a se desenvolver da maneira possível, contribuindo dessa forma para uma boa formação da vida social.

E os documentos como a Base Nacional Comum Curricular, relatam que as crianças bem pequenas se interessam pelos adultos e outras crianças com as quais convivem e aprendem, em diferentes situações de interação, por meio da observação, imitação de seus gestos e movimentos. Elas têm uma automotivação para suas explorações e descobertas envolvendo o uso do seu corpo (BRASIL, 2018)

A exploração dos movimentos e brincadeiras possibilita ampliação da criatividade, imaginação, consciência corporal, cultura, coordenação motora, lateralidade, equilíbrio, força, velocidade, agilidade, percepção, dentre outros, de forma lúdica, prazerosa e significativa.

As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. (BRASIL, 2018, p. 39)

Por meio de atividades lúdicas e que envolvem movimentos, as crianças, além de se divertirem, criam, interpretam e se relacionam com o mundo em que vivem. Tendo finalidade de auxiliar no desenvolvimento físico, mental e afetivo no indivíduo, como o propósito de um desenvolvimento sadio. É importante assegurar o desenvolvimento funcional da criança e auxiliar na expansão e equilíbrio de sua afetividade, através da interação com o ambiente.

As atividades psicomotoras são essenciais para que ocorra esta construção, pois brincando e explorando o espaço, ela se organiza tanto nos aspectos motor e sensorial, como emocional, ampliando seus conhecimentos de mundo. Neste momento, a linguagem corporal é a forma de comunicação mais utilizada pela criança. (SANTOS, 2015)

Quanto a motricidade, Le Boulch (1961) defende as condutas motoras devem ser observadas em relação com as condutas do ser por inteiro "a conduta motriz é indissociável dos fenômenos mentais: intelectuais, emocionais e dos fenômenos neurovegetativos" (LE BOULCH, 1961, p. 12).

É possível verificar nas obras de Le Boulch a capacidade de relação entre o corpo e o meio ambiente, através das sensações e da consciência das ações motoras, com isso, o ambiente escolar tem papel fundamental, assim como o professor, que através de atividades pode ensinar e consolidar funções psi-

comotoras nas crianças, afinal, o comportamento físico da criança expressa, uma a uma, suas limitações intelectuais e emocionais, pode-se dizer assim, que a psicomotricidade é a ciência do corpo e da mente. Ao vermos o corpo em movimento, percebemos a ação dos braços, pernas e músculos originados pela ação da mente. É necessário, portanto, educar o movimento pela mente.

[...]não é possível definir um limite terminal para o desenvolvimento da inteligência, nem tampouco da pessoa, pois dependem das condições oferecidas pelo meio e do grau de apropriação que o sujeito fizer delas. As funções psíquicas podem prosseguir num permanente processo de especialização e sofisticação, mesmo que do ponto de vista estritamente orgânico já tenham atingido a maturação. (GALVÃO, 1995, p.41)

A aprendizagem através de atividades motoras, como brincadeiras, danças, jogos, etc, proporciona vivencias corporais, atribuindo significado, o que é considerado essencial para o processo de formação de conceitos, desenvolvendo fatores essenciais como: autonomia, atenção, concentração e cooperação.

O movimento é a parte integrante do comportamento humano. No entanto, para que haja esse desenvolvimento integral é preciso que tenhamos profissionais capazes e conscientes da importância da psicomotricidade, considerando-a como a ciência que envolve toda a ação realizada pelo indivíduo, que represente suas necessidades e permita suas relações com os demais (SANTOS; CAVALARI, 2010).

Segundo Le Bouch (1985), através deste universo de brincadeira, nas suas várias formas, é possível transformá-lo, sendo inconcebível negar o uso do movimento. O jogo ajuda a assimilar o novo, além do prazer da atividade em si. O jogo propicia a sua vivência, bem como, transforma e recria regras de acordo necessidades e interesses, num processo de reconstrução participativa.

É essencial que o professor proporcione variadas experiências tanto para o aprendizado como para desenvolvimento; bem como o reconhecimento do valor das experiências sociais para o desenvolvimento afetivo, a consolidação da imagem do corpo, a confiança na capacidade e inteligência do corpo, utilizando práticas como jogos e brincadeiras, a utilização de matérias variadas e brinquedos simbólicos e de imaginação.

Sabendo-se que a psicomotricidade se relaciona através da ação, como um meio de tomada de consciência que une o corpo, a mente, o espírito, a natureza e a sociedade, compreende-se que está relacionada a afetividade e à personalidade, onde a criança está em busca constante por experiências e novidade, cabe assim, ao educador propor atividades prazerosas e ser um facilitador na aprendizagem, sempre estando atento as atapas de desenvolvimento, focando que ela está ligada a aspectos, cognitivos, simbólicos e afetivos. (SANTOS; COSTA, 2015)

Segundo Le Boulch (1985, p.22) 75% do desenvolvimento psicomotor, ocorrem na fase da pré-escola, e o bom funcionamento dessa área facilitará o processo de aprendizagem futura e que se fundamenta em:

A educação psicomotora deve ser enfatizada e iniciada na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares e escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos, ao mesmo tempo em que desenvolve a inteligência. Deve ser praticada desde a mais tenra idade, conduzida com perseverança, permite prevenir inadaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas. (LE BOULCH, 1985, p. 24).

Deve-se utilizar os recursos psicomotores, constituído pelos diversos jogos e brincadeiras, que são direcionados ou utilizados, na medida do possível, para estimular e criar as condições favoráveis ao desenvolvimento psicomotor da criança. Ao desenvolver uma prática psicomotora, é necessário se trabalhar as questões de limites e regras, desenvolvendo também o respeito mútuo, sendo o respeito à criança, a sua cultura, forma de pensar, agir, participar e se desenvolver. (IMAI, 2007)

Entende-se que as práticas psicomotoras não devem ser consideradas como uma repetição de séries de exercícios, de acordo com Oliveira (2000, p.38), esses exercícios "não devem ser realizados de forma mecânica, devem ser associados com as estruturas afetivas e cognitivas, portando, deve-se planejar essa ação educativa, para que se possa atender necessidades individuais ou coletivas, oportunizando práticas para que a criança crie, trabalhe seu corpo, integre ações e pensamento.

Por este motivo, o papel do educador será de mediador do processo de ensino/aprendizagem, pois é ele que se necessário, fará suas intervenções diante de alguma dificuldade encontrada por seus alunos.

Segundo Coelho (2012) :

A educação psicomotora ou psicomotricidade vem oferecer ao desenvolvimento de nossas crianças uma bagagem infinita de situações de atividades naturais, possibilitando um melhor ajustamento aos ambientes e às situações novas; aperfeiçoando os mecanismos da leitura, escrita, cálculos, abstrações etc., bem como favorecendo o desenvolvimento da sua auto-estima, autoconfiança e capacidade de sua socialização, evitando o surgimento de vários distúrbios de aprendizagem e contribuindo de maneira significativa na diminuição dos índices de repetência

nas escolas. (COELHO, 2012, p. 21)

Assim, a importância da psicomotricidade na Educação Infantil, é do desenvolvimento motor, afetivo, cognitivo e social através de espaços e oportunidades onde possam realizar várias atividades e propostas, sempre experimentando novas vivências, potencializando seu controle físico e mental, tornando-as mais saudáveis, confiantes e autônomas, verificando possíveis dificuldades e tentar minimiza-las para que não possam interferir no desenvolvimento global da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação psicomotora é de extrema importância para o desenvolvimento físico, psíquico e social da criança, com benefícios que poderão ser notados no decorrer de sua vida, sendo necessária a estimulação desde o ambiente familiar até o educacional, pois a mesma auxilia no desenvolvimento integral, influenciando em seu autoconhecimento e proporcionando a ela capacidade de pensar, desejar, perceber, raciocinar, a ter consciência de seu próprio corpo, auxiliando suas aptidões perceptivas, seu comportamento psicomotor, como também na manutenção e conservação da saúde física, mental e no equilíbrio sócio afetivo, que são indispensáveis a qualquer ser humano ao desenvolvimento do seu intelecto.

Na etapa escolar, as atividades psicomotoras devem oportunizar situações para compreensão de limites, regras, socialização, além da estimulação das manifestações motoras, para que se possa proporcionar o desenvolvimento dos aspectos próprios da motricidade das criança, sabendo-se que ela explora o mundo através da interação e do movimento, é necessário um ambiente preparado na exploração dos espaços, interação, brincadeiras contribuindo para que a criança tenha um desenvolvimento pleno, sendo necessário ao educador, a atenção e planejamento em verificar a individualidade de cada um, respeitando seus limites, incluindo todas as crianças, sem haver seleção, proporcionado a aprendizagem um caráter lúdico e emocional que será a base do sucesso de sua aprendizagem e todo seu conhecimento cultural, sua estrutura psíquica, motora e afetiva, mitigando possíveis dificuldades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério Da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

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

BRITES, Luciana. Entenda as áreas psicomotoras e como estimular cada uma delas. Artigo Áreas Motoras. 2018. Disponível em: https://institutoneurosaber.com.br/entenda-as-areas-psicomotoras-e-como-estimular-cada=-uma-delas-na-aprendizagem/#:~:textCada%20%C3%A1rea%20psicomotora%20pode%20ser,estimular%20o%20desenvolvimento%20da%20crian%C3%A7a. Acesso em: 01 Abr. 2022.

CAVICCHIA, Durlei de Carvalho. O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. São Paulo: Acervo digital UNIVESP, 2010.

COELHO, Elisangêla Veiga do Prado. A psicomotricidade na educação infantil. Curitibanos, 2012.

IMAI, Viviam Hatisuka. Desenvolvimento psicomotor: uma experiência de formação continuada em serviço com professores da educação infantil. Presidente Prudente: Acervo Digital UNESP, 2007.

LE BOULCH, Jean. L'avenir d'une éducation physique scientifique. Les Cahiers scientifiques d'éducation physique, , n.1, p.12-21, 1961.

_____. O corpo na escola no século XXI: Práticas corporais. São Paulo: Phorte, 2008.

_____. A Educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LOPES, Cléa Maria Ballão; LUCCA, José Alexandre de. Psicologia da Educação II: Piaget, Vygotsky, Winnicott e Wallon. Paraná: UNICENTRO, 2012.

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

SANTOS, Allan Stefano de Souza; MORAES FILHO, Ariel Vieira de. A psicomotricidade como ferramenta da Educação Física na educação precoce. SUPER UNI , Distrito Federal, Ano 4, n. 6, 2015. Disponível em: https://docplayer.com.br/12998366-Uni-a-psicomotricidade-como-ferramenta-da-educacao-fisica-na-educacao-precoce-ano-4-n-6-janeiro-a-junho-de-2015.html

SANTOS, Alessandra dos; FILHO, Gisele M. Tonin da. A psicomotricidade na educação infantil: Um enfoque psicopedagógico. Revista De Educação do Ideau – REI, Caxias do Sul, Volume 10, n. 22, 2015. Disponível em: https://www.caxias.ideau.com.br/wp-content/files_mf/7df2ba3fb263c8625a4c89daca9db77b278_1.pdf

WALLON, Henri / Hélène Gratiot-Alfandéry; tradução e organização: Patrícia Junqueira. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 134 p.: il. – (Cole-

ção Educadores)

XISTO, Patricia Baldecera; BENETTI, Luciana Borba. A psicomotricidade: uma ferramenta de ajuda aos professores na aprendizagem escolar. Revista Monografias Ambientais – REMOA/UFSM. São Gabriel. Edição especial: especialização em educação: interdisciplinaridade e transversalidade. 2012.

A IMPORTÂNCIA DA LEI 10639/03 NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PATRÍCIA APARECIDA DE SÁ ROSA

Existe a crença de que a discriminação e o preconceito não fazem parte do cotidiano da Educação Infantil, e de que não há conflitos entre as crianças por conta de seus pertencimentos raciais.Durante a educação infantil as crianças já começam a conhecer seu corpo, as diferenças e semelhanças entre os colegas do grupo, escolhem com quem brincar e se relacionar na escola, tem suas preferências por brinquedos, e, no entanto é fundamental que o educador trabalhe em sala de aula questões sobre diferença e em especial as relacionadas ao pertencimento racial, não só com as crianças, mas com as famílias e comunidade. (Ceert, 2011).

Diante disso, Trinidad (2011), reforça que a Educação Infantil é o primeiro recinto institucionalizado a que a criança tem acesso, isso significa que ela passa a conviver em novos coletivos e, por isso, precisa ter oportunidade para aprender as regras para essa convivência pautada no respeito por si e pelo outro.

Logo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ressaltam:

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;

III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnicoracial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Assim sendo e de acordo com o Plano Nacional de Implementação da Lei n°

10.639/2003:

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnicos raciais para a história e cultura brasileiras. (Brasil. MEC, 2003).

No entanto, segundo Eliane Cavalleiro (2003), a pré-escola oferece uma quantidade muito ínfima de ações que levam a entender a aceitação positiva e valorizada das crianças negras no seu cotidiano, o que ameaça a convivência em pleno processo de socialização, ressalta que se torna difícil não perguntar por que o professor se omite em relação ao problema étnico. Silenciar essa realidade não apaga magicamente as diferenças. Permite, porém, que cada um construa a seu modo, um entendimento do outro que lhe é diferente.

Diante disso, o papel da professora na educação infantil é importantíssimo, cabe à realização de práticas pedagógicas que objetivem ampliar o universo sociocultural das crianças e introduzi-las em um contexto no qual o educar e o cuidar não omitam a diversidade.

Acrescido a isso, Eliane Cavalleiro (2003) nos diz que tal prática pode agir preventivamente no sentido de evitar que pensamentos preconceituosos e práticas discriminatórias sejam interiorizados e cristalizados pelas crianças, num período em que elas se encontram sensíveis às influencias externas, cujas marcas podem determinar sérias consequências para a vida adulta.

Logo, desde muito cedo podemos aprender e conhecer diferentes realidades e compreender que a experiência social do mundo é muito maior do que a nossa experiência local, e que este mesmo mundo é constituído e formado por civilizações, histórias, grupos sociais e etnias ou raças diversas. É também bem cedo em sua formação que as crianças podem ser reeducadas a lidar com os preconceitos aprendidos no ambiente familiar e nas relações sociais mais amplas. Educar para a igualdade racial é tarefa urgente e imprescindível para a construção da sociedade de amanhã. (História e Cultura Africana e AfroBrasileira na Educação Infantil, 2014).

Neste sentido, A lei N° 8069, de 13 de julho de 1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente nos diz em seu Art. 15:

A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeito de direitos civis, humanos e sociais garantidos na constituição e nas leis;

Art.16 O direito a liberdade compreende dentre os aspectos:

Inciso II- opinião e expressão, e III crença e culto religioso;

Art. 17- O direito ao respeito consiste na inviolabilidade de integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais;

Art. 18- É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salva de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

Com efeito, A lei 10.639/03 em seu Art.26 A explicita:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares torna-se obrigatório o ensino de história e cultura Afro-Brasileira.

Art. 79 B-O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da consciência Negra”.

De fato, as crianças precisam ser e sentir-se respeitadas, acolhidas, independente de crença, e etnia, ou religião, e desde muito cedo precisam aprender a conviver com a diversidade não somente no ambiente escolar, mas no seu dia a dia, no ambiente familiar, ou seja, constantemente. Logo, tal cenário revela que é essencial que as professoras estejam preparadas para lidar com a questão das diferenças, em especial relacionadas ao pertencimento racial, tanto com as crianças quanto com suas famílias. Também é fundamental que saibam explicar para as crianças que as diferenças fazem parte da história da humanidade e não significam inferioridade. (Práticas Pedagógicas para igualdade racial na educação Infantil, 2011).

“O trabalho com as famílias requer que as equipes de educadores trabalhem para compreendê-las e tê-las como parceiras. Para tanto é preciso reconhecer que não há um ideal de família, mas famílias concretas que constituem diferentes ambientes e papéis para seus membros, os quais estão em constante processo de modificação de seus saberes e valores em relação a uma gama enorme de pontos.” (orientações curriculares para educação infantil, pág. 24).

De acordo com Trinidad (2011), para trabalhar a diversidade étnico-racial com as crianças, a família é primordial. Os pais devem ser informados sobre todas as atividades que serão realizadas com as crianças, os

objetivos e principalmente a importância se sua participação, trazendo informações sobre a cultura que a criança tem em casa, a formação e os hábitos familiares, suas atividades de finais de semana seus rituais religiosos. Todas essas informações são ricas para serem consideradas na prática pedagógica junto à criança.

Com efeito, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico Raciais e para o ensino de história e cultura Afro Brasileira e Africana tem como objetivo central colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária. Dentre os objetivos específicos do plano nacional esta:

- Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores, a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país;

- Colaborar e construir com os sistemas de ensino, instituições, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação das leis 10639/03 e 11645/08;

Por conseguinte, conforme Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicos Raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana parecer N°03/2004 combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnicoraciais não são tarefas exclusivas da escola. A forma de discriminação de qualquer natureza não tem o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários.

Segundo Eliane Cavalleiro (2003) o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola. De modo silencioso ocorrem situações no espaço escolar, que podem influenciar a socialização das crianças, mostrando-lhes diferentes lugares para pessoas brancas e negras.

Logo, esse silêncio da escola alimenta as desigualdades impostas pela sociedade, contribuindo para que alunos afrodescendentes se sintam impossibilitados de lutar com seus próprios instrumentos culturais, pois são desestimulados a valorizarem a si mesmos e a seus grupos de pertencimento. (presença pedagógica, v.18 n° 108 nov./dez 2012).

Logo, desde a mais tenra idade as crianças têm elementos para perceber diferenças nas relações, podendo associa-las ao pertencimento racial. Muitas vezes as crianças negras não recebem a mesma atenção que as brancas. (Práticas Pedagógicas para Igualdade Racial na Educação Infantil, Ceert 2011).

Para Eliane Cavalleiro (2003), não há como negar que o preconceito e a discriminação constituem um problema que afeta em maior grau a criança negra, visto que ela sofre, direta e cotidianamente, maus tratos, agressões e injustiças, que afetam a sua infância e comprometem todo seu desenvolvimento. Eliane reforça que é flagrante a ausência de um questionamento crítico por parte das profissionais da escola sobre a presença de crianças negras no cotidiano escolar. Esse fato além de confirmar o despreparo das educadoras para se relacionarem com os alunos negros evidencia também, seu desinteresse em inclui-los positivamente na vida escolar. Interagem com eles diariamente, mas não se preocupam em conhecer suas especificidades e necessidades.

De acordo com Cavalleiro, 2003:

Ao silenciar a escola grita inferioridade, desrespeito e desprezo. Neste espaço, a vergonha de hoje somada a de ontem, e muito provavelmente, á de amanhã leva a criança negra a apresentar suas emoções, seus gestos e falas para, quem sabe, passar despercebida, num "espaço que não é o seu".

Assim, nas diretrizes curriculares Nacionais para a educação das relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana 03/2004 dentre as ações educativas de combate ao racismo e as discriminações esta:

- A valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;

- Educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural Afrobrasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo;

"Cada família e suas crianças são portadoras de um vasto repertório que se constitui em material rico e

farto para o exercício do dialogo aprendizagem com a diferença, a não discriminação e as atitudes não preconceituosas". (MEC/Sef. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, 1998, vol. 1 pág. 77).

Calando-se, as professoras acabam contribuindo para a perpetuação de práticas discriminatórias, colaborando para que, de um lado, crianças negras, em sua maioria, cresçam tímidas, temerosas e envergonhadas de si mesmas, e de outro lado, as instituições educacionais continuem sendo ambientes que não as acolhem, negando insistentemente sua história e cultura, sem protegêlas contra a violência da discriminação e do preconceito racial. Acrescente-se a isso o fato de que o silêncio colabora para que crianças brancas cresçam acreditando na superioridade que a brancura lhes possibilita. (Práticas pedagógicas para a igualdade racial na educação infantil- Ceert, 2011).

Com efeito, Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

Art.2 inciso 1°- A educação das relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

De acordo com Cavalleiro (2003) se o acesso à educação representa um direito de todos os cidadãos, é contraditório o espaço escolar não estar preparado para receber crianças negras, essencialmente em um país de maioria negra.

Visto que, o artigo nove inciso VII e XI, conforme as Diretrizes curriculares Nacionais para a educação infantil, 2009, indica que a prática pedagógica que compõe a proposta curricular da educação infantil deve ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidade no dialogo e reconhecimento da diversidade, e ainda que propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras.

De acordo com Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico Raciais e para o ensino de história e cultura Afro brasileira e Africana é na escola onde as diferentes presenças se encontram e são nas discussões sobre currículo onde estão os debates sobre os conhecimentos escolares, os procedimentos pedagógicos, as relações sociais, os valores e as identidades dos alunos e alunas. A lei deve ser encarada como parte fundamental do conjunto das politicas que visam à educação de qualidade como um direito de todos e todas.

Trinidad ressalta que as aprendizagens e as experiências pedagógicas que vão resultar no currículo necessitam ser envolventes e repletas de sentido. Para aprender as crianças devem ter seus desejos, suas vidas, suas histórias e suas culturas consideradas. Para que isso ocorra, o currículo, necessariamente precisa estar articulado às praticas culturais dos grupos sociais dos quais os membros as diferentes crianças que frequentam o espaço de educação infantil.

Segundo Munanga (2005), alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz a nossa cultura e a nossa identidade nacional. Na maioria dos casos praticam a politica de avestruz ou sentem pena dos "coitadinhos" em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral, e por outro lado em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana.

Logo, a formação do professor deve ser permanente e estar articulada com a renovação do projeto pedagógico da instituição, ter como objetivo principal aproximar de forma significativa o universo cotidiano das crianças, particularmente suas interlocuções em sala, o universo das pesquisas em educação e os conhecimentos produzidos pelo professor a partir da analise e reflexão de sua prática concreta. (Educação Infantil, Igualdade Racial e Diversidade: Aspectos Políticos, Jurídicos, Conceituais. 2011).

Visto que, o plano nacional de implementação da lei 10639/03 ressalta que dentre as principais ações das coordenações pedagógicas é promover junto aos docentes reuniões pedagógicas com o fim de orientar para a necessidade de constante combate ao racismo, ao preconceito, e a discriminação, elaborando em conjunto estratégias de intervenção e educação.

Logo, o artigo oito inciso VIII e IX que fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil nos remete ao fato de que a proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve ter como objetivo garantir a criança acesso a apropriação a contribuição histórica culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, o reconhecimento, a valorização, o respeito, a interação das

crianças com as histórias e culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e a discriminação.

Segundo Nilma Lino Gomes (2005)

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico cultural é preciso que os (as) educadores (as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transforma-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifesta na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade.

Assim, é preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual esta inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores.

Contudo, a instituição por sua vez deve proporcionar condições para que os profissionais participem de momentos de formação de natureza diversa, como: Tematização da prática palestra sobre questões específicas, visitas a museus, ongs e espaços culturais, atualizações por meio de filmes, vídeos, e acesso a informações em livros e sites. (Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial, 2012).

De acordo com Nilma L. Gomes, o fato de que pensar na inserção política e pedagógica da questão racial nas escolas significa muito mais do que ler livros e manuais informativos. Representa alterar os valores, a dinâmica, a lógica, o tempo, o ritmo, e a estrutura das escolas. Significa dar subsídios aos professores, coloca-los em contato com as discussões mais recentes sobre os processos educativos, culturais, políticos. Mas para que isso aconteça não basta somente desejarmos ardentemente ou reclamarmos cotidianamente de que nenhuma iniciativa tem sido tomada. A escola e os educadores têm que se mobilizar.

Diante disso, o professor deve estar atento e proporcionar mudanças que estimulem formas positivas de interação, além de estimular novas perspectivas entre as crianças. Isso pode ocorrer, por exemplo, por meio da leitura de histórias em que surjam heróis e princesas negras, a fim de ressaltar situações em que pessoas negras em ação têm destaque positivo. Isso influenciará na construção de novos repertórios em relação à identidade das crianças afro descendentes. (Ceert 2012,).

Visto que, segundo Trinidad (2011), a mídia, por exemplo, contribui quando apresentam, na maioria das vezes apenas crianças e adultos com as seguintes características: cor de pele branca, olhos azuis e cabelos lisos.

Sob o mesmo ponto de vista, Maria Aparecida Silva Bento (2011), ressalta que cada um de nós gosta, em geral, de nossas características que são apreciadas pelos outros. Necessitamos de imagens positivas acerca de nós mesmos, ao menos em alguma medida, "bons"; senão o ódio e a agressividade que fazem parte de nossa vida emocional atacam nosso próprio "eu" com consequências severas para o funcionamento psíquico. Assim, quando uma criança recebe mensagens contínuas de que não é tão bonita, tão atraente quanto sua coleguinha, ou de que seus traços são considerados feios, ou expressão de sujeira terá um grande problema na formação da identidade desta criança.

Desde cedo à criança constrói conceitos acerca do que é belo, bom, mal, e na maioria das vezes esses conceitos repassados pelos educadores estão pautados numa visão de padrão de comportamento e estéticos ditados pela mídia, que é o padrão do mundo branco. De forma intencional ou não, buscamos a igualdade com esses parâmetros. Porém, buscar a igualdade não pressupõe deixar todos iguais dentro de uma mesma cultura, pois a igualdade não elimina a diferença, acaba muitas vezes naturalizando e mascarando o preconceito e a discriminação. (Acolhendo a Diversidade, 2009).

É importante lembrar que os estereótipos como os preconceitos, desempenham uma função social. O estereótipo pejorativo, negativo, cumpre a função de manter a ideologia do grupo dominante. É um legitimador ideológico de políticas intergrupais que racionaliza e explica diferenciações de tratamento. Por exemplo, a justificativa para um tratamento desigual, dirigido a crianças negras, surge a partir da ideia de que elas pertencem a grupos inferiores. (Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial Ceert 2010).

"Quando o professor lê, oferecem as crianças a possibilidade de fluição de um texto bem escrito, de apreciação de belas imagens, nas ilustrações, o contato com a linguagem escrita e a oportunidade de se identificar com os personagens, refletir sobre aspectos de sua vida, seu cotidiano, de sentimentos e pensamentos." (Ceert, 2011).

Segundo Trinidad (2011),

As crianças em idade pré-escolares fazem uso do preconceito e da discriminação por meio do plano verbal, e à medida que vão adquirindo mais idade, tendem a transformá-los em atitude, portanto valorando os vocábulos raciais diferentemente.

Vale ressaltar que de acordo com Trinidad (2011) os atributos negros- especificamente a cor da pele e a textura do cabelo

não construíram obstáculos para a interação social: crianças brancas, negras, e mestiças brincavam e conviviam de maneira amistosa em dupla ou grupos.

Portanto, isto nos remete a certeza de que é desde a educação infantil que as questões raciais devem ser abordadas, e que se construam iniciativas para se concretizar projetos nas unidades de educação infantil.

Por conseguinte, os ambientes de aprendizagem para a igualdade racial devem ser abertos às experiências infantis e possibilitar que as crianças expressem seu potencial, suas habilidades, e curiosidades e possam construir uma autoimagem positiva. Educar para a igualdade racial na educação infantil significa ter cuidado não só na escolha de livros, brinquedos, mas também cuidar dos aspectos estéticos, como a eleição de materiais gráficos de comunicação e de decoração condizentes com a valoração da diversidade racial. (Educação Infantil e práticas promotoras de Igualdade Racial, 2012).

Para Eliane Cavalleiro (2003) não se pode deixar por conta de um silêncio criminoso crianças sofrendo diariamente situações que as empurram e as mantem em permanente estado de exclusão da vida social. É, portanto, indispensável à elaboração de um trabalho que promova o respeito mútuo, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre elas sem receio e sem preconceito.

Assim, músicas, danças, que fazem parte das manifestações culturais devem ser mostradas as crianças e fazer parte do cotidiano das unidades escolares e do trabalho do professor. São grandes heranças culturais dos povos Africanos, como a capoeira, maculelê, jongo, samba, umbigada, etc. e merecem destaque no aprendizado das crianças. Cantigas, músicas infantis, fazem parte, porém é preciso diversificar o repertório de musicas apresentado às crianças. Precisam aprender que há muitos e variados tipos de musica. Logo, quando as paredes estão repletas de desenhos fixos pintados por adultos, com personagens infantis de origem europeia ou norte-americana, exortações religiosas de uma única religião, ou ainda letras e números com olhos, bocas e roupas, etc., há uma concepção de infância homogênea infantilizada e branca. .(Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial, 2012).

Por conseguinte, as crianças não se sentem representadas nas figuras, nos materiais didáticos, nos brinquedos, filmes e imagens que compõem murais das escolas.

Logo, não é apresentado as crianças variedade de músicas, histórias, brincadeiras, parece não haver espaço na escola para de fato contemplar a diversidade, para de fato implementar a lei 10639/03 no âmbito escolar.

"Quem não se vê não se reconhece".

Quem não se reconhece não se identifica.

"Quem não se identifica, não se ama, tem baixa autoestima e se desinteressa por tudo o que representa a educação formal."

Texto: Oswaldo Faustino "Reflexões diante de um espelho sem reflexo". Nov.2007.

Visto que, as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil Artigo seis inciso I e III indica que as propostas pedagógicas de educação infantil devem respeitar os princípios da solidariedade e do respeito ao bem comum, e as diferentes culturas, e respeitar liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Com isso, o planejamento do professor deve contemplar a igualdade racial, e promover atividades onde haja interação entre as crianças, que valorizem atitudes de respeito, colaboração, e que possam contribuir para uma autoimagem positiva. As crianças precisam se reconhecer, identificar-se, ter orgulho de suas características, no entanto é preciso que se construam novas práticas.

Logo, se as crianças negras receberem mensagens positivas dos adultos e de seus pares acerca de seus atributos físicos e demais potencialidades aprenderá a se sentir bem consigo. De outro lado, se as crianças brancas aprenderem que seus atributos físicos e culturais não são os melhores nem os únicos a serem valorizados os dois grupos aprenderão a considerar as diferenças como parte da convivência saudável. (Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial, 2012).

Segundo Gomes, L. Nilma (2005), ainda encontramos muitos educadores que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira.

Assim, a implementação de uma educação antirracista pressupõe a capacitação de educadores para a correção de injustiças e práticas de valores excludentes no espaço escolar e para a inclusão, de forma pedagógica e didática, de temáticas relacionadas à questão racial nas várias áreas do conhecimento, a exemplo da história, da matemática, da língua portuguesa e das artes. Nesse desafio espera-se dos educadores o respeito às identidades culturais e religiosas transmi-

tidas aos educandos pelas famílias e pelos meios sociais em que vivem. Contudo, a lei reforça o respeito à diversidade, sendo esse um exercício democrático em que a escola, enquanto espaço de socialização de conhecimentos, inaugura um novo caminho, já que a educação plural implica repensar o ensino aprendizagem.

Logo, a Lei 10639/03 não propõe a substituição do foco eurocêntrico pelo afrocêntrico, mas a diversidade dos currículos escolares e, a partir da escola, em todos os campos das relações humanas. Assim a escola deve, também, contemplar a história e a cultura de todos os povos, de todos os continentes que compõem a população brasileira, como a dos descendentes de indígenas, de asiáticos e de europeus. (Orientações Curriculares-Expectativas de Aprendizagem para a Educação das Relações Étnico Raciais, 2008).

Conclui-se, portanto o quanto é imprescindível incluir a lei 10639/03 nas práticas escolares. Logo, se faz necessária uma mudança de atitudes, de posturas, no qual exige comprometimento de todos os profissionais da educação, requer uma mudança nos discursos, que a teoria vire prática. Práticas estas que não sejam somente trabalhadas nas perspectivas do evento, que não sejam atividades fragmentadas sem intencionalidade, sem significado, para as crianças, ou ainda que esta cultura tão rica e imprescindível à formação da criança, não seja folclorizada.

Contudo, os professores precisam ser sensibilizados o quanto se faz necessário abordar as questões raciais na escola, o respeito à cultura Africana e Afro Brasileira, independentemente de religião, de cor da pele, ou de classe social, precisam conscientizar-se e refletirem sobre suas práticas, para que de fato todos sejam tratados com igualdade, dignidade e acima de tudo com respeito.

Assim, é indispensável à elaboração de um trabalho que promova o respeito mútuo, a valorização e o reconhecimento das diferenças, com isso, cabe a nós educadores, e demais profissionais da educação, lutar por práticas para que de fato a Lei 10639/03 esteja presente no ambiente escolar, e para que seja promovido o pleno desenvolvimento das crianças no que tange as questões raciais.

É preciso urgentemente que as escolas avancem com relação a estratégias, ações e construam novas práticas pedagógicas, e novas posturas, visando à valorização da cultura negra, tendo como foco principal uma educação que contemple a igualdade racial.

Referências Bibliográficas

Brasil. Conselho Nacional de educação- Parecer CNE/CEB N° 20/2009 e Resolução CNE/CEB N° 05/2009. Diretrizes curriculares Nacionais para a educação infantil, 2009.

Brasil. Conselho Nacional de educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004.

Brasil. Lei N° 8069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providencias.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, diversidade e Inclusão. Brasília, MEC/ SECADI, UFSCar, 2014, 144 p. História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Infantil.

Cavalleiro, Eliane dos Santos- Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil/ Eliane dos Santos Cavalleiro. 2 . Ed. São Paulo: contexto, 2003.

Educação infantil, Igualdade Racial e Diversidade: Aspectos Políticos, Jurídicos, Conceituais. Maria Aparecida Silva Bento, organizadora. São Paulo: Centro de estudos das relações do trabalho e Desigualdades- CEERT, 2011.

-Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial/ Coordenação geral Hédio Silva JR.; Maria Aparecida Silva Bento, Silvia Pereira de Carvalho/ São Paulo: Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades- CEERT/ Instituto Avisa Lá- Formação continuada de Educadores, 2012.

Http://www.planalto_gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10639.hmz.

Lei N° 10639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a lei 9.39 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases d educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática" História e cultura Afro-Brasileira" e dá outras providencias. Diário oficial da república Federativa do Brasil. Brasília, DF nove, jan.2003.

Munanga, Kabengele (Org.), Superando o Racismo na Escola. 2° edição. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204 p.

Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem para Educação Étnico Racial na Educação Infantil, ensino fundamental e médio/ Secretaria Municipal de educação- São Paulo: SME/ DOT, 2008. 240 p.

Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para Educação Infantil/ Secretaria Municipal de Educação- São Paulo. SME/ DOT, 2007. 152-

Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial- Organização Hédio Silva Junior, Maria Aparecida da Silva Bento; Mário Rogério Silva, vários autores- São Paulo, SP: CEERT.

Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para

Educação das Relações Étnico Raciais e para o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana. 2010. 211 p; 1° edição SP 2010.

Práticas Pedagógicas para Igualdade Racial na Educação Infantil/ Hédio Silva Jr.; Maria Aparecida Silva Bento, Organizadores- São Paulo: Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades, CEERT, 2011.

Presença Pedagógica V.18/ N° 108. Editora Dimensão Nov./ Dez/2012.

Trinidad, Cristina Teodoro. Identificação Étnico Racial na Voz das Crianças em Espaços de Educação Infantil. 2011. Tese (doutorado em psicologia da educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. www.pucpr.br/eventos/educere2009.

CONTAR HISTÓRIA É UMA ARTE

PRISCILA LOPES ALENCAR DINIZ

RESUMO:

A criança gosta de ouvir histórias porque entra em seu imaginário fazendo com que vivencie a realidade daquela história a sua maneira, por isso não se satisfaz em ouvir apenas uma vez. Para que as crianças sejam estimuladas a ler, o professor precisa conhecer a literatura infantil, onde não se avalia a quantidade de livros lido e sim a intensidade com que ele faz as suas leituras e releituras, pelo modo com que ele trata as histórias e os livros. Esta pesquisa visa compreender o processo de desenvolvimento da formação de leitores de 2 a 3 anos, por meio de contação de histórias. A contação de histórias na educação infantil é importante tanto que o narrador e o ouvinte viajam juntos nas emoções da história. Para contar historia é preciso antes de tudo, saber ouvir. Só que antes de contar histórias e necessários ter ouvidos para aprender a ouvir ou seja, envolver-se, sentir-se, e a se emocionar com a histórias contadas. Pois é ouvindo histórias que as crianças despertam diversos sentimentos importante tais como: emoção, tristeza, raiva, irritação, medo, alegria, insegurança e o bem-estar, vivenciando profundamente tudo o que as narrativas provocam quando as ouvem, além disso, ouvir histórias é um recurso valioso e agradável para a predisposição à aprendizagem e para sua complementação. Esta pesquisa é de caráter bibliográfica.

Palavras chave: Contação de história, formação de leitores, professores contador de historias

1.INTRODUÇÃO

A leitura de textos é fundamental para o desenvolvimento e formação de todos os indivíduos, dentro ou fora da escola, por toda sua vida, pois facilita o domínio e o crescimento intelectual do indivíduo.

O educador tem um papel decisivo na aprendizagem de seus alunos, suas ações, concepções e intervenções serão fatores determinantes no sucesso escolar de seus alunos.

Levando em consideração que a leitura e a escrita estão presentes no cotidiano de todos e de que é importante na vida de todo ser humano, é fundamental desenvolver um trabalho voltado a esses interesses na educação infantil.

Nessa fase as crianças estão em pleno desenvolvimento, estimulá-las a leitura, a escrita e a produção de textos é motivá-las a percepção e leitura de mundo em que vivem.

É importante conhecer como se dá o processo e ressaltar que podem ocorrer diferenças individuais de uma criança a outra. Essas diferenças têm a ver também com o maior ou menor estimulo de ofertas de materiais significativos de leitura e escrita oferecidos a essa criança.

A leitura, parte desse processo se desenvolve também de maneira gradual, é um habito a ser adquirido e deve ser fonte de prazer e não apresentada de forma obrigatório através de imposição ou cercada de castigos e ameaça. A leitura sempre foi entendida como essencial para dinamizar os processos escolares por parte dos professores.

Da mesma forma, grande parte dos educadores reconhece a importância da leitura para desenvolver a criatividade e os processos cognitivos tão essenciais ao bom desempenho escolar e social dos alunos. E ainda, pode-se dizer que uma parcela expressiva dos pais reconhece a importância da aquisição e da manutenção do habito da leitura para o futuro de seus filhos.

Há inúmeros fatores que impedem a difusão do habito da leitura. São questões relacionadas ao conteúdo ministrado pelos educadores até a própria forma de como estes conteúdos são trabalhados em sala de aula. Um conteúdo distante da realidade na qual os alunos se encontram quando mediados por professores que não buscam consolidar um processo crítico e reflexivo sobre esta mesma realidade torna-se um fato desagradável para grande parte dos alunos. Os professores precisam criar formas didáticas para que os alunos compreendam que a leitura é a porta de entrada para um mundo repleto de mistérios, imaginação, tecnologia e criatividade.

Inúmeros pesquisadores têm-se empenhado em mostrar aos pais e professores a importância de se incluir o livro no dia-a-dia da criança. Eles afirmam que, comparada ao cinema, ao rádio e à televisão, a leitura tem vantagens únicas. Em vez de precisar escolher entre uma variedade limitada, posta à sua disposição por cortesia do patrocinador comercial, ou entre os filmes disponíveis no momento, o leitor pode escolher entre os melhores escritos do presente e do passado. Lê onde e quando mais lhe convém, no ritmo que mais lhe agrada, podendo retardar ou apressar a leitura; interrompê-la, reler ou parar para refletir, a seu bel-prazer. Lê o que, quando, onde e quando bem entender.

Alguns autores chamam a atenção para um contato sensorial com o objeto livro, que, segundo revela "um prazer singular" na criança. Na leitura, por meio dos sentidos, a criança é atraída pela curiosidade, pelo formato, pelo manuseio fácil e pelas possibilidades emotivas que o livro pode conter. Comentam ainda a que "esse jogo com o universo escondido no livro "pode estimular no pequeno leitor a descoberta e o aprimoramento da linguagem, desenvolvendo sua capacidade de comunicação com o mundo".

Portanto, investigar qual a contribuição da escola para estimular o aluno de educação infantil no processo de aquisição da leitura e da escrita, será pertinente nesta pesquisa.

A contação de histórias na educação Infantil é um processo que visa aquisição da linguagem corporal e o desenvolvimento da oralidade da criança. O tema escolhido é porque as crianças têm mais facilidade em aprender quando entra no mundo criado e vivenciado por elas a partir de histórias de contos, e seu desenvolvimento linguístico e corporal são explítos.

A criança gosta de ouvir histórias porque entra no imaginário dela fazendo com que vivencie a realidade daquela história a sua maneira, por isso não se satisfaz em ouvir apenas uma vez. Para que as crianças sejam estimuladas a ler, o professor precisa conhecer a literatura infantil, onde não se avalia a quantidade de livros lido e sim a intensidade com que ele faz as suas leitura e releituras, pelo modo com que ele trata as histórias e os livros.

Os métodos utilizados para a realização deste artigo será de caráter bibliográfico.

2.A IMPORTÂNCIA DE CONTAR HISTÓRIA

No entender de Caruso (2003), atualmente, há opções de lazer como a televisão e o videogame. Muitas crianças estão sobrecarregadas de atividades como natação, ginástica, inglês, piano, além das obrigações da escola, da lição de casa. O tempo que elas teriam, talvez, para ler um livro está diminuindo. Infelizmente, esse é um comportamento que está ocorrendo não só com as crianças, mas com os adultos também. E, até por um aspecto cultural do Brasil, falta incentivo, o brasileiro não tem a cultura da leitura.

Diante desta realidade cabe perguntar: o que nós pais e educadores estamos fazendo para resgatar o gosto pelo imaginário nas crianças? O que estamos fazendo para ajudar nossas crianças a expressarem seus pensamentos e sentimentos e gostarem de conviver com os colegas e os membros da família? O que estamos fazendo para evitar que as crianças se tornem pessoas “ensimesmadas”, isto é, estejam centradas, quase que exclusivamente, em suas próprias questões?

A dura realidade de nossa época mostra que dia após dia aumenta o número de crianças que veem os pais cada vez menos e passam a maior parte do tempo sozinhas. Razões econômicas e sociais forçam esta realidade.

Por isso, é de suma importância que pais e professores batalhem pelo resgate do

lúdico, do gosto pela expressão oral/corporal, do gosto pela leitura, pelo desenvolvimento dos sentidos e sentimentos.

2.1 A criança e o livro

Tudo o que acontece ao nosso redor, desde a nossa primeira infância, fica registrado em nosso inconsciente. Isto significa que tudo aquilo que vemos, ouvimos e sentimos influi no nosso desenvolvimento e amadurecimento.

Aplicando esta verdade fundamental, que a psicologia ensina, ao nosso assunto, arriscamos afirmar que felizes são aquelas crianças que, desde os primeiros dias de sua vida, experimentam a presença de livros ao seu redor.

Na teoria de Abramovich (1995), o significado de escutar histórias é tão amplo, que é uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, das dificuldades, dos impasses, das soluções, que todos atravessamos e vivemos, de um jeito ou de outro, através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelos personagens de cada história (cada um a seu modo) e assim esclarecer melhor os nossos ou encontrar um caminho possível para a resolução deles.

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes como:

a tristeza, a raiva, a irritação, o medo, a alegria, o pavor, a impotência, a insegurança e tantas outras mais, e viver profundamente isso tudo que as narrativas provocam e suscitam em quem as ouve ou as lê, com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas faz (ou não) brotar.

Decorre da leitura também a postura crítico-reflexiva que é extremamente relevante na formação cognitiva das crianças, partindo primeiramente do professor, para em seguida, despertar as potencialidades reflexivas dos seus alunos.

Segundo Freire (1991, p. 25) "[...] é a partir daí que se pode falar do leitor crítico". Assim, a criticidade estará presente nas aulas de literatura, sem que se perca o encanto e o brilho dos contos de fadas e de fábulas.

Neste mesmo sentido, Abramovich (1995) entende que “ouvir e ler histórias é também desenvolver todo o potencial crítico da criança. É poder pensar, duvidar, se perguntar, questionar. É se sentir inquieto, cutucado, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de ideia. É ter vontade de reler ou deixar de lado de uma vez”.

O caminho para a leitura começa na infância quando as crianças passam a gostar de palavras e de ouvir histórias, além de animarem-se ao contar momentos de sua vida para pessoas próximas.

Mesmo não entendendo nada, a criança percebe se os livros existentes na casa têm ou não têm valor para os membros da família.

Conforme esclarece Abramovich (1995, p,74):

O primeiro contato da criança com um texto é feito, em geral, oralmente. É pela voz da mãe e do pai, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas tendo a gente como personagem, narrativas de quando eles eram crianças e tanta, tanta coisa mais... Contadas durante o dia, numa tarde de chuva ou à noite, antes de dormir, preparando para o sono gostoso e reparador, embalado por uma voz amada... É poder rir, sorrir, gargalhar com as situações vividas pelos personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever de um autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de gozação.

Há relatos de poetas e escritores que descobriram no decorrer de sua vida que seu amor à literatura e, mesmo, muitas de suas poesias e de seus contos tiveram o seu nascedouro já na sua primeira infância.

Da mesma forma, outras pessoas descobriram a origem de sua aversão a toda e qualquer forma de literatura também na infância.

Partindo deste pressuposto, quanto mais cedo a criança tiver contatos com livros e perceber o prazer que a leitura produz, maior é a probabilidade de nela nascer de maneira espontânea, o amor aos livros. Desde muito cedo, a criança gosta de ouvir a história de sua vida, a mais importante para ela. Da reunião de histórias do passado, a criança constrói o quadro dela mesma no presente.

A literatura é importante para o desenvolvimento da criatividade e do emocional infantil. Quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara sentimentos que têm em relação ao mundo. As histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância como medos, sentimentos de inveja, de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinar infinitos assuntos (CARUSO, 2003).

É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo história, geografia, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc... sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer, e passa a ser didática, que é um outro departamento (não tão preocupado em abrir todas as comportas da compreensão do mundo) (ABRAMOVICH, 2003,p.76).

Da mesma forma, as histórias inventadas são importantes. A criança precisa saber de coisas que não fazem parte de sua experiência cotidiana. É comum ela ter um amigo imaginário ou atribuir qualidades humanas e sobrenaturais a um brinquedo ou a um animal. As conversas e as histórias desses personagens, unindo o real e o imaginário, dão aos pais muitas dicas sobre seus filhos, pois é nessas horas que a criança deixa transparecer sentimentos como medo, a insegurança, o ódio, o amor.

Ler histórias para as crianças, sempre, sempre. É suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, e encontrar muitas ideias para solucionar questões, como os personagens fizeram, é estimular para desenhar, para musicar, para teatralizar, para brincar. Afinal, tudo pode nascer de um texto, é o que afirma Abramovich (1995).

A partir de histórias simples, a criança começa a reconhecer e interpretar sua experiência da vida real.

Como explica Caruso (2003), no dia-a-dia os pais estão mais centrados em outras coisas e automatizados em educar o tempo todo. Na hora das histórias, a fantasia toma conta e acaba fazendo com que os pais representem um outro papel, de quem também sabe brincar e participar daquele mundo de fantasia.

No entanto, é necessário sublinhar: os livros devem ser introduzidos na vida da criança de acordo com o seu nível de compreensão do mundo, de seu nível de elaboração de pensamento e sua experiência anterior. Isso significa que o livro ideal para a criança é aquele em que ela encontra tanto elementos que ela já reconhece, como alguns elementos novos, a partir dos quais ela possa alargar seus horizontes e enriquecer sua experiência de vida.

Além disso, é fundamental que o livro venha sempre associado a momentos de prazer. Para os bebês o livrinho de plástico na hora do banho, com o qual ela pode bater na água e vê-la respingar, é muito prazeroso. Para crianças já um pouco maiores, nada é mais aconchegante que uma historinha bem contada, na hora de dormir.

Se os pais tivessem consciência da importância de contar uma história ao pé da cama para seus filhos pequenos, certamente teríamos uma adolescência menos traumatizada. As vozes do pai ou da mãe chegam aos ouvidos dos pequenos carregadas de afetividade.

Desta afetividade, que se expressa na voz, no olhar, no carinho e no aconchego, a criança precisa para minimizar os conflitos que a acompanham em seu crescimento. A fantasia e a magia de uma história encantam e despertam as imaginações da criança e, com isso, criam condições favoráveis para o desenvolvimento duma mente criativa e inventiva.

Afirma Abramovich (1995), que a leitura oferece a possibilidade de se ver os dados do mundo com mais amplitude. Compreender a leitura de um texto é uma das tarefas mais significantes para a escola, professores e alunos, pois leva o indivíduo a conhecer a si e aos outros, preparando-se para sua formação humana.

Contar histórias é uma arte. Muitas pessoas têm um dom especial para esta tarefa. Mas isso não significa que pessoas sem esse dom excepcional não possam tornar-se bons contadores de histórias. Com algum treinamento e alguns recursos práticos qualquer pessoa é capaz de transmitir com segurança e entusiasmo o conteúdo de uma história para pequenos.

Isso significa que a história contada de viva voz é história humanizada. Em tempos de desumanidade, precisamos refletir sobre essa função da narrativa, projeta aos pequenos pela afetividade da voz e da presença do narrador.

Para despertar o amor e o interesse duma criança por livros, é de suma importância que ela veja e sinta que o livro motiva diálogo, traz prazer e estimula a comunhão e a afetividade. A presença de livros e o hábito de leitura na família parecem ser condições ambientais favoráveis como se a leitura fosse transmitida por contágio.

2.2 Como contar Histórias

O processo de estímulo e incentivo para se contar uma história são inúmeros, mas sua eficácia depende de como o contador os utilizará. Não há “fórmulas mágicas” que substituam o entusiasmo do contador.

Quem aspira ser um bom contador de histórias, deve desenvolver alguns passos importantes em seus preparativos:

1) a história a ser contada e apresentada deve estar bem memorizada. Por isso, é imprescindível ler a história várias vezes e estar bem familiarizado com cada parágrafo do livro, para não perder “o fio da meada” e ficar procurando algum tópico durante a apresentação;

2) destacar e sublinhar os tópicos mais importantes, interessantes e significativos, para que na apresentação recebam a devida valorização;

3) procurar vivenciar a história. Envolver-se com ela, fazer parte dela e sentir a emoção dos personagens e ao apresenta-la atrair os ouvintes para a magia da história;

4) ao apresentar a história, falar com naturalidade e dar destaque aos tópicos mais importantes com gestos e variações de voz, de acordo com cada personagem

e cada nova situação. No entanto, é preciso cuidar para não exagerar nos gestos ou nas entonações de voz;

5) oferecer espaço aos ouvintes que querem interferir na história e participar dela. Quem se sente tocado em seu imaginário sente necessidade de participar ativamente no desenrolar da história. O importante é que nessa hora não haja pressa, contando ou lendo tudo de uma só vez. É preciso respeitar as pausas, perguntas e comentários naturais que a história possa despertar, tanto em quem lê quanto em quem ouve. É o tempo dos porquês;

6) toda história e toda dramatização devem ser apresentadas com entusiasmo e paixão. Sempre devem transparecer a alegria e o prazer que elas provocam. Sem esses componentes, os ouvintes não são atingidos e logo perdem o interesse pelo que está sendo apresentado.

Segundo Abramovich (1995), "o ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo. Afinal, tudo pode nascer dum texto! " A criança, ao ouvir histórias, vive todas essas emoções. Afinal, escutar histórias é o início, o pontochave para tornar-se um leitor, um inventor, um criador.

2.3 Recursos pedagógicos

Para Ramos (2003), "a leitura é o meio mais importante para se chegar ao conhecimento. Não importa a quantidade que lemos, o que importa é com que profundidade se chega a esse entendimento. "

É recomendável ser bastante criativo no uso de recursos materiais. Não se prender a certos padrões, mas variar de acordo com o conteúdo da história a ser contada ou apresentada:

1) o velho flanelógrafo (quadro revestido de flanela ou feltro de cor lisa, sobre o qual se fazem aderir objetos ou figuras, fixadas ou removidas segundo as necessidades do ensino) pode ser uma boa opção para ilustrar uma história com vários assuntos e vários simbolismos;

2) transparências, preferencialmente confeccionadas pelas crianças, podem ser outro recurso que desperta interesse e ajuda a fixar a história;

3) slides com figuras da história que está sendo contada, projetados na parede, prendem a atenção das crianças e despertam as fantasias;

4) para pequenas encenações e dramatizações, fantoches e bichos de pelúcia são bons recursos;

5) a massa de modelar pode ser usada pelas crianças para confeccionar figuras da história que acabaram de ouvir, com isso recapitulam e fixam a história;

6) materiais colhidos na natureza e trazidos pelas crianças para ilustrar certos contos de fadas, por exemplo, prendem a atenção e valorizam a sua participação;

7) mudar de ambiente para contar a história da cidade: levar as crianças ao museu, a um cemitério com antigas sepulturas e convidar uma pessoa idosa para falar do passado. Nesse sentido se oferecem muitas possibilidades que devem ser exploradas.

No século em que vivemos o professor deve transformar sua sala de aula em um ambiente estimulante e prazeroso, utilizando-se das mais variadas situações, para que a criança possa manifestar livremente a compreensão e os questionamentos que faz a partir da leitura de textos literários.

Outrossim, é gratificante para o professor, sentir e perceber que seus alunos foram atraídos pelos livros e que durante seu trabalho formou leitores criativos e críticos, capazes de ler e reler, analisar e interpretar qualquer tipo de texto, seja ele de cunho pedagógico, formativo ou somente de fruição.

Toda história que contamos para uma criança mexe com ela, produz emoções e provoca reações. Por isso, é importante termos em mente, para a criança até aos 8 anos de idade, o mundo da fantasia e da realidade se fundem e confundem. Os pensamentos e os sentimentos da criança estão em permanente fermentação e ebulição e inconscientemente procuram respostas para certos medos e anseios. Qualquer história pode atingir uma criança profundamente e fazer com que ela peça a repetição dessa história durante dias e mesmo semanas, porque algo na essência de seu desenvolvimento e amadurecimento foi atingido.

Neste sentido, Fontana (1997) enfatiza que:

Nos primeiros anos da infância, a garotada assimila mais facilmente enredos que tenham crianças como personagens ou animais com características humanas, como fala e sentimentos. Dos 3 aos 6 anos, as histórias devem abusar da fantasia com reviravoltas frequentes na trama. A partir dos 7, valem as aventuras e fábulas mais elaboradas.

Bruno Bettelheim (1980) analisa, em seu livro "A psicanálise dos contos de fada" a importância que esses contos têm no desenvolvimento da personalidade das crianças.

Eles ensinam às crianças que, na vida real, é imperioso que estejamos sempre preparados para enfrentar grandes dificuldades. E, nesse sentido, dá também sugestões de coragem e otimismo que serão necessários à criança para atravessar e vencer as inevitáveis crises de crescimento.

Intuitivamente, a criança compreen-

derá que tais histórias, embora irreais ou inventadas, não são falsas, pois ocorrem de maneira semelhante no plano de suas próprias experiências pessoais.

Por isso, pais e professores precisam estar atentos para descobrir as carências e as necessidades que as crianças que lhes são confiadas têm em cada situação concreta de sua vida.

2.4 O cantinho de leitura

Combine com os alunos e os pais o melhor lugar e os materiais necessários para formar o cantinho.

Para o espaço ficar atraente, pinte com as crianças uma pequena estante ou caixotes de madeira para acomodar os livros. Peça às mães para fazer um tapete e almofadas.

A pequena biblioteca deve ter vários tipos de leitura: revistas, gibis, livros de literatura e de informação.

Deixe os alunos à vontade para escolher os livros e levá-los para casa aos finais de semana. É uma maneira de socializar a leitura com os pais.

Ensine a garotada a preservar o acervo, mas lembre-se de que o livro é para pegar, brincar e partilhar, por isso deve estar à mão. Lugar de livro não é na secretaria da escola.

Para os bebês, selecione livros de materiais resistentes, como plástico e tecido, e que tenham capa dura.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo que foi mostrado, podemos dizer que a aprendizagem da leitura depende de alguns fatores. Entre eles, o mais importante é querer aprender a ler o equivalente a uma formação de atitudes do educando de se dispor a ler.

No mundo de hoje a mídia está substituindo, cada vez mais, o diálogo nas famílias e diminuindo as oportunidades de desenvolvimento da imaginação infantil. O meio mais importante para atingir esse objetivo é a contação de histórias e a leitura, conduzidas num ambiente agradável para a criança. Contar ou ler histórias requer um certo preparo, que vai desde a escolha do texto até a sua apresentação.

Esta disposição pode ser refletida nas formas de expectativas, interesses, motivação, atenção, compreensão e participação. Querer aprender a ler é o primeiro passo para ler, para aprender. Para se desenvolver a leitura é preciso, antes, envolver-se com ela, gostar de ler, isto é, a obra deve estar no centro de seu interesse.

Assim, seria necessário que o professor considere as escritas do ponto de vista construtivo, representando a evolução de cada criança, é preciso que haja uma reestruturação interna na escola com relação à alfabetização e também no que se refere às formas de alfabetizar.

Portanto, é responsabilidade do professor criar e incentivar o gosto pela leitura. Ler e manusear diariamente livros de história em sala de aula exercita a imaginação da criança, pois assim eles se sentem como se estivessem em contato com as próprias personagens e isso diminui a distância entre o texto e o aluno.

O papel do professor é de assumir o compromisso com o livro, tendo o hábito de contar histórias, despertando a curiosidade pelos misteriosos signos da escrita, desafiando-os, encorajando-os, solicitando-os, provocando-os para que as crianças criem suas hipóteses, abrindo as portas para o universo da leitura, em que ela irá livremente penetrar este mundo, guiada por suas preferências.

Redescobrir antigos valores é importante para humanizar o mundo de nossos dias.

Contudo, se a criança não lê é porque não lhe estão apontando caminhos para o desfrute de bons e belos textos. Que existem (tantos) e são fáceis de achar.

Literatura é arte, literatura é prazer.

Além do mais, acredita-se que o público infantil nunca vai deixar de se interessar por esses personagens e enredos, desde que os adultos se empenhem em melhorar sua capacidade como bons contadores de histórias

REFERENCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil, gostosuras e bobices. São Paulo, Scipione, 1989.

BETTELHEIM, Bruno – A Psicanálise dos Contos de Fadas. Edit. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1980.

CARUSO, Carla. A importância da literatura na formação da criança. Disponível em: <http://www.riobranco.org.br/brasil/soe/caruso.htm>.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 39. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

FONTANA, Roseli, N.Cruz. Psicologia e Trabalho Pedagógico. São Paulo: Atual, 1997.

RAMOS, Magda Maria. A literatura como fruição na escola. Disponível em: <http://www.cce.ufsc.br/~neitzel/literinfantil/magda.htm>

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO SÉCULO XXI, EM UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS À LUZ DA NEUROPSICOPEDAGOGIA

RICARDO CORREIA LOUREIRO

A pesquisa de conclusão de curso orbita a temática da Inclusão Educacional de estudantes com alguma deficiência - Atendimento Escolar Especializado (AEE). É foco pensar os processos educacionais em Direitos humanos, no que agrega a inclusão, e no que diz respeito ao trabalho dos gestores escolares, e aos desafios impostos para o século XXI, se destaca neste espectro de estudo e atuação. A proposta inclusiva não é inovadora, muito diferente, é uma ruptura: a educação universal, diante do criar uma sociedade de inclusão, voltada aos processos educacionais em Direitos Humanos (EDH). É um desafio e que evoluirá para a sua realização, uma vez que é pensamento em ações de produção, unificadoras, morais/éticas, respeitosas e colaborativas. Por essa razão, o trabalho educacional especial ganha nova modelagem transcendente à Lei de Diretrizes e Bases, que abarca a modalidade. Trabalhar na escola numa perspectiva inclusiva e de Educação em Direitos Humanos não é e não pode ser uma dificuldade aos gestores, e sim um grande desafio, na troca de saberes estudantis, que contraponha modos diferentes do pensar, que encontre métodos alternativos e reconheça na diferença uma nova forma de ensinar e aprender. Uma escola inteira e não pela metade, levando respeito e dignidade a todos.

Palavras chave: AEE, Educação, Inclusão, Gestores.

SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE (SES) ISSUES OF SCHOOL INCLUSION IN THE 21ST CENTURY AND THE EDUCATIONAL PERSPECTIVE ON HUMAN RIGHTS IN THE LIGHT OF NEUROPSYCHOPEDAGOGY

The course conclusion research orbits the theme of Educational Inclusion of students with disabilities - Specialized School Care (ESA). It is a focus to think about the educational processes in human rights, in what adds inclusion, and with regard to the work of school managers, and the challenges imposed for the 21st century, stands out in this spectrum of study and action. The inclusive proposal is not innovative, very different, it is a rupture: universal education, in the face of creating a society of inclusion, focused on educational processes in Human Rights (EHO). It is a challenge and will evolve to its realization, since it is thought in production actions, unifying, moral/ethical, respectful and collaborative. For this reason, special educational work gains new modeling transcendent to the Law of Guidelines and Bases, which encompasses the modality. Working at school in an inclusive perspective and Human Rights Education is not and cannot be a difficulty for managers, but a great challenge, in the exchange of student knowledge, which opposes different ways of thinking, that finds alternative methods and recognizes in difference a new way of teaching and learning. An entire school, not half, bringing respect and dignity to everyone.

Keywords: SES, Education, Inclusion, Managers.

A INCLUSÃO NO IMAGINÁRIO POPULAR

É senso comum que a escola, considerada em seus moldes atuais, tem demonstrado grande interesse em fazer cumprir a lei no que tange à inclusão educacional, muito embora, nem sempre com evidente sucesso.

Essa preocupação tem se mostrado constante em variados momentos no ambiente escolar. Encontros, jornadas pedagógicas ou simplesmente em momentos de troca de informações, experiências vividas e até mesmo o partilhar de dúvidas entre os colegas são algumas das inúmeras formas de se tentar efetivar o paradigma da educação inclusiva, no espaço da sala de aula.

Esse novo olhar tem abrangido pessoas com características especiais, como alunos que possuem um menor rendimento acadêmico, em comparação à média. Essa preocupação e consequente comportamento é louvável e completamente justificável dentro dos parâmetros da equidade humana, sendo aliás, essa, a premissa da educação inclusiva. O que deixa, porém, uma certa sensação de desconforto é o fato de, historicamente, existir uma parcela da população escolar que, em geral, não vem sendo incluída com tantos méritos, assim. Ao mesmo tempo em que há um discurso inclusivo na sociedade, é comum observar essas mesmas pessoas defenderem escolas e/ou turmas “especiais”, apartados de outros alunos, muitas vezes tidos por “normais” (o que é normal?), ou rotulando o AEE como “mais um”. Tenho trinta alunos mais um, que é especial, não observam que não existe esse “mais um”, e que são trinta e um alunos, cada qual com suas características, virtudes e dificuldades.

1 INTRODUÇÃO

A educação escolar regular é o princípio fundamental da inclusão (Veja et al., 2014). A educação inclusiva é a nova escola

como entidade integradora e globalizada que bane todos os tipos de barreiras ao acesso à educação, uma vez que, atualmente, o acesso a ela é o direito universal reconhecido nos parágrafos 1º e 2º do artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Portanto, pode-se dizer que a educação inclusiva é garantir a participação de todos os alunos em espaços educacionais adaptados para que todos possam realizar sua aprendizagem. As ideologias sobre educação inclusiva e inclusão têm sido aumentadas na legislação nacional e internacional. O problema da educação inclusiva é importante nas políticas atuais dos governos, apesar dos desafios que coloca para o Estado e para os professores. Em suma, a ideia central é que todo ser humano tenha direito à educação e que visa o desenvolvimento da personalidade e a consolidação do respeito, apesar dos desafios que apresenta. Isso significa que o acesso à educação é o direito universal que muitas pessoas desconhecem e não têm informação ao matricular seus filhos com algum tipo de deficiência ou problema que os indique como o aluno inclusivo em uma escola particular, permitindo-se ser convencido de que o aluno deve ser encaminhado para a escola especial para que ele possa receber a atenção necessária e aprender o que sua capacidade permite. Realização acadêmica e boa interação são os resultados da escola inclusiva.

O problema é o quão difícil a criança com problemas de aprendizagem ou qualquer deficiência que o define como um aluno inclusivo seja aceita por instituições de ensino mesmo que matriculadas, pois aparentemente não são capazes de aprender na velocidade com que seus programas educacionais são desenvolvidos, este ato discriminatório se opõe às ideias atuais de educação inclusiva, que reflete uma Educação Para Direitos Humanos . A educação inclusiva é a oportunidade de proporcionar o direito à educação com igualdade de oportunidades para todos os alunos, a fim de alcançar a aceitação de alguns professores e avanços na prática pedagógica, apesar das indiferenças de muitos deles. Pode-se dizer também que, refere-se ao reconhecimento da diversidade na sala de aula onde alunos com diferenças de habilidades convergem para construir seus conhecimentos através da variedade de formas de interação entre eles e o professor, o que os leva a alcançar o mesmo objetivo.

A situação adversa vivenciada no processo de educação inclusiva se reflete na realidade nacional do Brasil, na qual se trata de uma regulamentação, cujo objetivo é promover a inclusão em todo o processo educacional, que carece de mais vontade para que a verdadeira mudança na educação nacional possa ser iniciada. Atualmente, as instituições de ensino regulares sabem que devem permitir e facilitar não só o acesso, já que está é garantida por lei, mas sim garantir a permanência com qualidade das suas crianças AEE. No entanto, nas instituições privadas de ensino, elas raramente cumprem as diretrizes legais, o que significa que esse processo ainda é ignorado por muitos, uma vez que desfavorece a rentabilidade de seus próprios interesses. Os alunos devem ter acesso à educação independentemente do tipo de deficiência que têm, já que toda criança tem direito à educação de qualidade, embora ainda possa observar a rejeição nas instituições no processo de matrícula e é mais difícil de acordo com o grau de incapacidade que a criança apresenta, este será o fator decisivo no momento da matrícula e quem a acessar enfrentará certas deficiências. Ao longo da História, a responsabilidade econômica pela educação inclusiva foi transferida para instituições que fornecem auxílio a causas altruístas em países de baixa renda, assim como o Brasil, o que foi desmistificado por padrões internacionais como a Declaração de Salamanca, nos anos 1990, e pelo Quadro de Ação para Necessidades especiais de Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que buscam replicar as práticas inclusivas das nações desenvolvidas para o resto dos países do mundo.

2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A educação para os direitos humanos é essencial para abordar as causas profundas das violações dos direitos humanos, que muitas vezes estão naturalizadas na sociedade. Serve para capacitar as pessoas – e especialmente as vítimas de abuso

– a exigir o pleno respeito pelos direitos humanos.

O que é educação em direitos humanos? A educação em direitos humanos é um processo que qualquer pessoa pode empreender, em qualquer idade e em qualquer lugar, para aprender sobre seus direitos humanos – e os de outras pessoas – e como reivindicá-los. Serve para que as pessoas desenvolvam as habilidades e atitudes necessárias para promover a igualdade, equidade, dignidade e respeito em suas comunidades e sociedades e em todo o mundo.

Com que finalidade é trabalhada a educação em direitos humanos? Acredita-se que a educação em direitos humanos é essencial para abordar as causas subjacentes das violações dos direitos humanos. Ao criar um ambiente propício ao pensamento crítico, damos espaço para que as pessoas reflitam sobre seus próprios valores e atitudes e, em última análise, mudem seu próprio comportamento, é uma oportunidade de despir-se de preconceitos mesmo que estes tenham origem cultural, ou seja, antiga e enraizada. Serve para prevenir abusos dos direitos humanos, combater a discriminação, promover a igualdade e incentivar a participação das pessoas nos processos de tomada de deci-

são.

– A educação em direitos humanos capacita as pessoas a reivindicar seus

direitos.

– Assegura que aqueles que ocupam cargos de poder estejam cientes de suas responsabilidades.

– Ajuda a consolidar o movimento de direitos humanos, estabelecendo conexões entre as pessoas com base em seus valores e capacitando-as a participar da promoção dos direitos humanos em suas comunidades e sociedades e em todo o mundo.

Todos têm direito a informações claras e suficientes sobre direitos humanos e liberdades fundamentais, bem como acesso à educação. Os governos, por sua vez, devem garantir que todos os cidadãos possam conhecer e aprender sobre seus direitos humanos, conforme estabelecido por múltiplos instrumentos nacionais, regionais e internacionais.

A eficácia é alcançada quando são utilizados métodos de aprendizagem inclusivos, participativos e democráticos que estimulem a liberdade de expressão e análise crítica, e que respeitem os direitos tanto de quem dá o treinamento quanto de quem o recebe. A EDH torna-se assim um processo de empoderamento, uma vez que as metodologias participativas procuram envolver, motivar e aproveitar a capacidade dos alunos para empreender ações individuais e coletivas e para se tornarem agentes de mudança.

3 PROCESSOS EXCLUSIVO E INCLUSIVO NAS ESCOLAS

3.1 A Exclusão Escolar

A educação é um dos direitos humanos fundamentais e constitui um dos pilares mais importantes do bem-estar das crianças, consagrado na Convenção sobre os Direitos da Criança. No entanto, o sistema educacional espanhol apresenta sintomas de segmentação e desigualdade, além de ter uma das maiores taxas de fracasso e abandono no Mundo e ao longo da história no Brasil. Esses dados destacam a incapacidade do sistema atual de garantir o sucesso escolar de todos os alunos.

A exclusão educacional não se refere apenas a questões de acesso, mas está relacionada a uma ampla gama de fatores, como, por exemplo, o financiamento da educação, as características do currículo, a pedagogia ou as relações de apoio entre os diferentes agentes do sistema educacional. Além disso, existem outros fatores sociais e relacionais que intervêm nesses processos de fragmentação, por isso a exclusão educacional não é distribuída de forma homogênea entre a população escolar. Status socioeconômico e cultural, etnia ou gênero são algumas das características que influenciam o desenvolvimento educacional, dificultando a educação igualitária e de qualidade.

Deve-se notar também que os mecanismos pelos quais ocorre a exclusão educacional atuam em diversas áreas, embora essas ações, disposições e atores operem interdependentemente. Essa visão multidimensional que permite classificar os fatores de exclusão educacional é um dos valores adicionados deste relatório, uma vez que permite sistematizar as fontes de exclusão, diagnosticar a situação de diferentes sistemas educacionais e ordenar as propostas de intervenção. Para isso, são analisadas as diferentes situações discriminatórias enfrentadas pelos alunos da Educação Básica, pois é o período em que se localiza a maioria dos processos de desengajamento de estudos.

Desde o século 20 (XX) a exclusão escolar é uma realidade, entretanto

Freitas (2007) afirma que estão surgindo novas formas de exclusão e estas estão sendo implementadas nos sistemas escolares e sobre elas não se têm muito controle e conhecimento. Além disso, o autor afirma que a reprovação é uma antiga forma de exclusão e que agora ela se mostra unida a outras formas de exclusão mais recentes desenvolvidas pelo sistema. “As novas formas de exclusão atuam agora por dentro da escola fundamental. Adiam a eliminação do aluno e internalizam o processo de exclusão” (FREITAS, 2007). Neste sentido, Carvalho (2001) afirma que todos os brasileiros estão imersos em uma sociedade que tem grandes desigualdades étnicas, classe social, sexualidade e gênero, sendo assim a maior parte dos brasileiros estão marcados por essas desigualdades.

A “importância” das características físicas como faculdade na formação de juízos sobre quais discentes podem ser julgadas por seus docentes como sendo educacionalmente menos ou mais decisivos de acordo com suas aparências, podendo inclusive, por intercessão desta categoria, serem alvos de tratos menos ou mais benéficos por parte dos professores. As conclusões errôneas e o que se espera decorrente delas criam e induzem um sistema negligente e com baixos incentivos financeiros por parte do estado ao que se destinam a essas pessoas.

No mundo, até bem pouco tempo atrás, o deficiente foi marginalizado pelos sistemas educacionais: os AEEs eram segregados ou deixados de lado pelo processo educacional, que se baseava no que era mais comum, um movimento excludente que se alinhava pela maioria.

Doravante ao real, criou-se o “aluno-diferente” o que o senso comum entre pessoas fora da área da Educação e inclusive professores tem pelo aluno “mais um” (tenho trinta

alunos mais um, que é especial), com déficits de aprendizado ou até mesmo de sociabilização e que, por esses mesmos motivos eram rotulados como "aquele que é diferente dos demais", "incapaz", "indomável" e com tudo isso tratado com profundas diferenças, que acabavam por marginalizar, quer por fora da escola ou por dentro.

Com naturalidade, os discentes com necessidade de Atendimento Educacional Especial têm a necessidade de que lhes seja ofertadas certo auxílio, de motor a apenas mediação, o que seria o motor de arranque que impulsiona o pertencimento a um conjunto na sociedade.

Com essas pessoas à margem, colocadas lá devido às suas deficiencias, concretiza falta de uma observação e trato organizados pela sociedade e governo, o que sugere atitudes sociais de não crença de que existe a possibilidade de virada na vida dessas pessoas.

Uma ideia pessimista por parte da sociedade, que se fundamenta principalmente na ideia de que o "incapaz", "não eficiente", "invalidado" é uma condição sem mudança, que as carrega a omissão das pessoas referentes aos serviços que visam o atendimento a uma parcela da população, que muitas vezes se enxergam como uns seres invisíveis. É errôneo afirmar que determinado discente não sirva para o estudo, ou seja, não aprende e assim sendo não deve estar presente na escola regular, gerando assim uma seleção basada em preconceitos, sem razão de ser.

É contraditório, as escolas que se dispõem ao acolhimento dos alunos com vantagens em suas aprendizagens têm se mostrado, invariavelmente, ridícula diante do que se espera dela e desses alunos que "aprendem", que insistem em atar os olhos ante a essa já citadas diferenças. Aquelas crianças que se enquadram ao modelo de escola "quadradinha" ou seja, que atende aos anseios das maiorias de direitos não desejam desafios, pois querem um ambiente que prevaleçam aqueles com possibilidades de privilégios perante as dificuldades. Na falta de uma escola onde os alunos se sintam pertencentes a uma comunidade, que tenham objetivos bem definidos, prevalecem aqueles que queiram apenas assegurar metas pessoais.

3.2 A Inclusão Escolar

A Escola que visa incluir e não apartar usa como lastro a ética, as ideias de equidade que por si só já abarcam ações e comportamentos cidadãos e justos, se contrapondo a lógicas preconceituosas de superioridade entre os seres humanos, bastante característicos de uma herança não tão distante que se remete a princípios fascistas, como exemplo.

As discussões referentes a inclusão educacional dos chamados AEEs sugere buscar uma pergunta bastante importante à formação das sociedades, que se dizem modernas: como tratamos das diferenças? Na medida em que avançam as formulações sobre o ensinar/aprender, que motivam outras formulações na educação, chamamos ao reconhecimento e a ser considerado o que é diverso. Mas ainda, o respeito com o que diferente é desprezado.

Segundo Zimmermann (2008) em seu artigo inclusão escolar, ela amplia a participação dos estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. A inclusão trata de uma reorganização e valoração cultural, das nossas práticas e da política vigente no estado e por conseguinte nas escolas. É demolir o ensino regular e reconstruir a partir de novas bases que, embasadas neste atual paradigma educacional, se respeite o diferente com base no humanismo, na democracia, e que se perceba o aquele que aprende ante ao que lhe é singular, sendo o principal objetivo contribuir para que sejam promovidos a aprendizagem e o desenvolvimento individual em meio ao todo.

Dentro das escolas os discentes que têm dificuldades para aprender são observados de modos diferentes, pois existem aqueles que não conseguem se encaixar no ambiente criado na e pela escola, e esses por fim acabam por serem diferentes também.

Segundo Folkis, falar em educação de inclusão implica em se pensar numa escola onde os alunos recebam oportunidades educacionais adequadas às suas habilidades e necessidades; em pensar uma escola da quais todos fazem parte, em que todos são aceitos em que todos ajudam e são ajudados pelos professores, pelos colegas e pelos membros da comunidade, independentemente do talento, deficiência, origem socioeconómica ou cultural. Uma escola de inclusão só existe na medida em que aceitarmos que é preciso tirar proveito das diferenças. A Inclusão Escolar tem um grande percurso a seguir no Brasil.

Stainback (1999) observa que são vários os benefícios da inclusão:

(a) benefícios para todos os alunos, na medida em que, nas salas de aula, todas as crianças se enriquecem por terem oportunidade de aprender umas com as outras, aprendem a cuidar umas das outras e a conquistar atitudes, habilidades e valores necessários para a sociedade apoiar a inclusão de todos os cidadãos;

(b) benefícios para todos os professores, na medida em que eles têm a oportunidade de planejar e conduzir a educação como parte de uma equipe cooperativa, melhoram suas habilidades profissionais e a mantêm-se informados das mudanças que ocorrem em suas áreas e garantem sua participação nas tomadas de decisões;

(c) benefícios para toda a socieda-

de, na medida em que a razão mais importante do ensino inclusivo é o valor social da igualdade, pois que se ensina aos alunos que, apesar das diferenças, todos têm direitos iguais. A inclusão reforça a prática de que as diferenças são aceitas e respeitadas. A questão da inclusão não é um direito que os alunos precisam conquistar. Isto é discriminação. O ensino inclusivo é um direito básico e na escola inclusiva a igualdade é respeitada e promovida como um valor na sociedade e os resultados visíveis são os da paz social e os da cooperação. A escola inclusiva cabe a superação das experiências e padrões do passado, ou seja da segregação e da desigualdade. A idéia tradicional de que pessoas deficientes poderiam ser ajudadas em escolas e instituições especializadas, ambientes socialmente segregados, só serviu para fortalecer os estigmas sociais e a rejeição.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no capítulo V, artigo 59, que trata da educação especial, é explícita em destinar aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais um atendimento educacional que lhes assegure:

-currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica;

-terminalidade específica;

-professores com especialização adequada;

-educação especial para o trabalho;

-acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais complementares;

-ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais.

A educação inclusiva pode ser sintetizada no aceitar, respeitar e promover o que é diferente. Acredita que é possível aprender de modo a independer do que adverso, independente das condições físicas, emocionais, sociais, linguísticas, ritmos de aprendizagem etc.

A escola que inclui se torna desafio constante e perene ao pensar e repensar o pedagógico, e as movimentações que constroem a escola que exigem constantes revisões das "verdades" que envolvem o ensinar, o aprender e até do que é avaliar, que são de onde acabam por emergir as mecânicas das exclusões que ocorrem nas escolas.

A escola precisará ser diversificada ao máximo para ampliar oportunidades de aprendizagem entre aqueles que necessitam do AEE para tornar o conviver entre alunos deficientes ou com déficits de aprendizagem, dos considerados sem barreiras para o aprender.

4 A HISTÓRIA DO MOVIMENTO DE INCLUSÃO ESCOLAR

As políticas inclusivas estão ligadas a uma ação mundial em frentes educacionais em direitos humanos, que podem ser observadas nas Declarações dos Direitos Humanos e na Declaração de Salamanca, uma conferência global inclusão educacional, acesso, permanência e qualidade, em que se estabeleceram princípios políticos e práticas para desenvolver a educação das pessoas com deficiência.

Na elaboração dessa declaração houve a presença de oitenta e oito países signatários que se comprometeram com a Declaração Mundial de Educação para Todos, elaborada em 1990 na Tailândia. Contudo, foi reconhecida nessa ocasião a urgência nas providências a serem tomadas na Educação das crianças no ensino regular, de jovens e adultos e também das crianças deficientes, sendo esta parte do regular.

A inclusão no Brasil e sua política inclusiva assumiu destaque em 1994, reforçada na Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), quais sejam: erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade de ensino, formação para o trabalho e promoção humanística, científica e tecnológica do país. Nela está expresso o principal valor de apoio à Inclusão, ouseja, o princípio de igualdade, que no seu artigo 5º diz:

todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros, residentes no País, a inviolabilidade do direito à vida, liberdade, igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 1988, p. 7).

Mendes (2002) aponta o século XVI como o ponto de partida da educação especial. A educação especial nasceu com profissionais médicos que desafiaram o conceito vigente até aquele momento e acreditaram nas possibilidades educacionais de indivíduos até então vistos como ineducáveis. Não havia, naquela época, referencial prático ou teórico para orientá-los, eles atuavam com uma relativa liberdade para testar suas teorias. Vale lembrar que esse momento histórico marca o início da separação entre a Filosofia e a Ciência Moderna.

Já avante, no século XX, as escolas especiais dentro das escolas públicas eram o movimento para aqueles alunos que "não aprendiam" nem em casa tampouco nas escolas daquela época. Para Mendes (2002) apenas na metade doséculo XX é que se pôde encontrar uma conjugação dos principais componentes da educação especial: algumas propostas metodológicas de ensino, como organizaçãode serviços educacionais e um referencial teórico conceitual.

Para Aranha (2000, p. 3), existem três paradigmas, sendo:

a) paradigma da institucionalização, que se caracteriza pela criação e manutenção de instituições totais, locais fechados, onde a sociedade obriga que esses cidadãos sejam mantidos, durante toda a vida, segregados, à parte dela;

b) paradigma de serviços, que considera que a pessoa diferente tem o direito à convivência social, mas se submetendo a um processo de mudanças que o levaria a parecer e funcionar, o mais semelhante possível, como os demais membros da sociedade; e

c) paradigma de suportes (ou de apoio), que se fundamenta nos benefícios conhecidos provenientes do convívio na pluralidade, com ganhos em

desenvolvimento pessoal e social. sócio-politicamente, esse paradigma se apóia no princípio democrático da igualdade.

Para Sassaki (1997), a exclusão, nesse caso, ocorria num sentido total, pois as pessoas portadoras de alguma deficiência não eram admitidas pela sociedade para realizarem qualquer atividade. Nesse período, as pessoas com deficiência eram consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes de trabalhar. Em algumas culturas, as pessoas com deficiência eram eliminadas. Em outras, eram internadas em instituições de caridade, junto com os doentes e idosos. Essas instituições serviam para dar abrigo, alimento, medicamento e programar algumas atividades para ocupar o tempo ocioso.

A escola era o local onde a sociabilização ocorreria quase que de fato, principalmente para os deficientes com menor comprometimento. Houve um aumento significativo das classes especiais, com métodos de ensino diferentes que "contemplavam" as necessidades estabelecidas para a época, alguma autonomia e boa convivência.

Posteriormente, segundo Mendes (2002), na década de 1970, ocorreu uma mudança filosófica em relação à educação integrada onde as escolas comuns passaram a aceitar a ideia de incorporar os alunos com deficiência em classes comuns ou, ao menos, em classes especiais ou salas de recursos, em ambientes menos restritivos. No campo das propostas educacionais, surgiu uma estrutura paralela embasada no sistema de cascatas de provisões de serviços.

Ainda de acordo com Sassaki (1997), esta ideia foi confundida com transformar as pessoas com deficiência em normais, pois só era possível se integrar aquele aluno que conseguisse se adaptar à classe comum, portanto sem modificações no sistema escolar, sendo que aqueles que não conseguissem se adaptar, ou acompanhar os demais alunos, eram excluídos.

De acordo com Mendes (2002), o sistema de cascata foi criticado após a constatação de dois fatos: primeiro, a passagem de crianças com deficiência ou dificuldades de aprendizagem de um serviço mais segregado a outro mais integrador, dependia unicamente de seu progresso. Segundo, essas mudanças quase não aconteciam. Esses dois fatos comprometiam os pressupostos da integração escolar.

Para Sassaki (1997), a prática da integração social teve maior impulso a partir da década de 80, com o surgimento da luta pelos direitos das pessoas deficientes.

A sociabilização, segundo esse mesmo autor, tinha e tem o mérito de inserir o deficiente na sociedade, desde esteja capacitado para superar as barreiras físicas e sociais que lhes estão impostas.

A sociabilização ocorre de três modos:

- pela inserção das pessoas com deficiência que conseguiram, por méritos pessoais, utilizar os espaços físicos e sociais, ou seja, sem nenhuma modificação por parte da sociedade;

- pela inserção de pessoas com deficiência, em ambientes separados dentro dos sistemas gerais;

- pela inserção daqueles portadores de deficiência que necessitavam ou necessitam algumas adaptações específicas no espaço físico comum, pois só então poderão estudar trabalhar, ter lazer, ou seja, conviver com pessoas não deficientes (SASSAKI, 1997, p. 32,35)

Essas sociabilização nas discussões de Sassaki (1997), não satisfazem plenamente os direitos das pessoas com deficiência, pois exigem pouca modificação de atitudes da sociedade, de espaços físicos, de objetos e de práticas sociais e tudo é exigido do portador de deficiência diferentemente da inclusão social, onde o processo é realizado pela sociedade que se adapta para incluir, em seus sistemas sociais gerais, as pessoas com necessidades especiais. Simultaneamente, essas pessoas se preparam para assumir seus papéis na sociedade, constituindo- se, assim, um processo bilateral onde as mesmas, ainda excluídas, e a sociedade buscam equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidade para todos.

Partindo do principio que a inclusão pode contribuir para uma nova construção de um modelo social que por meio de transformações pequenas e grandes, nos ambientes e na mentalidade das pessoas, incluindo os deficientes. Essas mudanças têm se caracterizado por uma história de lutas sociais, empreendidas pelas minorias e seus representantes, na busca de seus direitos ao acesso de recursos e serviços.

4.1 Educação inclusiva: o que vem pela frente?

O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que con-

siga ser comum e válida para todos os alunos das classes escolar, capaz de atender os alunos cujas situações pessoais características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. (BEYER, 2006, p. 76).

Pode-se afirmar que o desafio inicial é o de vencer o preconceito social. Para Beyer (2006), pessoas com necessidades especiais mencionam que o maior desafio é o sentimento de rejeição explícita ou mascarada sob a forma de tolerância. Esclarecimentos acerca do sentido e significado da inclusão têm sido outro desafio, considerando os equívocos e as omissões a respeito. O conceito de educação inclusiva deve ser amplamente divulgado para que a sociedade adquira esse conhecimento e perca essa ideia preconceituosa.

Os investimentos escaços para se construir uma escola adaptada à inclusão, sem barreiras, é outro grande desafio a ser vencido. De acordo com as necessidades educacionais especiais de cada criança, a escola deve ter, entre muitos outros materiais, rampas, computadores específicos e individualizados e mobiliários para a sala de aula.

Uma outra dificuldade que se apresenta parte de alguns professores que já trabalham com a educação inclusiva e apontam que a demora nos diagnósticos da criança ou principalmente a ausência de um, que leva experimentações de uma gama de recursos para intuir os que melhor se adaptam.

Bueno (1999) assinala que um ensino de qualidade para crianças com necessidades especiais, na perspectiva de uma educação inclusiva, envolve pelo menos, dois tipos de formação profissional docente: professores “generalistas” do ensino regular, com um mínimo de conhecimento e prática sobre alunado diversificado; e professores “especialistas” nas diferentes “necessidades educacionais especiais”, quer seja para atendimento a essa população, quer seja para apoio ao trabalho realizado pelos profissionais de classes regulares que integrem esses alunos.

O trabalho docente com os AEEs nos dias atuais devem juntar o profissional e o intelectual, então temos que reelaborar conhecimentos. Deste modo, as competências têm de ser exploradas com o intuito da elaboração, da definição, da interpretação dos currículos e com projetos que visem a profissionalização, valorização e identificação do docente (PIMENTA, 2002, p. 131-132).

A movimentação pela Inclusão é global. Nós temos segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística cerca de 45 milhões de pessoas com alguma deficiência, cuja grande parte está a espera de uma oportunidade para experimentar a vida, gozando de seus direitos.

Sendo assim, precisamos de uma nova configuração escolar, que reflita com criticidade e pesquise. Um lugar não se amedronte ao arriscar, corajoso o suficiente para criar e questionar o status quo, que busque caminhos de inovação, e que responda como se deve aos intentos da Inclusão.

Então, como atuar numa escola inclusiva? Compreendendo o aluno AEE e respeitando-o na sua diferença, mas sobretudo os seus pontos fortes, que no mais grave dos comprometimentos pode estar ali dentro de um simples sorriso. Que abandonemos rótulos, classificações, rankings etc.

A Educação Inclusiva no Brasil ainda está em fase de transição, e até aqui pode ser visto como um grande salto na Educação Brasileira Regular, já por lei, quando recomenda a matrícula do aluno deficiente no sistema público regular.

4.2 O que devemos trilhar em busca da inclusão?

A caminhada é longa e cheia de obstáculos, que devemos superar. Os docentes e gestores devem ser as ferramentas das engrenagens inclusivas, que vão transformar as intenções nas ações necessárias, no atendimento dos alunos deficientes.

Nos últimos anos, uma grande produção de trabalhos referentes à inclusão escolar foi propulsora de muitos avanços e propostas de início para os trabalhos, estes trabalhos direcionados aos professores em sua formação ou fomarção continuada. Os professores deparam-se com turmas muito cheias e invariavelmente com estudantes que apresentam déficits de aprendizagem. Sendo assim, Alarcão aponta:

Na escola todos são atores, mas os professores são atores de "primeiro plano" e, consequentemente, devem-se intensificar os esforços para que lhes sejam garantidas as orientações necessárias ao exercício da profissão docente e que, por outro lado, os professores tomem consciência da sua própria profissionalidade em termos individuais e coletivos (ALARCÃO, 2001 p.15).

Sobre a formação dos docentes, é importante entender que a separação, o pré-conceito e a discriminação, que historicamente caminha com fracasso escolar dos AEEs,não vão ter solução se só forem colocadas nas turmas da escola regular. Assim, ao contrário de aliados em busca de metas, acabamos por encontrar resistências, o que resultará em mais um propulsor para a exclusão escolar.

Para Morina (2004) a inclusão pode ser definida como um modelo de educação que propõe escolas aonde todos possam participar e sejam recebidos como membros valiosos das mesmas. Trata-se de uma filosofia e prática educativa que pretende melhorar a

aprendizagem e participação ativa de todo o alunado em um contexto educativo comum. A educação inclusiva se concebe como um processo inacabado que desafia a qualquer situação de exclusão, procurando mecanismos para eliminar as barreiras que obstaculizam uma educação para todos.

Segundo Granemann (2005), essa proposta de educação também implicará em uma nova postura da escola, que deverá propor, no projeto pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores, ações que verdadeiramente favoreçam a integração social e a opção dos agentes educativos por práticas heterogêneas e atentas à diversidade existente na escola. Além dessa interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, esse processo busca uma pedagogia que se amplie frente às diferenças do alunado. É um novo paradigma que desponta em defesa da ideia de viver a igualdade na diferença, integrar na diversidade.

Conforme Granemann (2005) é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes alimentadoras dos indesejáveis estigmas. Ao contrário, pondo em andamento na comunidade escolar, uma conscientização crescente acerca dos direitos de cada um.

Sendo assim se faz necessária uma escola que saiba flexionar de modo crítico e pesquisador.

A educação sempre foi um meio de emancipação cultural e intelectual, os seres humanos se utilizam dela para sua autonomia de aprendizagem e para manutenção de suas vidas acadêmicas ou não, e com isso surgem os problemas de aprendizagem em qualquer ambiente, mas são mais evidentes no escolar. Pais e escola buscam o auxílio dos profissionais que trabalham com essas sintomatologias dos problemas relacionados à aprendizagem humana, que são os psicólogos, psicopedagogos, neuropsicólogos e os neuropsicopedagogos. A possibilidade da atuação profissional do neuropsicopedagogo e a integração de fato dele no ambiente escolar é uma maneira avançar na Educação. A Neuropsicopedagogia é uma área de atuação relativamente nova, que visa trabalhar problemas relacionados à aprendizagem humana e seu desenvolvimento cerebral, de um modo geral, e principalmente no campo das deficiências e transtornos para efetiva Inclusão Escolar, pois torna possível a antecipação das verificações com embasamentos sobre possíveis barreiras no caminho da aprendizagem, sendo o ponto de partida para que os estudantes sejam encaminhados para a análise de profissionais de áreas multidisciplinares para investigação dos casos e suportes necessários para a derrubada das barreiras que impedem o desenvolvimento do aluno.

5 O PAPELDO GESTOR ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA

Sage (1999, p. 129), faz uma análise entre o gestor escolar e a educação inclusiva, e reconhece que a prática dessa educação requer alterações importantes nos sistemas de ensino e nas escolas. Para o autor, os gestores escolares são muito importantes neste processo, pois lideram e mantém a estabilidade do sistema. Segundo ele as mudanças necessárias para a construção da escola inclusiva envolvem vários níveis do sistema administrativo: secretarias de educação,

organização das escolas e procedimentos didáticos em sala de aula, sendo assim o papel do diretor é de importância vital em cada nível, e diferentes níveis de pessoal administrativo estão envolvidos.

Conforme Sage (1999), o primeiro passo é construir uma comunidade inclusiva que englobe o planejamento e o desenvolvimento curricular, o segundo é ter uma equipe preparada para trabalhar de maneira cooperativa e compartilhas seus saberes, o terceiro passo esta na criação de dispositivos de comunicação entre a comunidade e a escola, e o quarto passo seria ter mais tempo disponível para refletir sobre a pratica desenvolvida.

O papel do diretor em provocar mudanças necessárias do sistema em cada nível (o setor escolar central, a escola e cada turma) é essencialmente um papel de facilitação. A mudança não pode ser legislada ou obrigada a existir. O medo da mudança não pode ser ignorado. O diretor pode ajudar os outros a encararem o medo encorajar as tentativas de novos comportamentos e reforçar os esforços rumo ao objetivo da inclusão (SAGE, 1999, P. 135).

De acordo com (SANT'ANA, 2005) Para obter-se êxito na proposta de uma educação inclusiva, é necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento dos programas a serem implementados, docentes, diretores e funcionários apresentam papeis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolarseja efetivada nas escolas.

Na afirmativa da autora cabe ao gestor escolar tomar as medidas administrativas necessárias para que se implemente um projeto educacional inclusivo.

Diante da orientação inclusiva, as funções do gestor escolar incluem a definição dos objetivos da instituição, o estimulo a capacitação de professores, o fortalecimento de apoio às interações e a processos que se compatibilizem com a filosofia da escola (SANT'ANA, 2005, P. 228).

O gestor escolar deve entender o co-

nhecimento como um processo de construção e não como um produto, daí a escola vir a ser um lugar de ampliação do saber que o aluno trás de casa. A escola precisa prover meios para que o aluno consiga vencer as suas limitações e ampliar sua capacidade de comunicação e de vivência em sociedade. Diante do exposto, pensamos que o gestor escolar não deve intimidar-se com os problemas que surgirão no seu trilhar, são dificuldades que com muito cuidado e convicção vão sendo acompanhados.

Prieto (2002), afirma que os gestores devem concentrar esforços para efetivar a proposta de educação inclusiva, que no Brasil so será realidade quando as informações, os recursos, os sucessos e as adaptações inter-relacionarem as esferas federais, estaduais e municipais, proporcionando um relacionamento intenso entre União, Estados e municípios.

Acredita-se que hoje os gestores devem ser profissionais comprometidos em atender às diversidades dentro de suas singularidades, buscando a formação integral do indivíduo e com a formação do cidadão, apto a exercer cidadania. Cabe aos gestores acompanharem e proporcionarem de perto o desenvolvimento integral dos educandos, buscando promover por um lado às conquistas individuais e coletivas e por outro lado, trabalhar com o conhecimento das diferenças individuais e o respeito por elas por meio de discussões, reflexões, interação com a família, comunidade, corpo docente e os demais no processo educativo.

Carvalho (2004, p. 29) aponta alguns dos caminhos para a construção da escola inclusiva: valorização profissional dos professores, aperfeiçoamento das escolas e do pessoal docente, utilização dos professores das classes especiais, trabalho em equipe, adaptações curriculares. Em suas palavras:

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda as diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresente dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento (CARVALHO, 2004, p. 29).

Ao bom administrador compete envolver o grupo que dirige não só na execução mais também no planejamento ou programação, e na avaliação das atividades desenvolvidas. Sua posição enquanto líder influência todas as pessoas que gere na escola, sendo que a sua versatilidade e sua habilidade irão direcionar a qualidade e o desempenho do seu pessoal.

Neste cenário, a escola torna-se responsável por todos educandos, e não apenas por alunos regulares ou os ditos “especiais”, integrando-os ao trabalho com especialistas e toda a equipe. É importante ressaltar que o novo traz receios, e o gestor deve estar atento à este temor, encorajando todos o participantes do processo de inclusão à uma busca de novas práticas, apoiando o corpo docente para a aquisição de uma atitude inclusiva respeitando sempre a individualidade de cada um.

A UNESCO, através da Declaração de Salamanca afirma:

Administradores locais e diretores de escolas podem ter um papel significativo quanto a fazer com que as escolas respondam mais às crianças com necessidades educacionais especiais desde de que a eles sejam fornecidos a devida autonomia e adequado treinamento para que possam fazê-lo. (...) Uma administração escolar bem sucedida depende de um envolvimento ativo e reativo de professores e do pessoal e do desenvolvimento de cooperação efetiva e de trabalho em grupo no sentido de atender as necessidades dos estudantes.

Rodrigues (2006, p. 306) afirma ser um desafio ao exercício da profissão do diretor a proposta de educação inclusiva, pois este profissional não é um técnico (no sentido de aplicar técnicas normalizadas e previamente conhecidas), um funcionário (que executa funções enquadradas por uma cadeia hierárquica previamente definida). A profissão de gestor escolar exige imensa versatilidade, dado que se lhe pede que aja com grande autonomia e seja capaz de delinear e desenvolver planos de intervenção com condições muito diferentes.

Fundamentada à luz das neurociências e atrelada à Pedagogia e à Psicologia Cognitiva, a Neuropsicopedagogia é uma ciência transdisciplinar que prima pela integração pessoal, social e educacional humana. Nesse contexto a escola é um ambiente privilegiado de troca, conformação de identidades e aprendizagem. Por isso, não é possível subestimar o papel e a necessidade atual e futura da Neuropsicopedagogia no ambiente escolar; afinal, ela tem se mostrado competente para relacionar saberes, que vão desde os mais diversos comportamentos, pensamentos, emoções e movimentos, e, principalmente, sua efetividade ao fornecer melhorias na qualidade de vida do indivíduo.

6 CONSIDERAÇÕES

Para um ambiente escolar inclusivo se faz necessário que os gestores atuem de modo a articular o processo Educacional, intuindo que a sua organização deve buscar atingir maior diversidade de ações pedagógicas que tornem possível a construção desses espaços inclusivos, acessíveis a todos.

Necessário que todo gestor tenha em mente que a escola só será espaço de acolhimento e fomentadora dos processos de aprendizagem a partir de um processo educativo que se comprometa com a inclusão, especificamente dos alunos com necessidade educacionais especiais, se tornando uma escola aberta e democrática.

Nesse contexto de realidade a escola é um ambiente de trocas, com formação de identidades e aprendizagens. Por isso, não se supõem ser possível subestimar o papel e a necessidade atual e futura da Neuropsicopedagogia no ambiente escolar, pois ela tem se mostrado competente para relacionar saberes, que vão desde os mais diversos comportamentos, pensamentos, emoções e movimentos, e, principalmente, sua efetividade ao fornecer melhorias na qualidade de vida do indivíduo.

Diante do fato de ser uma ciência relativamente nova, estruturar a inserção do profissional neuropsicopedagogo na realidade escolar, haja vista não termos números sobre a quantidade dos profissionais à disposição e na questão do encaixe das verbas para implementação e com quais outros orçamentos já fechados essa implantação disputará os recursos, o que deixa aberta a possibilidade de expansão desta ainda pequena pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANTUNES, C. Inclusão: o nascer de uma nova pedagogia. São Paulo: CirandaCultural. 2008.

ARANHA, M.S.F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. (Org.).Educação Especial: temas atuais. São Paulo: Marilia, 2000.

BAPTISTA, C.; BEYER, O. H. et al. Inclusão e escolarização: múltiplasperspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BEYER, O. H. Da integração escolar a educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. et al. (Orgs.). Inclusão e Escolarização: múltiplas perspetivas: Porto Alegre: Mediação, 2006.

BOSSA, N. A Psicopedagogia no Brasil. Porto Alegre: Artmed, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Saraiva, 2004.

. Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Ministério da Justiça/ Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, 2. ed.,1997.

. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. MEC: SEESP, 2001.

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

. Ministério da Educação e do Desporto. Plano Decenal de Educação Para-Todos. Brasília, DF, 1993.

.Ministério da Educação e da Cultura. Lei n. 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

BUENO, J.G.S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? Disponível em

http://www.educacaoonline.pro.br//art_criancas_com_necessidades_ee.asp>

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, M. P. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso.

Educação &sociedade, nº 77, p.20, dez. 2001.

CLASTRES, P. A sociedade contra o Estado. São Paulo: Francisco Alves, 1990.

DUBET, F. A escola e a exclusão. Disponível em <http:// ww

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Centro Brasileiro para a infância e Adolescência. Ministério da Ação Social. Brasília, 1990.

FREITAS, L. C. de, Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior daescola e a ocultação da (má) qualidade do ensino.

MACEDO, L. Fundamentos para a educação inclusiva. Disponível em:<[http://www.educacaoonline.com.br>.

MEIRIEU, P. A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. F. (Orgs) Escola Inclusiva. São Carlos: UFSCAR, 2002.

MILLOT, C. Freud, anti-pedagogo. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

MORIÑA, A. Teoria e prática da educação inclusiva. Archidona: Cisterna, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração dos Direitos das Crianças, 1959.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. ONU BR. Transformando

Nosso Mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável: Disponível em: https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/.

PALHARES, Marina S. e MARINS, Simone C.F. (Orgs.) Escola inclusiva. São Carlos: edufscAR, 2002. p. 45-60.

RAYO, T. J. Educação em direitos humanos: rumo a uma perspectiva global/José Tuvilla Rayo; trad. Jussara Haubert Rodrigues. -Porto Alegre: Artmed, 2004.

RESPEITAR É PRECISO: A escola como espaço da Educação em Direitos Humanos. Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania – São Paulo, Instituto Vladimir Herzog - Vlado Educação.

David(Org.). Inclusão e educação: dozes olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-318.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro:W-VA, 1997.

SAWAIA, B. Introdução: Exclusão ou Inclusão perversa? In: SAWAIA, Barder (org.). As artimanhas da exclusão: analise psicossocial e etica da desigualdade social. Editora vozes: Petrópolis,1999.

SILVA, W. R. Subvertendo a exclusão escolar: A mediação didática dos gêneros discursivosno ensinoda escuta. Disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37418208.pdf>.

TESSARO, N. S. Concepções de professores e alunos da educação regular e especial. Disponível em< www.abrapee.psc.br>. Acesso em 26 de jun. de 2010.

TEZANI, T. C. R. A relação entre o gestor escolar e a educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais. Disponível < http://www.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit_gest/edi6_artigothaistezani.p df>.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. Ministério da Educação e Ciência de Espanha: Salamanca, Espanha, 1994.

ZIMMERMANN, E. V. Inclusão escolar. Disponível em

<http://www.webartigos.com/articles/5190/1/Inclusão-Escolar/pagina1.html>.

O ELEMENTO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROBERTA DE FREITAS LEAL STANZAN

RESUMO:

Este trabalho busca demostrar a necessidade de revermos nossos métodos educacionais e desmistificar que brincadeira e ensino são ações a serem realizadas de formas distintas. Será possível compreender a importância do lúdico para a educação infantil e como ela reflete no desenvolvimento educacional e social. É notório neste artigo a influência positiva de espaços adequados, de modo que a criança seja despertada para conhecer o novo, no qual a ludicidade se faça presente em seu desenvolvimento e desperte a curiosidade, onde a criatividade também faça parte dessa evolução da aprendizagem. Criações de possibilidades diversas em todos os aspectos do aprendizado, ou seja, incluir a ludicidade em maior ou todas atividades, e não restringir apenas em alguns momentos ou situações. Dessa forma é possível ter ensino mais convidativo, onde aprender deixa de ser obrigação para uma diversão cheia de conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Lúdico; Aprendizagem.

THE PLAYFUL ELEMENT IN CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT: This work seeks to demonstrate the need to review our educational methods and demystify that playing and teaching are actions to be carried out in different ways. It will be possible to understand the importance of play for early childhood education and how it reflects on educational and social development. In this article, the positive influence of adequate spaces is evident, so that the child is awakened to know the new, in which playfulness is present in its development and awakens curiosity, where creativity is also part of this evolution of learning. Creations of diverse possibilities in all aspects of learning, that is, including playfulness in most or all activities, and not restricting it to just certain moments or situations. In this way, it is possible to have a more inviting teaching, where learning is no longer an obligation for fun full of knowledge.

KEY-WORDS: Child education; Ludic; Learning.

1 INTRODUÇÃO

Ao falar da infância logo o pensamento se remete em brincadeiras, fantasia, jogos, um mundo de faz de conta e descobrimentos. A primeira infância é marcada por grandes descobertas, surgem novas sensações,

novos movimentos, ações, sabores, texturas. A brincadeira proporciona a criação de possibilidades na mente de uma criança, onde o mundo lúdico se encaixa contribuindo para o interesse a esses novos descobrimentos.

Trazer o lúdico, a brincadeira, sem perder o conceito do aprendizado, é onde mais se consegue atingir a realidade do cotidiano, uma vez que tudo para a criança nessa primeira etapa de vida se manifesta através do brincar, do sonhar, dos prazeres que essas descobertas possam proporcionar.

A inter-relação dos alunos, tópico em que se observa como a abordagem lúdica por influenciar na comunicação entre as crianças, facilitando também as relações interpessoais; o lúdico na psicopedagogia, tópico em que será discutida a abordagem do profissional da psicopedagogia - área multidisciplinar que abrange educação e demais saberes para auxiliar de melhor maneira a relação ensino aprendizagem; os estilos de aprendizagem e as inteligências múltiplas, tópico em que será observado o modo como cada pessoa tende a aprender determinado assunto e as habilidades que são utilizadas para aprender sobre qualquer assunto e atingir os objetivos; e, por fim, a educação inclusiva, tópico em que será debatida a relação entre inclusão e o lúdico, e como ela auxilia na compreensão do aluno sobre determinado conteúdo através de uma abordagem lúdica.

A educação, tal como qualquer outra área do ramo prático-artístico, acompanha as profundas mudanças do cenário socioeconômico, histórico, político e cultural das nações. Neste sentido, é claro que modos de ensino diferenciados, embora partam sempre de uma base comum, apresentarão grandes variações ao longo do curso do tempo.

Deste modo, o desenvolvimento desta pesquisa tem como objetivo compreender a importância do lúdico como método de aprendizagem aplicado ao desempenho do interesse e desenvolvimento do aluno.

O ensino do lúdico tem grandes possibilidades de melhorar o sistema de aprendizagem da criança onde os professores buscam de forma qualitativa desempenhar um papel de novas estratégias onde através dos jogos e brincadeiras facilite a proposta de ensino. Assim as experiências que as crianças adquirem através do lúdico levam para o seu cotidiano onde o professor ao trabalhar na sala de aula desenvolve os conteúdos de forma prazerosa onde as crianças fiquem interessadas em aprender.

2. DESENVOLVIMENTO

Faz-se necessário a definição do lúdico de acordo com autores e pesquisadores, para que se tenha um conhecimento sobre o que é o Lúdico e de que forma ele atua no universo infantil:

A atividade lúdica se caracteriza por uma articulação muito frouxa entre o fim e os meios. Isso não quer dizer que as crianças não tendam a um objetivo quando jogam e que não executem certos meios para atingi-lo, mas é frequente que modifiquem seus objetivos durante o percurso para se adaptar a novos meios ou vice-versa [...], portanto, o jogo não é somente um meio de exploração, mas também de invenção (BROUGÈRE, 1998).

Conforme Almeida (2003) enfatiza o lúdico no processo social:

[...] além de explicar as relações múltiplas do ser humano em seu contexto histórico, social, cultural e psicológico, enfatizam a libertação das relações pessoais passivas, técnicas para as relações reflexivas, criadoras, inteligentes, socializadoras, fazendo do ato de educar um compromisso consciente intencional, de esforço, sem perder o caráter de prazer, satisfação individual e modificador da sociedade (ALMEIDA, 2003).

O lúdico é o ato de brincar, se divertir utilizando a imaginação como principal item, e tem a missão de transmitir à sensação de satisfação e felicidade a criança. O ato de brincar é abrangente e inclui os jogos, brinquedos e as atividades recreativas, ou seja, é referente a toda a forma conduzida pela criança, onde expressa o fato de brincar e de se divertir. Por outro lado, o jogo enfatiza a função educativa, pois proporciona conhecimento e melhora a compreensão do mundo.

A infância é a idade de constantes brincadeiras, onde qualquer objeto vira um brinquedo, bastando apenas acionar a imaginação. É nesse período que os professores enfrentam a dificuldade de conseguir manter a atenção das crianças por muito tempo, surge aí então, para facilitar o aprendizado das crianças, a inclusão do lúdico.

Para compreender a importância da inclusão será necessário compreender a fundo o lúdico, analisando os fatores que são inseridos, a importância de diversificar a forma de ensino para que mais alunos possam compreender a disciplina a qual o professor está tentando ensinar.

A interação possibilitada nas escolas é essencial para desenvolver a parte cognitiva da criança, através do convívio com diferentes pessoas, e esse desenvolvimento é visível tanto no âmbito pessoal como também na questão social.

O simbolismo e os brinquedos auxiliam esse período na evolução intelectual, pois estabelecem um maior envolvimento com todo o universo criado, possibilitando a criança uma visão imaginária, a capacidade de saber lidar com regras e respeito ao colega.

A criança estabelece um maior envolvimento com atividades que são mais dinâ-

micas, por isso a importância de inclusão de atividade diferente, principalmente a lúdica, como afirma SCHWARTZ (2002) "favorece a procurar pelo retorno e pela manutenção de determinadas atividades. " O que faz com que não se torne uma atividade cansativa, nem monótona para o aluno.

Ao estimular o lúdico, se estabelece maior convívio entre os alunos, o que refletirá na sociedade, pois tornará a criança mais sociável e um adulto mais propenso a conviver bem com outras pessoas. Facilitando até mesmo a comunicação da criança consigo mesma, tornando um adulto satisfeito com ele mesmo e com suas escolhas.

O lúdico se baseia na atualidade, ocupa - se do aqui e do agora, não prepara para a o futuro inexistente. Sendo o hoje a semente de qual germinará o amanhã, podemos dizer que o lúdico favorece a utopia, a construção do futuro a partir do presente. (ALVES, 1987).

Por isso é muito importante a constante discussão sobre a inclusão de diferentes formas de ensino, para garantir que mais crianças possam aprender cada uma da sua forma, e em seu tempo. O educador tem um importante papel em todo o processo, cabe a ele analisar de que forma pode alterar e incluir os fatores que não seguem o mesmo padrão do ensino tradicional.

O lúdico está ligado à realidade, principalmente, nas fases iniciais, e é nessa fase também que podem ocorrer diversas dificuldades, que podem implicar em um bloqueio no desenvolvimento, na aprendizagem e socialização. Trazer a ludicidade para o ambiente escolar é de suma importância, uma vez que sejam desenvolvidas atividades onde o foco seja educar e socializar. Espaços criados adequadamente, materiais, acervos e profissionais preparados para essa metodologia vem ganhando cada vez mais espaço nos ambientes escolares e em meio à sociedade.

A atividade lúdica pode ser utilizada como eficaz ferramenta no desenvolvimento de potencialidades e capacidades, gerando resultados positivos e até mesmo reverter quadros de baixo desempenho, uma vez que, com o olhar investigativo, pode-se realizar junto ao professor, alunos e até mesmo familiares, atividades onde esse aluno poderá ter um melhor desempenho, respeitando sua individualidade.

A educação lúdica contribui e influência 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, 1995, p. 41)

O olhar individualizado para cada aluno proporciona um melhor desenvolvimento educacional social e criativo; assim também proporciona a percepção de limitações e dificuldades. A afetividade, diálogo, atividades bem elaboradas, participativas, inclusivas e interativas, facilitam o diagnóstico e a percepção de algo a ser trabalhado, e são ferramentas importantes, também, para que o interesse seja estimulado.

Nesse contexto, devemos lembrar que o mundo da criança se resume ao brincar, portanto, as atividades lúdicas são relevantes, permitindo que as crianças se identifiquem e sintam-se estimuladas. O dia a dia da criança é repleto de aventuras e descobertas, dessa forma as atividades pedagógicas devem ser inseridas nesse meio, de forma que não exclua a criança do brincar, mas que se encaixe como parte da brincadeira, onde o aluno irá aprender e se divertir ao mesmo tempo, tornando assim as atividades pedagógicas mais atraentes e divertidas para as crianças.

Brincar é visto como um mecanismo psicológico que garante ao sujeito manter certa distância em relação ao real, fiel na concepção de Freud, que vê no brincar o modelo do princípio de prazer oposto ao princípio da realidade. Brincar torna-se o arquétipo de toda atividade cultural que, como a arte, não se limita a uma relação simples como o real. (KISHIMOTO, 2002, p.19)

Nesse sentido, consideramos que a brincadeira não deve ser interrompida, mas sim estimulada e sem limites para imaginação, uma vez que essa será responsável pela formação da criatividade da criança.

A criatividade e a imaginação estão enraizadas no brincar de todas as crianças pequenas e, portanto, são partes do repertório de todas as crianças, não de minorias talentosas. Ela diz enfaticamente que elas constituem a base da verdadeira educação. (MOYLES, 2002, p. 65).

Estimular a ludicidade em sala de aula é um assunto vastamente discutido em dias atuais, contudo, infelizmente, muitas vezes nos deparamos a um abismo que separa os vastos estudos, ou seja, a teoria, do que é realmente praticado em sala de aula. Muitos fatores podem aparecer para dificultar esse processo, desde a falta de estrutura física em muitas escolas do país, principalmente no que se refere às escolas públicas, as falhas no processo de formação do professor, que por vezes acaba por contribuir para esse distanciamento entre teoria e prática devido à má qualidade de sua formação ou até mesmo o comodismo de professores que já estão na profissão há algum tempo e não se atualizam em novas teorias e práticas para o ensino e aprendizagem.

O professor tem nesse sentido um papel fundamental na formação do aluno. Além da compreensão de teorias e práticas ligadas a aprendizagem, o professor deverá também

ter a sensibilidade de considerar que a criança chega na escola já com uma bagagem e um entendimento de mundo a sua maneira, proporcionado pela família e pelo convívio em sociedade. Dessa forma o professor deverá ser um agente facilitador que irá acrescentar muito ao conhecimento prévio da criança, não o desconsiderando.

2.1 MATERIAL E MÉTODOS

A presente pesquisa em sua concepção e o procedimento bibliográfico que propôs trabalhar as práticas que delimitam as metodologias ativas na educação infantil de modo que trabalhe as pesquisas em livros, artigos e projetos já publicados com objetivo de entender o uso da modalidade na construção de novos saberes e competências.

A revisão bibliográfica consiste na prática da modalidade que fundamenta a revisão da literatura onde estuda assuntos que ajudam a introduzir conhecimento sobre o tema, dessa forma pode se entender que a análise crítica é importante para essa metodologia que amplia as publicações correntes ao objeto de pesquisa de fontes publicada em uma determinada área do conhecimento (TRENTINI e PAIM, 1999). Na pesquisa que traz dados qualitativos foi escolhida pela sua importância em não representar números mas para o (re) direcionamento dos estudos e pesquisas, uma vez que as hipóteses estão alinhadas no levantar questionamentos e possíveis equívocos na construção (ou elaboração) dos instrumentos a serem aplicados.

2.2 RESULTADOS

O objetivo da educação infantil é desenvolver todos os aspectos para que a criança consiga realizar seu desenvolvimento intelectual, sociocultural, emocional e físico. Mas para que isso aconteça é necessário que haja diversos meios a serem ofertados as crianças, para que possam desenvolver sua capacidade de brincar e aprender.

Utilizar o lúdico como base não significa que será algo fora da realidade, mas que a atividade lúdica possibilitará um ensinamento sadio e de fácil compreensão, pois estará associado com a fantasia, sentimentos e percepções da vida, fazendo com que a criança associe o momento da brincadeira com um momento de constante comunicação e de intenso aprendizado.

O adulto tem um papel fundamental na educação da criança, até mesmo na forma de brincar, pois a relação estabelecida nesse período influenciará futuramente, podendo afetar a dificuldade no aprendizado infantil. Por isso cabe aos pais, analisar a forma a qual está estabelecendo quando a criança está brincando, uma palavra errada poderá influenciar negativamente os sentimentos da criança, podendo até mesmo tornar um adulto inseguro.

Mostrando assim a importância da brincadeira, e quanto os educadores podem utilizar para melhorar os recursos para as aulas em sala, a observação é um fator muito importante, pois ao observar os alunos brincando entre eles, é possível experimentar o lúdico para que possa trazer a atividade para a sala de aula e deixá-la mais teórica e atual. É importante ressaltar que se deve respeitar o conhecimento da criança, "valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos" (MEYER, 2008, pg.78).

Para que o educador esteja preparado para atuar dessa forma, é necessário investimento na qualidade da educação, através de cursos, encontros, constantes treinamentos, para que possa favorecer o ensino. O desafio do adulto é construir uma relação com os alunos que mostre que são os donos das brincadeiras, isso permitirá que amplie seus horizontes e conhecimento.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a elaboração do trabalho foi possível concluir que o educador tem a missão de criar um método para que a criança consiga criar um enlace com a disciplina, e que consiga adquirir o conhecimento fornecido, da forma mais simples e de fácil absorção.

As expressões também podem ser realizadas através dos movimentos corporais, ao movimentar-se, explora todo o espaço físico, produzindo possibilidades de ações, determinando o conhecimento pelo simples ato de brincar.

O lúdico não tem tanta dominância hoje em dia, como já teve nas décadas passadas. Percebe-se que as brincadeiras antigas como corda, elástico, etc., estão sendo substituídos por tecnologia, enquanto a geração anterior era mais adepta a inter-relação, existia muito mais interatividade pessoal, fator que está em falta. Crianças ainda de colo aprendem a utilizar as tecnologias e as mães fazem dela um aliado para fazer seus afazeres. Nota-se que as crianças da atualidade, preferem passar mais tempo nos eletrônicos do que brincar com seus brinquedos.

Atualmente a superexposição da criança a tecnologia é realizada cada vez mais cedo, sabe-se que está relacionada ao déficit de atenção, dificuldades no aprendizado e problemas em lidar com sentimentos gerais, principalmente a raiva, além de afetar diretamente o sono da criança e contribuir para a obesidade e risco de se tornar um adulto dependente de tecnologia.

Por outro lado, a tecnologia contribui para a formação da subjetividade da criança, é através dela que se estabelece uma ligação entre a criança e o seu meio cibernético, favorecendo o desenvolvimento através da

aprendizagem e da inclusão de novas experiências, ou seja, também possui um lado positivo desde que seja utilizada de modo adequado, levado em consideração a exposição da criança.

A inter-relação é ativada por meio do contato com outras crianças, possibilita o fato de conversar, interagir, agregar ainda mais conhecimento a vida das crianças. O brincar não significa apenas diversão, pois é a maneira mais completa com que a criança se comunica consigo mesma e com o mundo, produzindo conhecimento, por isso é que a inclusão é tão importante e não deve ser considerada como uma perda de tempo, pois através dela, se produz conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. Educação Lúdica -Técnicas e Jogos Pedagógicos. São Paulo: Editora Loyola, 1995.

ALMEIDA. P. N.Educação Lúdica - Técnicas e Jogos Pedagógicos. 11 ed. São Paulo: Editora Loyola, 2003.

ALVES, R. Conversas sobre Educação. Campinas, São Paulo: Verus Editora, 2003.

ALVES, R.A gestação do futuro. Campinas: Papirus, 1987 BROUGÈRE, G. Jogo e educação. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CHATEAU, J. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987. CORSARO, W. A. Sociologia da infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FONSECA, João José Saraiva. Metodologia da Pesquisa Científica. 2002. 18 FORTUNA, T. R. Papel do brincar: aspectos relevantes a considerar no trabalho lúdico. Revista do Professor. Porto Alegre.p. 9-14, jul.set. 2002.

GÜNTHER, H. "Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a

Questão?". In: Psicologia: Teoria e Pesquisa. Mai-Ago2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201210. KISHIMOTO, Tisuko M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MEYER, I. C. R. Brincar e Viver: Projetos em Educação Infantil. 4ª. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2008.

MOYLES, Janet R. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. Trad. Maria Adriana Veronese – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

OLIVEIRA, V.B. O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PIAGET, J. A Formação do Símbolo na Criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SANTOS, A. R. Metodologia científica: a construção do conhecimento. 4. ed. Rio de Janeiro : DP&A , 2001. 144p

SCHWARTZ, W. G. M. Emoção, Aventura e Risco. A Dinâmica Metafórica de Vários Estilos. 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Educação, sujeito e história. Ed. Olho d'Água, 2002.

WALLON. H. Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil. 4ª Ed. Petrópolis: Vozes, 133p. 1995. Disponível: . Acesso em: 30 de abr. de 2019.

A MÚSICA : PAPEL FUNDAMENTAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL.

ROSA DAS DORES RODRIGUES

RESUMO: O tema artigo dirige se numa pesquisa bibliográfica, tem por objetivo com agregar a música, como elemento fundamental para o desenvolvimento infantil. Além da contribuição no aspecto cognitivos, afetivo e social. Busca a aprendizagem da área do conhecimento, que prioriza o educando a estabelecer um desenvolvimento a integração com a sua expressão natural. Mas, se faz necessário o papel do professor garantir esta expressão prazerosa ao cantar, que estabeleça uma proposta pedagógica com possibilidades de integrar seus educandos na universalidade da Música.

Palavras – Chave: Educação Infantil; Músicas; Papel do Professor.

ABSTRACT: The theme of the article is based on a bibliographical research, with the objective of adding music as a fundamental element for child development. In addition to the contribution in the cognitive, affective and social aspects. It seeks learning in the area of knowledge, which prioritizes the student to establish a development and integration with his natural expression. However, if the teacher's role is to guarantee this pleasurable expression when singing, establishing a pedagogical proposal with possibilities to integrate their students into the universality of Music.

Keywords: Early Childhood Education; Songs; Teacher's role.

1. INTRODUÇÃO

Convivemos com a presença da música, em todos os momentos da nossa vida.

Com os sons do nosso corpo, da natureza, das músicas tocadas nas mídias como: TV, aparelho de som, celulares, entrada de comércio, da voz das pessoas e vários efeitos sonoros existentes no planeta.

Quer ou não, gostar ou não, ouvimos os sons o tempo todo!

A música exerce culturalmente uma linguagem universal, que ultrapassa as barreiras do tempo e do espaço.

O presente trabalho propõe um objetivo sobre o papel da música na Educação Infantil, que facilitará sua integração, socialização no processo de ensino aprendizagem. A estrutura do tema estará divido em três seções:

A primeira seção cita a relação da Educação Infantil, considera que a música seja que inserida nas vivências das crianças, onde ouvem música, cantam uma canção, brincam de roda, realizam brincadeiras com brinquedos ritmados. E que as atividades, estabeleçam as primeiras experiências lúdicas musicais, que despertam, estimulam, expressam a sua autoestima e desenvolvem o gosto pela atividade musical.

A segunda seção será sobre a relevância do contexto musical na Educação

Infantil, também está fundamentada na própria Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei nº 9394/96), quando afirma que a finalidade da Educação Infantil está relacionada ao desenvolvimento integral da criança em seu processo de aprendizagem.

A terceira seção irá salientar a formação dos educadores na questão do ensino da música, e deve ser concebido como um eixo central no currículo de profissionais de Educação Infantil. Pois, enriquece um estudo elaborado de vivências musicais, ao praticar no lúdico, na percepção auditiva, na imaginação, coordenação motora, na memorização, na socialização e na expressividade.

Se faz necessário que o professor, acompanhe a diversidade musical, as novas mídias tecnológicas que agregam em práticas pedagógicas.

O Trabalho de Conclusão de Curso, baseia se no estudo bibliográfico, e segue com as normas acadêmicas que propõe a universidade.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil, á música colabora para um desenvolvimento integrado da mente e do corpo, facilita a aprendizagem e o desenvolvimento motor. E quem não se emociona ao ver uma criança, que acabou de aprender a caminhar, embalado ao ritmo de uma música?

Gardner (2002) define que a primeira inteligência humana demonstrada na vida social é a inteligência musical, pois, ao sairmos do útero materno, descobrimos o mundo pelos sons do ambiente em que vivemos pela voz da mãe e demais familiares.

Em função disso, a educação usa a música como estímulo ao desenvolvimento de várias habilidades e competências humanas.

Quando a criança escuta uma música, ela se concentra e tende a acompanha – lá, cantando e fazendo movimentos com o corpo, Isso desenvolve o senso do ritmo nos pequeninos. Aprendendo a ouvir, a criança pode repetir uma música, recriando – a. E

importante que nós, educadores, valorizamos o ato de criação da criança, para que ele seja significativo no seu contexto de desenvolvimento. (OLIVEIRA, BERNARDES E RODRIGUES, 1998, p. 104).

O educador infantil não deve abrir mão dos jogos musicais, das rodas cantadas, da exploração e produção de ritmos – enfim, da presença da música nas ações pedagógicas diárias. A música tem sido amplamente utilizada na escola como um objeto lúdico e expressivo e pode representar um meio de estabelecimentos de vínculos interpessoais e fomentar a socialização.

Toda ação musical (seja cantar, bater palmas com ritmo ou produzir sons meios de instrumentos improvisados e sucatas), colabora para o desenvolvimento infantil e o exercício da coordenação motora.

Jeandot (1993) descreve as habilidades que as crianças desenvolvem em relação á música nas diferentes etapas de desenvolvimento infantil. De acordo com a autora, cada idade reserva um aspecto particular em relação á música, sendo que aproximadamente em torno de:

- 2 anos, a criança é capaz de cantar versos soltos, fragmentos de canções, geralmente fora do tom. Reconhece algumas melodias e cantores. Gostam de movimentos, rítmicos em rede, cadeira de balanço, etc;

- 3 anos, a criança consegue reproduzir canções inteiras, embora geralmente fora do tom. Tem menos inibição para cantar em grupo. Reconhece várias melodias. Começa a fazer coincidir os tons simples de seu canto com as músicas ouvidas. Tenta tocar instrumentos musicais. Gosta de participar de grupos rítmicos: marcha, pula, caminha, corre, seguindo o compasso da música;

- 4 anos, a criança progride no controle da voz. Participa com facilidade de jogos simples, cantados. Interessa -se muito em dramatizar as canções. Cria pequenas músicas durante a brincadeira;

- 5 anos, a criança entoa mais facilmente e consegue cantar melodias inteiras. Reconhece e gosta de um extenso repertório musical. Consegue sincronizar os movimentos da mão ou do pé com a música. Reproduz os tons simples de ré até dó superior. Consegue pular em um só pé, dançar conforme o ritmo da música. Percebe a diferença dos diversos timbres (vozes, objetos, instrumentos), dos sons graves e agudos, além da variação de intensidade (forte e fraca);

- 6 anos, a criança percebe sons ascendentes e descendentes. Identifica as fórmulas rítmicas, os fraseados musicais, as variações de andamento e a duração dos valores sonoros. Adapta palavras sobre ritmos ou trecho musical já conhecido. Acompanha e repete uma sequência rítmica;

- 7 anos, a criança expõe e define suas ideias. Ouve em silêncio, acompanhando a melodia e o ritmo da música. Canta acentuando a tônica das palavras. Bate as pulsações rítmicas com as mãos, enquanto o pé acentua o tempo mais forte.

Distingue ritmos populares – baião, rock, samba, marcha, valsa, expressando se melodias (compostas de perguntas e respostas) segundo uma fórmula rítmica. Interpreta músicas com expressão e dinâmica;

- 8 anos, a criança é mais rápida em suas próprias reações e também compreende melhor as dos demais. Percebe e distingue com segurança os elementos rítmicos, criando frases rítmicas;

- 9 anos, a criança adquire maior domínio de si mesma. Gosta muito de conversar. É capaz de distinguir os elementos da música: melodia, ritmo, harmonia. Percebe o fraseado musical. Lê, interpreta e responde a fórmulas rítmicas;

- 10 anos, a criança facilmente cria sonoplastias para histórias e trilhas sonoras para novelas. Canta a duas ou três vozes. Gosta de cantar, mas não canções pueris. Escuta discos com entusiasmo, principalmente de músicas tocadas na televisão e no rádio;

- A partir de 11 anos, o entusiasmo é o traço mais característico. Facilmente a criança perde sua própria identidade em função do grupo. As tarefas coletivas a atraem. E a época de montar ópera, criar uma obra musical em conjunto. Os debates, no nível analítico, aumentam. Ouve com facilidade tanto a música popular quanto a clássica. Gosta muito de música americana.

(JEANDOT, 1993, p. 63-64).

A autora ressalta que todas essas características variam de criança para criança, sendo que o desenvolvimento da mesma pode ser acelerado através de interferências do trabalho de musicalização realizado na escola.

É importante que o professor tenha cuidado em escolher ou adotar não somente apenas músicas veiculadas na mídia, corremos o risco de introduzir temas inadequados para as crianças, os hábitos e valores vigentes em sua formação e os propósitos e objetivos da ação escolar.

2.2 MÚSICA

Privilégio exclusivo do homem, a música nunca é definida de forma conveniente: é difícil observamos uma ação em que nos achamos envolvidos. A música começa na pré- história, começou a descobri - lá através de gritos, batida dos pés, e das mãos. Desde os primórdios da humanidade, a música sempre exerceu o papel de ligar, envolver, e despertar no ser humano suas emoções,

com isto percebe -se que na criança, a música pode desenvolver o seu potencial crítico, influenciar diretamente a sua aprendizagem.

A palavra música vem do grego "musique techené", em homenagem as nove musas que eram as deusas da inspiração, é a combinação artística de sons, é a arte de representação.

Várias definições existem para a música, mas a principal delas, é que considera a música com a ciência da arte. Para Weigel apud Bréscia (2003), música é composta por: sons, os quais são compreendidos com vibrações audíveis e regulares de corpos elásticos, que se repetem com a mesma velocidade, com as do pêndulo do relógio. As vibrações irregulares são denominadas ruído. O ritmo materializa -se na duração de diferentes sons, longos e curtos, a melodia é a sucessão rítmica e bem ordenada dos sons. E, por último, a harmonia é a combinação simultânea, melodias e harmoniosa dos sons.

Veja o que diz Murray Shafer, em seu livro O ouvido pensante (1991), sobre esse assunto:

O fato é que todos os meios antigos de medir o tempo (relógios de água, de areia, de sol) eram silenciosos. O relógio mecânico é audível. Pela primeira vez da história, a duração foi dividida em células de tempo proporcionais que soavam. O nosso método tradicional de notação rítmica quantitativa – que começou a existir com os assim chamados compositores da Ars Nova, no século XIV, logo depois da invenção do relógio – divide as notas em cédulas de tempo, cada uma numa relação proporcional com a outra. É completamente diferente do que acontece com os ritmos qualitativos, que precederam o relógio mecânico, e as espécies qualitativas de notação rítmica, que começam a ser na música contemporânea, agora que os relógios sobreviveram á sua utilidade. Vale notar que enquanto vivemos sob no encantamento e totalitarismo do relógio, fazemos de nós mesmos uns pobres relógios. (p.88-89).

A música na educação alia - se como o brincar, a vivência com a música desenvolve expressões de gestos e movimentos, os cantos, a dança e em especial apreciação musical.

O que favorece o processo de socialização, a aproximação com o saber artístico, o lazer, prazer em interagir e experimentar, encontrar significados para suas necessidades emocionais, socioculturais, físicas e intelectuais, a música favorece na respiração, pois quando canta a criança desenvolve a linguagem verbal.

A atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo por isso indispensável á prática educativa, acreditamos que através da ludicidade, a criança constrói e reconstrói os seus conceitos e internaliza de maneira natural, ela consegue expandir os limites de seus entendimentos por meio da integração de símbolos elaborados nas músicas e nas atividades artísticas. PIAGET.(APUD.JEANDOT, 1997, p.42).

Atualmente, para muitos teóricos, essa linguagem artística é um conjunto de sons feito com intenção. Portanto, deixar cair uma panela no chão não é uma música. Mas, se deixarmos cair uma panela, bater com ela no chão, fecharmos uma gaveta e ligarmos a torneira, por exemplo, pensando no som que estas coisas fazem e querendo ouvir ou mostrar esses sons e organizando – os de alguma forma, estaremos fazendo música!

Assim, a intenção de ser executado ou de ser ouvido é que faz com que um som seja considerado música.

2.3 PAPAEL DO PROFESSOR NA MÚSICA

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) ressalta a importância de se trabalhar na pré - escola, com atividades que envolvam música, por ser este um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, de equilíbrio e da auto - estima das crianças.

Ouvir música, aprender uma canção, brincar, de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mão, são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem ás necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. (BRASIL, 1998).

Forquim e Gagnard (1982) apud Nicolau (1997) também ressaltam a importância da música na educação infantil quando afirmam que a mesma é um

Inestimável benefício para a formação, o desenvolvimento, o equilíbrio da personalidade da criança e do adolescente; o acesso á música constitui - se nas possibilidades de criar, de interpretar ou de ouvir, que podem ser estimuladas, desenvolvidas e educadas. (FORQUIN E GAGNARD, 1982 apud NICOLAU, 1997, p. 251).

Nesse sentido é importante ressaltar que é de responsabilidade do educador, enquanto um dos maiores modelos de imitação da criança, ser crítico e criativo na escolha do que apresentar a mesma, garante, com isso, que o trabalho seja interessante para ambos.

Além da competência técnica, o professor deve ser criativo. A necessidade de criar é comum a todas as crianças, que, ao interagirem com o mundo, constroem seu conhecimento. O educador não deve perder a oportunidade de aproveitar essa disposição. (JEANDOT, 1993,p.133).

O trabalho do professor deve ser criativo para despertar a motivação na criança, pensando em novas possibilidades de aprendizagem além de facilitar, quando solicitado, ás atividades dos alunos.

O professor deve possuir ainda uma capacidade que o habilite a realizar sua tarefa com êxito e com o máximo de rendimento. Essa capacidade compreende o conhecimento profundo sobre a matéria que se ensina e sua preparação pedagógica para tanto. Seria impossível ser um bom professor sem essas duas capacidades. O professor deve ser então, um profundo estudioso de si mesmo, da criança e daquilo que deseja ensinar.

Quanto mais completa e abrangente for á cultura geral e musical de um professor de musicalização, maior amplitude e domínio ele demonstrará na prática de sala de aula, pois música e cultura são elos importantes para a formação global da criança.

Paschoal e Zamberlan (2005) também enfocam a importância do professor organizar um espaço que permita a participação de todas as crianças, reunindo, para isso, toda e qualquer fonte sonora como brinquedos, instrumentos musicais e objetos variados, podendo - se incluir os materiais recicláveis.

No entanto, Borges (1994) afirma que, embora se concorde com a importância que a música tem na educação das crianças, é frequente se deparar, nas classes préescolares, com atividades musicais limitadas exclusivamente á reprodução de cantigas utilizadas com finalidades apenas didáticas, quando as mesmas deveriam ligar-se primordialmente ás emoções, no sentido de proporcionar um momento de prazer ao ouvir, cantar, tocar e inventar sons e ritmos.

Para a autora, se a música for utilizada na educação infantil apenas com objetivo de ensinar conceitos matemáticos, anunciar o momento da história ou do lanche ou reforçar hábitos de higiene, a função primeira da mesma estará sendo desvirtuada.

E para que isso não aconteça, é necessário que o professor seja sensível á expressão musical, o que não significa que o mesmo tenha que ser um especialista em música ou que saiba, necessariamente, tocar algum instrumento. Ele deve sim, estar consciente de que, em contato com a música, a criança poderá:

- manter em harmonia a relação entre o sentir e o pensar;
- proteger a sua audição, para que não se astrofie diante do aumento de ruídos e da desqualificação sonora do mundo moderno;
- habituar-se a isolar um ruído ou som para dar-lhe sentido, especificidade ou beleza que lhe são próprios. (BORGES, 1994, p.101).

Portanto, se ele tem uma preparação sólida e coerente, a dose de admiração e respeito tende a crescer, elevando também as possibilidades de um bom ambiente para o desenvolvimento do programa de ensino.

É importante que elos sejam estabelecidos e que haja uma cumplicidade crescente entre professor e alunos para que a sala de aula seja acolhedora, segura e que integre professor, alunos e conhecimento.

Mas encontramos um desafio no "processo de formação dos professores, deve começar pelo estudo e a analise do ato de ensinar" (YINGER,1986 APUD GOMEZ, 1997, p.111) sendo que a prática deve ser concebida com eixo central no currículo de formação de professores.

Para Cunha (2001) o conhecimento do professor é construído no seu próprio cotidiano, contudo ele não é apenas fruto da vida na escola, visto que ele também, provém de outros âmbitos e, muitas vezes, exclui de sua prática elementos pertencentes ao próprio domínio escolar.

O Plano Nacional de Educação estabelece como meta um Programa Nacional de Formação dos Professores de Educação Infantil para garantir que todos os dirigentes de instituições deste nível de ensino possuam no prazo de cinco anos, formação em nível médio e, em dez anos, nível superior.

O Conselho Nacional de Educação, por sua vez, afirma que

Os cursos de formação de docentes para a Educação Infantil nos níveis médio e superior devem adaptar-se, com a maior urgência, ás exigências de qualificação dos educadores para as crianças de 0 a 6 anos, considerando as transformações familiares e sociais, as características sempre mais acentuadas da sociedade de comunicação e informação, e suas consequências sobre as crianças, mesmo as de mais baixa renda. (BRASIL, 1998).

Partindo disso, é possível perceber o desafio que recai tanto sobre os profissionais da educação infantil quanto aos seus formadores, que precisam atualizar-se continuamente no que diz respeito ás tendências e práticas da sociedade moderna.

Embora se observe que a formação do profissional da Educação Infantil esteja sendo alvo de discussões no Brasil, é possível constatar que, apesar das mudanças sociais e políticas ocorridas neste campo, ainda há muito por se fazer. Embora a LDB contemple pontos acerca da formação de profissionais da educação infantil, a mesma não esclarece sobre qual deve ser o perfil desse profissional.

Paralelo a tal situação, Monteiro e Marques (2004) afirmam que existe um descomprometimento das universidades em estar colocando no mercado de trabalho, pro-

fissionais que contemplem em sua formação as especificidades do trabalho com crianças pequenas.

Para as autoras, a crítica recai sobre dois pontos. Por um lado se tem a má formação dos profissionais que já estão na prática, pois muitas vezes os mesmos não possuem subsídios teóricos que lhes possibilitem um movimento reflexivo especialmente no que diz respeito á atuação junto á criança além da observação de seu desenvolvimento.

Em contrapartida existe uma formação acadêmica que sofre críticas em função de centrar-se apenas em teorias e não vinculando a prática nesse processo.

Tendo também uma formação deficitária, uma vez saem da faculdade se o conhecimento do cotidiano das creches, com uma aluna e um aluno idealizados, com uma família pensada dentro de padrões de uma estrutura de classe média alta, que não coincidem com a diversidade de sujeitos e situações com quais deverá trabalhar.

(MONTEIRO E MARQUES, 2004, p.208)

Essa questão percebe-se uma urgente necessidade de ressignificação das concepções relacionadas á educação infantil, especialmente no que se referé á formação dos profissionais a ela destinados. Os alunos são sensíveis e sentem a capacidade e o envolvimento do professor.

Portanto, se ele tem uma preparação sólida e coerente, a dose de admiração e respeito tende a crescer, elevando também as possibilidades de um bom ambiente para o desenvolvimento do programa de ensino.

Na escola, muitas vezes, a música é usada apenas como pano de fundo ou motivo de recreação e descontração. Como manifestação artística, ela deve ser vista como uma linguagem com conteúdos próprios que deve ser entendida e executada pelas crianças constantemente.

É importante que estejam estabelecidos uma cumplicidade crescente entre professor e alunos para que a sala de aula seja acolhedora, segura e que integre professor, alunos e conhecimentos.

Uma prática musical que ocorre paralelamente ás aulas de música, da qual toda a comunidade participa. Trata-se de um repertório de cantigas utilizadas para introduzir as diversas atividades infantis na escola (um canto para a hora de entrada, outro para á hora de merenda, etc.) isto integra a preparação da futura professora que executará durante o período de estágio e no exercício do magistério diretamente com as crianças. FUNKS (1994,apud LOUREIRO, 2003.p.164).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música é considerada uma das diversas áreas do conhecimento, e principalmente deve ser atuante no desenvolvimento infantil, pois atribui os aspectos cognitivos, linguísticos, psicomotores e sócio afetivos.

O conhecimento musical tem o objetivo despertar e desenvolver o gosto pela música, torna-se o indivíduo mais receptivo ao fenômeno sonoro e contribui com a formação global do ser humano.

Pois, no ambiente escolar aprofunda o interesse pelas atividades lúdicas e visa o aperfeiçoamento da percepção auditiva, imaginária, coordenação motora, memorização e a expressividade.

Outro fator é jogos musicais que funciona como elemento motivador na expressão musical, corporal e intelectual.

Mas, nem tudo deve-se aplicar um repertório musical na educação infantil, pois temos que nos preocupar com a sua origem, a sua qualidade, selecionar e respeitar a faixa etária dos educandos.

Portanto, o professor precisa ser atuante, criativo e gostar de ensinar musicas de boa qualidade para seus alunos. Que favoreça uma aprendizagem prazerosa, que realize um planejamento pedagógico.

Para que não aconteça em sua sala de aula, uma apresentação aleatória, sem fundamentos.

E que mediante a sua grade curricular de ensino, seja contextualiza em sua rotina escolar.

Atualmente, a mídia digital proporciona diversos recursos desde curso de música para iniciante e graduações em Educação Musical.

O que facilita na formação dos professores de educação infantil, mesmo que não será um especialista, mas estará atento em todas as dimensões musicais. No intuito deformar uma rede de multiplicadores e que venha contribuir com novas experiências.

REFERÊNCIAS

BORGES, T.M. A criança em idade pré-escola. São Paulo: Atica, 1994.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1998.

_____ . Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional . Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

_____ . Ministério da Educação e Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. Referencial Curricular Nacional para a

Educação Infantil. Brasília: MEC/SEEF/ COEDI, 1998.

_____ . Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172 de 9 janeiro de 2001.

Bréscia, Vera Lúcia Pessagno. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo, Átomo, 2003.

CUNHA, M.I. O bom professor e sua prática. 13º Ed. CAMPINAS: Papirus, 2001.

GADNER, Howard. Estruturas da Mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GÓMEZ. A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org). Os professores e sua formação. 3. Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p.93 -114.

JEANDOT, N. Explorando o universo da música. 2. Ed. São Paulo: Scipione, 1993.

LOUREIRO, Alice Maria Almeida. O ensino da música na ESCOLA Fundamental. Campinas. São Paulo; Papirus, 2003.

MONTEIRO, S. da S.;MARQUES, L.P. Formação em contexto de profissionais da educação infantil: impasses e perspectivas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. 12., 2004, Curitiba, Anais, Curitiba: Champagnat. 2004, p.208.

NICOLAU, M. L. M. A educação pré-escolar: fundamentos e didática. 9ª Ed. São Paulo: Ática, 1997.

OLIVEIRA, M. DE S.L.; BERNARDES M. J.; RODRIGUEZ, M.A.M. A música na creche. In: ROSSET- FERREIRA, M. C. eat all (Orgs.). Os fazeres na educação infantil. São Paulo: Cortez, 1998. p.103 -104.

PASCHOAL, J.D. ; ZAMBERLAN, M. A.T. O lúdico e a criança no Referencial

Curricular Nacional para a Educação Infantil. In: ZAMBERLAN, M. A. T. (Org).

Educação Infantil: subsídios teóricos e práticas investigativas. Londrina: CDI, 2005. P.31 - 46.

SHAFER, Murray. O ouvido pensante. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1991. P.88-89.

PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A ARTE DE BRINCAR E APRENDER ATRAVÉS DO LÚDICO

SANDRA GARBATO TEIXEIRA

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender a partir da visão de professores a eficácia do brincar e da psicomotricidade em relação à aprendizagem e o desenvolvimento psicomotor infantil. Tem como objetivo compreender a psicomotricidade e sua importância no desenvolvimento infantil, entender a relação entre corpo e a mente através da psicomotricidade, identificar quais as formas lúdicas que contribuem para o desenvolvimento psicomotor, assim como analisar como a ludicidade contribui para aprendizagem e o desenvolvimento psicomotor infantil.

Palavras Chave: brincar, lúdico, psicomotricidade, aprendizagem, desenvolvimento.

ABSTRACT

This article aims to understand from the teacher's view the effectiveness of play and psychomotricity in relation to learning and child psychomotor development. It aimed to understand the psychomotor and its importance in child development, to understand the relationship between body and mind through psychomotor, identify the playful ways that contribute to psychomotor development, as well as analyze how playfulness contributes to learning and psychomotor development. Children's

Keywords: play, playful, psychomotor, learning, development.

INTRODUÇÃO

Partindo de nossas experiências, estudos e pesquisas prévias, observando que, na maioria das vezes, o brincar, na Educação infantil, não é percebido como um propulsor do desenvolvimento da criança, mas como estratégia em que são inseridos conteúdos escolares, ou como um "tapa buraco", para que o professor tenha tempo de descansar; arrumar seus materiais ou até mesmo conversar com outros adultos. Essa concepção errônea faz com que se diminuam os espaços de tempo para o brincar à medida que avançam as séries do Ensino Fundamental. Este é um trabalho teórico que pretende demonstrar que o lúdico é um caminho fantástico para o educador avaliar seus educandos,

já que ao brincar a criança demonstra como se situa na vida, e, perceber que planejando e proporcionando boas atividades lúdicas elas podem adquirir todas as habilidades psicomotoras que facilitarão o processo de alfabetização, visto que para aprender a ler e escrever é necessário construir conhecimentos de natureza conceitual e desenvolver certas funções neurológicas tais como: coordenação viso motora, orientação tempo-espacial, esquema corporal e discriminação visual e auditiva.

A atividade lúdica revela-se como 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 (OLIVEIRA, 2000, p. 4).

Pressuponho que a infância deve ser respeitada porque tem um tempo único, que refletirá em toda a vida do indivíduo, a presença dos jogos, brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil, requer um olhar diferenciado em nossos fazeres pedagógicos, no sentido de que os tempos de vida somente serão contemplados se virmos o brincar como uma forma de desenvolvimento motor, afetivo, social e cognitivo que não deve ser escolarizada.

Segundo Vigotsky (1998), o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade 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.

De acordo com Maluf (2003), o brincar pode ser um elemento importante através do qual se aprende sendo sujeito ativo desta aprendizagem que tem na ludicidade o prazer de aprender, já Borba (2007), considera o brincar como um jeito de ser e estar no mundo.

Para Pearce (1987), a criança não tem capacidade para considerar as noções adultas de mundo da fantasia e do mundo real. Ela só conhece um mundo, e este é exatamente o mundo real no qual e com o qual ela brinca. Não está brincando de viver. Brincar é viver.

A brincadeira é, portanto, para a criança um espaço de investigação e construção do conhecimento sobre si mesma e sobre o mundo. Brincar é uma forma de exercitar sua imaginação, a qual permite que relacione seus interesses e suas necessidades com a realidade de um mundo que pouco conhece. A brincadeira expressa à forma como a criança pensa, organiza, desorganiza, constrói e descontrói o seu mundo.

O brincar é a linguagem secreta das crianças, que devemos respeitar, pois as crianças se expressam através de diferentes linguagens.

O brincar espontâneo é um exercício de criatividade e transformação, onde a criança cria suas histórias e transforma os objetos em personagens e dados dessas histórias; além de proporcionar a interação entre o grupo.

CAPÍTULO I

PSICOMOTRICIDADE E SUA IMPORTÂNCIA

Vivem-se numa sociedade em que se é esquecida, e por vezes desrespeitada as práticas motoras de uma maneira geral. Na educação infantil ou mesmo no ensino fundamental, esta prática, ou melhor, esta cultura também é adotada e reproduzida, não se levando em conta à importância que o desenvolvimento global pode trazer para o ser humano em formação, neste caso, as crianças. Pais, sociedade, ou mesmo professores, apenas preocupam-se com o intelectual, o cognitivo explicitamente dito, pois em grande parte para "chegar a algum lugar na vida" faz-se necessário à evolução dos saberes, em detrimento ao desenvolvimento total, ou seja, nos âmbitos do social, afetivo e o cognitivo. Encarando estes três pontos, social, afetivo e cognitivo como essenciais e imprescindíveis para a completa evolução do ser humano, a psicomotricidade, como ciência, angaria cada vez mais profissionais, interessados em práticas e conhecimentos que leve a fundo o conhecer e desenvolver o homem. A educação intencional com a estimulação psicomotora significa oferecer a possibilidade de se explorar a todo o entorno da criança, utilizando ela mesma ao próprio corpo como instrumento exploratório da realidade em que ela está inserida, comunicando-se com o mundo, tendo experiências e resgatando o antes com o agora experimentado, apropriando-se do concreto e o englobando as suas práticas. Para esta questão, o psicomotor pode ser assim entendido como diz Gonçalves (2010, p.85): Entende-se "psicomotricidade" como uma ciência que se estuda o indivíduo por meio do seu movimento; movimento esse que exprime, em sua ação, aspectos motores, afetivos e cognitivos, e que é resultado da relação do sujeito com seu meio social. O movimento psicomotor está carregado de intenção, pois é resultado de uma ação planejada (psico) voltada a um fim determinado. A Ação com um fim determinado, com uma intencionalidade, uma significação, utilizando como ferramenta o próprio corpo da criança e todas as suas possibilidades, motoras, sociais e intelectuais, traduzindo-a em tudo isso como um facilitador do aprendizado. A estimulação sensorial é parte fundamental da psicomotricidade, como Fonseca (2004, p. 52) relata que "[...] a integração sensorial da espécie humana inicia-se no útero maternal como prérequisito do desenvolvimento e da aprendizagem e prolonga-se [...]" com isso, entende-se que desde a fase fetal, o ser humano já é exposto a uma grande quantidade

de estímulos vindos do meio exterior, levando-o ao desenvolvimento de suas capacidades. Tendo isso em mente, os canais como a visão, audição, olfato, tato e paladar, tornam-se alguns dos principais condutores de tudo aquilo que vem do exterior, integrando todas as informações e as transmitindo ao cérebro e seus sistemas: É o cérebro que cabe organizar um sistema de comunicação de milhões de dados para que as respostas adaptativas façam parte do repertório do indivíduo, por meio das quais ele se apropria de aprendizagens não verbais e verbais múltiplas [...]. (FONSECA, 2004, p.52). Segue abaixo curtas reflexões sobre alguns canais sensoriais adquiridos ao nascer, segundo Fonseca (2004), Ferland (2006), Gonçalves (2009) e Gonçalves (2010). Visão: o primeiro e mais importante meio de comunicação com o social, composto em especial pelos olhos sendo o mais preciso e rápido canal condutor de informações, como diz Fonseca (2004, p. 58) "a visão assume um papel de vigilância, alerta, atenção e de prontidão para a comunicação que mais nenhum outro sentido pode desempenhar [...]". As aptidões visuais do bebê levam-no a centrar a sua atenção num objeto, a fixa-lo, a seguir as suas deslocações, a registrar as suas características, a avaliar as distâncias, a observar o rosto das pessoas, a decifrar a mensagem afetiva que transmite e a comunicar as suas necessidades e desejos. (FERLAND, 2006, p.54) Audição: importante meio/canal de aprendizagem, pois através dele recebem-se os diversos tipos de sons com sua grande pluralidade. Não se esquecendo de que através da audição a criança incorpora os sons da língua materna ao seu repertório. Graças à audição, a criança localiza a origem dos sons, avalia as distâncias, familiariza-se com o som ambiente, o que lhe proporciona um sentimento de segurança. Percebe igualmente a tonalidade afectiva de uma mensagem e desenvolve interesse pelas palavras e pelas vozes que ouve. (FERLAND, 2006, p.52) Olfato: sentido ligado ao prazer e as condições de sobrevivência. Revela-nos odores de realidades desagradáveis como animais putrefatos ou de gás, demonstrando com isso perigo ou pode desencadear e estimular o apetite, ou nos levar a recordar emoções contidas: A criança experimenta igualmente diversas emoções ligadas aos cheiros, pois os receptores situados nas narinas encaminham as sensações olfactivas para as zonas do cérebro que estão associadas à memória e às emoções. Eis a razão de, por exemplo, o cheiro de um livro novo nos lembrar dos nossos primeiros dias de escola.

(FERLAND, 2006, p.57) Tato: "o feto humano rodeado pelo líquido amniótico já sofre na pele múltiplas estimulações táteis", como bem escreveu Fonseca (2004, p. 55). Uma infinidade de estímulos, estes que mais tarde condicionarão a pele como órgão sensorial. Através do tato explora-se o universo exterior, como a noção de temperatura, dor ou mesmo pressão. O sistema táctil permite que a criança pequena entre em contato com os outros e com objetos, que desenvolva um sentimento de segurança, que tome consciência do seu corpo e que registre as características dos objetos. (FERLAND, 2006, p. 50) Paladar: percepção dos sabores devido às papilas gustativas. Através dele discrimina-se a enorme gama de estímulos captados pela língua, como o doce, salgado ou mesmo o amargo. É o sentido que nos permite reconhecer os gostos de substâncias colocadas sobre a língua. Nesta, estão localizadas as papilas gustativas, que são estruturas compostas por células sensoriais que transmitem ao cérebro informações que o permitem identificar os gostos básicos: o amargo, o azedo, o salgado e o doce. (GONÇALVES, 2010, p. 40). A estimulação dos aspectos sensoriais faz-se muito necessária, pois o ser humano depende dos mesmos para alcançar e desenvolver o seu lado psicomotor. O desenvolvimento psicomotor (cognitivo, emocional, motor e social) da criança, subentende, assim, uma integração sensorial em construção sequencializada e integrada. Sem ela o desenvolvimento global não seria possível. (GONÇALVES, 2009, p.69). Compreendendo o psicomotor nesta razão, a prática de se estimular ao todo em projetos educacionais deve ser incorporada ao meio escolar, e não negar a qualquer um dos sentidos/canais torna-se uma necessidade soberana. Ensinar a criança a utilizar o próprio corpo como ferramenta a ser explorada e a se desenvolver, é de fato muito importante para a aquisição de novas competências escolares, mas sempre respeitando e enfatizando aos alunos de que todos, inclusive os próprios, possuem limites. Quanto às práticas a serem colocadas no plano escolar, o professor de educação infantil deve conhecer sobre o que é motricidade e seus elementos básicos, ter em mente que trabalhar com o corpo e seus sentidos, não se limita apenas as aulas de educação física, mas sim a uma ação coordenada envolvendo a todas as disciplinas a serem ministradas aos alunos. O aparato motor que o ser humano possui é individual, pois os canais como a visão, audição, tato, paladar e olfato são estimuladores do psicomotor e únicos, "[...] cada criança traz na sua carga genética [...]" como disse Gonçalves (2010, p. 29). Nesta razão, estimulálos acima da idade referencial pode ser prejudicial, pois ainda não houve maturação física e neurológica necessária. Todavia, é importante não oferecer estimulações excessivas à criança, o que iria de certa forma sobrecarregar os seus circuitos sensórias [...] Todavia, a estimulação deve ser suficiente para despertar o que a rodeia. Portanto, nada de dietas, mas também nada de excessos de estímulo. Para lhe permitir descobrir-se e contactar com o mundo que a rodeia, basta prodigar-lhe cuidados calorosos, fazê-la participar em atividades agradáveis e oferecer-lhe um ambiente que suscite o seu interesse. (FERLAND, 2006, p. 59) A tomada de consciência por parte da criança do seu corpo deve ser algo estimulado e ensinado na escola, pois as bases da educação psicomo-

tora são essenciais para um melhor nível de desenvolvimento das capacidades intelectuais tão exigidas pela sociedade. Conhecer e registrar o nível motor das crianças é muito importante para o professor, pois como disse Rosa Neto (2002, p.27): O padrão de crescimento e de comportamento motor humano, o qual se modifica através da vida e do tempo, e a grande quantidade de influências que os afetam, constituem fomento para diferentes teorias científicas e sustentam a evolução de estudos que se caracterizam pelas técnicas de pesquisa e pelos meios utilizados na obtenção de dados, os quais são elaborados e discutidos como forma de elucidar os diferentes caminhos que perfazem a existência do homem e sua evolução física, orgânica, cognitiva e psicológica. Conceitos, ilustrações e teorias adicionam ao contexto a estrutura necessária para que tais estudos possam legitimar-se e oferecer fundamentos fidedignos sobre as hipóteses que pretendem estabelecer e discutir. É importante lembrar que o caráter estatístico de nível normal de referência dos testes não engloba o mesmo valor para todas as populações, tendo em vista os aspectos afetivos e sociais. Propor desafios na educação infantil para se aferir o desenvolvimento motor é uma prática interessante, pois com eles verificamos se as crianças estão em crescimento pleno e adequado para sua idade e se não possui alguma dificuldade motora que possa estar dificultando o crescimento do mesmo. O que é educativo na atividade motora não é a quantidade de trabalho efetuado nem o registro (valor numérico) alcançado, mas sim o controle de si mesmo – obtido pela qualidade do movimento executado, isto é, da precisão e da maestria de sua execução. (ROSA NETO, 2002, p. 17). Com isso em mente, a atividade motora aplicada, e o resultado obtido, se for considerado abaixo do esperado, nunca deve ser de tom pejorativo ou depreciativo para a criança, e o professor consciente deve encorajar o desenvolvimento das habilidades particulares de cada indivíduo, e nunca julgá-la como incapaz, como no caso explicitado abaixo por Bee (2003, p. 149): [...] treinadores amadores, com frequência, conhecem pouco as habilidades motoras normais das crianças [...] quando eles veem uma criança que ainda não consegue arremessar uma bola com habilidade ou chutá-la de forma desastrosa, eles a rotulam de desajeitada ou descoordenada. Estão elencados abaixo os aspectos verificados no teste Escala de Desenvolvimento Motor (EDM) do doutor Francisco Rosa Neto e constam no capítulo posterior sua aplicação e resultados obtidos junto ao publico alvo investigado em voga. A Motricidade Fina segundo Rosa Neto (2002, p. 15) "o transporte da mão para um alvo termina pelo ato de agarrar o objeto, o que representa uma das atividades humanas mais complexas". A motricidade fina é um ato de coordenação, controle e destreza, caracterizada pela estimulação táctil e da percepção-visual do indivíduo e requer precisão do movimento para desempenhar habilidade específica. Como exemplos de atos que demonstram motricidade fina, estão os movimentos de preensão e pinça motor trípode (polegar-indicador-anular), como rasgar papel livremente, recortar, pintar e escrever. Nos anos do ensino fundamental, as habilidades motoras finas melhoram com rapidez, possibilitando a criança não só escreva mais clara e facilmente, mas também toque um instrumento musical, faça desenhos e desenvolva habilidades esportivas que requerem coordenação motora fina. (BEE, 2003, p. 147). A Motricidade Global refere-se ao envolvimento de grupos musculares em ação simultânea, coordenada para execução de movimentos complexos. Os movimentos resultantes poderão ser realizados por diferentes membros, sem perder seu valor. É a atividade primitiva e permanente do músculo, formando o fundo para as atividades motoras e posturais. O tônus muscular é o que assegura a preparação da musculatura para a maioria dos movimentos e atividades práticas. (GONÇALVES, 2010, p. 100) A motricidade global evolui com a maturação dos sentidos da visão, audição e tato e como exemplo pode-se citar manter-se em postura ereta, caminhar nas pontas dos pés e calcanhares, pular como sapo, coelho, pular corda e balançar-se em um pé sem ajuda. O Equilíbrio é a ação que diferencia segmentos corporais. Fonseca (2004, p.72) diz que "sem domínio postural o cérebro não aprende, a motricidade não se desenvolve e a atividade simbólica resulta indubitavelmente afetada". Sem o equilíbrio necessário, o cérebro perde a orientação, não consegue economizar energia em seus movimentos, e o equilíbrio estático (capacidade de manter certa postura sobre uma base de sustentação) e o equilíbrio dinâmico (orientação controlada do corpo em situações de deslocamento no espaço com olhos abertos) são afetados. Gonçalves (2009, p. 44) relata que "a criança com uma equilibração adequada executa suas atividades com menor esforço e desgaste, mantendo uma movimentação harmônica e coordenada". Com a automatização de equilibração, o indivíduo vai adquirindo o dinamismo bimanual e bipedal, em equilíbrio estático e dinâmico. Uma ação realizada com o controle da equilibração traduz a economia, a eficácia e a estética do movimento, ou seja, ação de maior rendimento e menor esforço. (GONÇALVES, 2010, p. 103). O Esquema Corporal significa tomar conhecimento do próprio corpo, com capacidade de reconhecê-lo e nomeá-lo, incluindo as funções básicas que cada parte realiza no todo. É a representação relativamente global, científica e diferenciada que o indivíduo tem de seu próprio corpo em um contexto concreto, isto é, a capacidade de reconhecer e nomear as partes do corpo e as funções que elas desempenham. (GONÇALVES, 2010, p. 105) Como exemplo, pode-se citar o identificar as partes que compõem o corpo, reconhecimento dos sentidos, identificação e diferenciação das partes corpóreas. Com todo esse

repertório englobado as suas práticas, a criança desenvolve a imagem corporal, que consiste em conhecer ao próprio corpo. A noção de corpo traz a consciência do ser como vivente e pertencente a um meio particular. A criança com uma boa noção de corpo executa suas ações apoiando-se nos segmentos corporais, atribuindo a cada um deles a sua porcentagem de responsabilidade por um movimento bem executado. (GONÇALVES, 2009, p. 48). A Organização Espacial segundo Rosa Neto (2002, p. 21) "todas as modalidades sensoriais participam em certa medida na percepção espacial [...]". Acima, abaixo, à frente, atrás, esquerda, direita, distante, profundo, dentro e fora. São reflexões espaciais que são definidas conforme diferentes receptores nos trazem informações. Pode-se citar como exemplos exercícios de transposição como inverter as cores, substituir um elemento por outro, modificar o tamanho de um desenho; exercícios de simetria simples e desenhos inacabados. A evolução da noção espacial destaca a existência de duas etapas: uma ligada à percepção imediata do ambiente, caracterizada pelo espaço perceptivo ou sensório-motor; outra baseada nas operações mentais que saem do espaço representativo e intelectual. (ROSA NETO, 2002, p. 22). A Organização Temporal é o transcorrer do tempo que é definido pelos mais variados órgãos sensoriais dos corpos, sendo essa definição estruturada em especial pela memória, com a qual se percebe a velocidade constante do tempo, ou seja, o futuro, o passado e o presente, pois "[...] elabora-se e constrói-se por meio da ação do movimento e dos dados sensoriais que são colhidos pelos sentidos, permitindo a ordenação, organização e processamento da informação" como disse Gonçalves (2009, p.51). A Lateralidade refere-se às vivencias e noções de direita e esquerda com a realidade ao redor. Também a preferência de utilização das partes simétricas corpóreas como olho, mão, perna e pé. Rosa Neto (2002, p. 24) diz que "a lateralidade está em função de um predomínio que outorga a um dos dois hemisférios a iniciativa da organização do ato motor, o qual desembocará na aprendizagem [...]", por isso identificar a lateralidade da criança é muito importante para colocá-la em condições essenciais para uma boa educação. Segundo

Gonçalves (2010, p. 109), "a lateralidade é função da dominância lateral, tendo um dos hemisférios à iniciativa da organização do ato motor e, o outro, a função de apoio e auxilio, que incidem no aprendizado e no desempenho das práxis" Existem outras maneiras de se aferir o nível motor em que as crianças se encontram, mas para este trabalho foi escolhido o EDM em razão de sua praticidade e facilidade de aplicação, não exigindo ou consumindo tempo vultoso para realizá-lo, apenas neste caso, profissionais com conhecimento do mesmo e seu embasamento teórico. Seguem abaixo, contribuições que a psicomotricidade pode gerar para a aprendizagem segundo escreve Gonçalves (2010, p. 116 e 117): Melhorar a organização dinâmica; respostas motoras mais ajustadas; repostas e escolhas mais rápidas aos estímulos; economia e libertação do gesto; [...] aperfeiçoar a ritmicidade; desenvolver a adaptabilidade; manter as integridades sensoriais; [...] propiciar a resolução de problemas, levando às crianças a formular suas próprias hipóteses; [...] estimular a organização e a ordem ligadas à rotina diária; [...] promover o ajustamento da criança as várias solicitações das competências escolares, levandoa a experimentar o conhecimento a partir do seu corpo, transferindo-o, então, para fora dele. Como dito neste capítulo, a psicomotricidade é muito importante para o desenvolvimento global da criança. Com práticas escolares voltadas para o total do aluno, e não apenas o seu intelectual, reforçar seus sentidos, seus canais receptores e seus aspectos pessoais, faz-se de muita necessidade, para poder chegar ao pleno desenvolvimento cognitivo.

ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

Segundo Le Boulch (1984, 16-17), a psicomotricidade desenvolve-se em três etapas evolutivas:

1ª etapa: "corpo vivido" (até 03 anos de idade). Começa nos primeiros meses de vida, onde o bebê ainda não tem noção do próprio corpo, a consciência do "eu". Nesta fase ele se confunde com o meio, se encontra em total simbiose e não consegue se perceber. No início desta fase os movimentos são ações motoras que não são pensadas para serem executadas, pensa-se fazendo, ou seja, suas ações são espontâneas. A criança quando nasce não tem noção do seu corpo. Seu conhecimento de corpo vai sendo construído à medida que ela é tocada, acariciada ou mesmo quando se machuca. Assim, vai percebendo, sentindo, "lendo" o mundo com seu corpo, e aos poucos, organizando-o e organizando-se. Dessa forma, a ação motora nos primeiros anos de vida se torna extremamente importante para esta troca com o meio. Enquanto a criança brinca, ela observa seus pares, se olha no espelho e por prática dessas ações aprende. Aprendem pela experiência, nesta fase tem-se uma necessidade grande de movimento e é através dele que ampliará sua experiência motora e cognitiva. No decorrer do processo quando a criança evolui por meio de suas experiências de exploração do corpo, do espaço e do tempo, torna-se possível construir a primeira imagem do corpo, separando-o do mundo e dos objetos, o que caracteriza a próxima etapa do desenvolvimento psicomotor.

2ª etapa: "corpo percebido" (03 a 06 anos de idade). Começa aproximadamente por volta dos três anos, quando a criança passa a se perceber iniciando assim a tomada de consciência do "eu". Nessa fase ela se diferencia do meio e organiza seu corpo, quando

organiza o espaço, que é determinado pela posição que o corpo ocupa. O corpo agora é o ponto de referência para se situar e situar os objetos em seu espaço e tempo. Nesta etapa a criança descobre sua dominância lateral, os conceitos espaciais como perto, longe, acima ou embaixo começam a ser discriminados. Noções temporais aparecem e é possível agora entender a duração dos intervalos de tempo, de ordem e sucessão de eventos (antes, depois, durante). A característica desta fase é que o mundo é organizado sobre um ponto de referência bastante individualizado, a noção do "eu" está mais estruturada, é uma fase onde o egocentrismo se faz presente. Corresponde à organização do esquema corporal devido à maturação da "função de interiorização" que é definida como a possibilidade de deslocar sua atenção do meio ambiente para seu próprio corpo a fim de levar à tomada de consciência.

3ª etapa: "corpo representado" (06 a 12 anos de idade). Começa aproximadamente por volta dos seis anos quando a criança já tem noção do todo e das partes de seu corpo, fala, usa e o desenha de forma elaborada, assume seus movimentos e os controlam se locomove no espaço com autonomia e independência. É capaz de atuar por representação. A representação mental da imagem de corpo no início desta etapa é estática. Mais tarde, a imagem mental adquire movimento, tornandose estrutura cognitiva, ou seja, operatória. No final desta fase a criança já tem uma imagem de corpo operatória, usa o corpo para efetuar e programar mentalmente ações, isto é, o corpo é estruturado em pensamento e não precisa necessariamente que a ação motora esteja presente, ela programa, projeta, imagina e executa com o pensamento a ação do corpo. Para Le Boulch o objetivo principal da educação psicomotora é precisamente auxiliar a criança a chegar a esta imagem de corpo operatório, quando a mesma torna-se capaz de efetuar e programar suas ações em pensamento, sendo também capaz de organizar-se e de combinar diversas orientações. O ponto de referência já não é mais o próprio corpo; como pode executar, operar no nível mental, é possível se orientar agora por objetos exteriores a si e os pontos de referência podem ser escolhidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutir o fato de que a infância é uma construção histórica cultural e que o "brincar" é o propulsor do desenvolvimento cognitivo, social e mental da criança, percebe-se que na maioria das escolas de Ensino Infantil, esta nova definição de infância ainda não está consolidada. Muitas práticas pedagógicas ainda levam à escolarização, é fazeres que promovem o desenvolvimento funcional, deixando para segundo plano as atividades significativas que garantem o principal desenvolvimento da criança: o evolutivo, que diz respeito ao trabalho com sentimentos, com a reestruturação do sistema de relações pessoais entre ela e as pessoas que a rodeiam, permitindo-lhe novos níveis de compreensão da realidade.

No ímpeto de preparar para a alfabetização, esquece-se que a infância é o tempo em que a criança precisa formar para sim as capacidades humanas. Que em cada idade há uma maneira específica de se relacionar com o mundo físico e social.

Que em cada idade se aprende de um jeito.

Para contemplar essa nova concepção de ser humano, exige-se da educação outros valores que levem a um processo de humanização. Um processo que compreenda, respeite e promova a especificidade do aprender na infância.

É com este novo olhar do trabalho do educador da infância, que é necessário entender que para a criança aprender a ler e escrever faz-se necessário que já tenha desenvolvido outras capacidades, das quais só se apropria quando está brincando. O brincar é a forma como ela mais aprende porque cria, se relaciona com o outro, estabelece regras, aprende a resolver problemas, a tomar decisões, observar o outro e os direitos do outro, estabelecendo uma relação mais coerente e o controle da auto conduta. Por tudo isso, o professor da Educação Infantil não dá aula. Ele observa, interfere, conversa, escuta. Dá vez às crianças para o desenvolvimento das culturas infantis, oportunizando que conversem entre si, dialogando seus saberes, suas interpretações de mundo.

O professor de Educação Infantil não tem alunos, tem crianças que aprendem em forma de vivências, passeios, conversas, brincadeiras.

As salas de Educação Infantil não são de aula, são de atividades significativas que promovem o desenvolvimento do autocontrole da conduta e a função simbólica da consciência, que somente depois de muito exploradas promoverão a apropriação da escrita.

O brincar de faz-de-conta desenvolve o pensamento abstrato da criança, por isso o professor tem que ter um olhar acolhedor e investigativo para o jogo simbólico de suas crianças. A criança brinca do que vivência em casa, fornecendo dados para que o professor possa entender o contexto social em que está inserida e interferir, se necessário. Ao brincar ela realiza toda uma investigação e exploração, construindo o seu próprio pensamento.

As brincadeiras conduzem as crianças para as coisas sérias, por isso o professor deve misturar o que é divertido com o que é tema do conhecimento, aguçado a curiosidade da criança e mostrando a utilidade desse conhecimento no seu cotidiano, fazendo-a aprender para a vida. Deve articular o lúdico

de maneira a interagir com todas as áreas do conhecimento, envolvendo todos os sentidos e explorando muitos ambientes.

O brinquedo desenvolve as interações, as relações, a fala a mente e o corpo.

Portanto, o "brincar" na Educação Infantil tem que ser um direito, tem que estar disponibilizado a qualquer momento para a criança, em todos os espaços da escola.

Para a Teoria Histórica Cultural, o conceito de desenvolvimento está ligado a uma capacidade que não existe na criança, ela é adquirida através do contato com a cultura e com um medidor mais experiente. Segundo Vygotsky, a aprendizagem precisa acontecer para que o desenvolvimento se faça e este é condicionado ao que o sujeito vai aprendendo pelo seu contato com a cultura do lugar e do tempo em que vive.

Se o papel do educador é possibilitar a formação global, integral de seus educandos, e, se o processo de aprendizagem envolve um parceiro mais experiente, um sujeito mediador, com vontade e em atividade, conclui-se que quanto mais o professor criar o contato, a experiência da criança com a cultura, mais esta criança se desenvolverá, formando cada vez mais aptidões. Portanto, quanto mais o professor for capacitado, mais chance terá de desenvolver habilidades em seus alunos, pois entenderá o valor das atividades lúdicas para a infância.

Ao constatar que faz somente cem anos que se iniciou a Educação Infantil e apenas trinta anos que começaram as Creches no Brasil, pressupõe-se que os educadores ainda estão aprendendo "o quê" e "como" ensinar. Por isso, é de extrema importância que se pense a infância como sinônimo de humanização, por ser o tempo da apropriação da cultura, da formação e reprodução das qualidades humanas (aptidões, capacidades, potencialidades, funções psíquicas); formação da inteligência e da personalidade da criança. O "brincar" é concepção de infância, é a principal atividade da criança de 0 a 6 anos de idade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSUNÇÃO, E. e COELHO, José Maia Tereza. Problemas de Aprendizagem. São Paulo: Ática, 1997.

BARRETO, S. J. Psicomotricidade: Educação e Reeducação. 2. ed. Blumenau:

Acadêmica, 2000.

BOULCH, Jean. O desenvolvimento psicomotor – do nascimento até 6 anos. Trad.:

Ana G. Brizolara, 2ª ed., Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.

FONSECA, Vitor da. Psicomotricidade. 2ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1988. LE LE BOULCH, Jean. O desenvolvimento psicomotor – do nascimento até 6 anos.

Trad.: Ana G. Brizolara, 2ª ed., Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.

LIMA, Aline Souza; BARBOSA, Silvia Bastos. Psicomotricidade na Educação Infantil.

Artigo do Colégio Santa Maria. São João de Meriti. Janeiro de 2023. Disponível em:

> http://www.colegiosantamaria.com.br/santamaria/aprendamais/artigos/ver.asp?artigo _id=9

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. Brincar: prazer e aprendizado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). Educação Infantil: muitos olhares. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PEARCE, Joseph. A criança mágica. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.

VYGOTSKI, L. S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: A formação social da mente. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A PINTURA E O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SHIRLEY FORNIELES LOPES

RESUMO

O trabalho com as Artes na Educação Infantil possibilita o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, por intermédio de ferramentas que possibilitam a descoberta e exploração das mais diversas potencialidades das crianças. Dentre elas, destaca-se o uso dos desenhos e pinturas, que permitem a capacidade de criação, exploração, além das habilidades psicomotoras necessárias para o processo de alfabetização. Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo explorar a importância dos desenhos e pinturas para o desenvolvimento da criança da Educação Infantil. Para a consecução dos objetivos propostos, foram realizadas pesquisas em livros e artigos científicos nas bases de dados como Scielo e Google Acadêmico. Os resultados do trabalho evidenciam os inúmeros benefícios de se trabalhar com a linguagem natural da criança através da ludicidade nas atividades envolvendo desenhos e pinturas. Assim, os professores devem valorizar estes fazeres, compreendendo não apenas como momento de lazer ou passatempo, e sim como a fase necessária para as habilidades que serão desenvolvidas posteriormente, sem pular etapas, pois para desenvolver plenamente as potencialidades das crianças, é preciso respeitar cada etapa do seu aprendizado.

Palavras-chave: Desenho. Pintura. Artes visuais. Lúdico na Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente muito se discute sobre maneiras de otimizar o processo educativo, de forma a inserir o aluno como integrante ativo no processo de ensino aprendizagem, para que construa seu próprio conhecimento de forma ativa, dinâmica e compatível com a sua faixa etária, possibilitando o desenvolvimento de suas potencialidades de forma divertida e prazerosa. Dessa forma, a pergunta norteadora é: Quais ferramentas o possibilitam a descoberta e construção constante de saberes no campo das artes na Educação infantil?

O presente estudo tem como objetivo explorar a importância dos desenhos e pinturas para o desenvolvimento da criança da Educação Infantil. Para a consecução dos objetivos propostos, foram realizadas pesquisas em livros e artigos científicos nas bases de dados como Scielo e Google Acadêmico. Os descritores elegíveis para estudo foram: pintura, desenho, artes visuais, lúdico na educação infantil.

De acordo com Ferreira (2011, p. 22), "o educador deve ter a sensibilidade em gerar a curiosidade, desafios e descobrir interesses de seus alunos". Dessa forma, há uma busca por recursos que deixem o ensino mecanicista e insira práticas construtivistas.

O uso da pintura e desenho na Educação Infantil, trabalham com a linguagem natural da criança, explorando o seu desenvolvimento de forma lúdica através da criatividade, exploração do meio, imaginação e expressão.

É muito comum verificar escolas que ressaltam a alfabetização precoce como sucesso de suas práticas, no entanto, sabe-se que cada fase deve ser vivida plenamente, onde cada uma assume um marco importante para o desenvolvimento da criança.

Através do desenho e pintura, por exemplo, há o desenvolvimento psicomotor da criança, extremamente importante para a alfabetização.

Além disso, usando da linguagem natural da criança, é possível que ela expresse sua visão de mundo, aprenda a lidar com os seus sentimentos, e façam parte de um processo de ensino aprendizagem mais interativo, dinâmico, que valorize suas contribuições, auxiliando na criação da autoestima, criticidade e visão de mundo, também essenciais para as fases posteriores da alfabetização e letramento.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. O ENSINO DAS ARTES

Segundo Cunha (2002, p. 15), "a arte permeia nossas vidas, nos encoraja a dialogar com o mundo, permite refletir sobre nós mesmos, ensina a criança a valorizar o trabalho do outro respeitando a diversidade cultural".

Além disso, Iavelberg (2003) enfatiza que a arte está presente na vida do homem desde a pré-história, onde era retratada através da pintura das cavernas. O referenciado autor ainda afirma que presença das Arte na vida do homem promove o desenvolvimento de diversas competências e habilidades necessárias para seu pleno desenvolvimento, e por isso, deve-se ser inserida no ambiente escolar, pois além de auxiliar no processo de aquisição de novos conhecimentos e expansão da visão do mundo, é um patrimônio comum e possui valor intrínseco na construção humana.

Dessa forma, pensando no ensino da arte na educação infantil, Barbosa (2003) afirma que possibilita a ampliação do conhecimento, habilidades e descoberta de novas potencialidades. Assim, através da arte a criança expressa sentimentos, medos, angustias, sonhos, frustrações, entre outros. Por exemplo, uma manifestação artística através

do desenho, possibilita a criança externar sua visão de mundo de forma espontânea, além de se apropriar de diversas linguagens, através da sensibilidade e capacidade de trabalhar com diferentes manifestações e recursos, tais como imagens, cores, gestos, sons, entre outros.

Por isso, a arte é fundamental no campo educacional, sobretudo na educação infantil, pois possibilita o desenvolvimento cognitivo e emocional, além da percepção da criança, e por isso, o professor deve utilizá-la como recurso pedagógico para ampliar os horizontes e auxiliar na manifestação e comunicação com o mundo (FERREIRA, 2011).

Dentre os principais objetivos do ensino das artes visuais na educação, destaca-se a possibilidade de expansão do aluno através da criação e reflexão, através de estímulos propiciados pelo professor, para que as crianças conquistem novos saberes e aproprie novos conhecimentos (FERREIRA, 2011).

De acordo com Barbosa (2003), a criança desde muito cedo sofre influência da cultura por produções artísticas tais como televisão, música, livros, revistas, obras de artes, entre outros. Assim, o ensino das artes visuais deve ser direcionado e visar suas características próprias, onde o processo de ensino aprendizagem considera os seguintes aspectos, evidenciados nos parâmetros curriculares nacionais:

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, articulandoo tanto aos elementos da 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;

Reflexão — considerada 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. (BRASIL,1998, p.89)

Segundo Barbosa (1991), a arte representa o prazer e a alegria para a criança, pois permite que se divirtam e ao mesmo tempo organizem sentimentos e pensamentos presentes em suas atividades. O autor ainda cita que a arte é de suma importância no desenvolvimento da personalidade da criança devido aos estímulos voltados ao lúdico, que ampliam as habilidades cognitivas, afetivas, sociais, criadoras, etc.

No entanto, vale ressaltar que as atividades no campo das artes não devem ser levadas como um passatempo, ou momento para o professor descansar, distrair os alunos ou apenas como um complemento. A arte possui uma complexidade muito maior, mas precisa ser conduzida por profissionais aptos, que tracem objetivos nas atividades que irão aplicar, e durante o processo, conduza o aluno para chegar aos resultados, pois a leveza das atividades ao mesmo tempo que auxilia na aquisição de novos conhecimentos, pode dispersar quando não é bem conduzida pelo profissional (IAVELBERG, 2003).

Neste contexto, Barbosa (1991) afirma que a arte é muito mais do que uma atividade livre no campo escolar, pois tem a função de viabilizar a ação espontânea e a expressão do aluno, permitindo a comunicação e formação intelectual através das diferentes linguagens utilizadas.

Segundo Cunha (2002), para que a aprendizagem infantil aconteça de maneira efetiva, o professor deve explorar o potencial da criação, imaginação e sensibilidade de cada criança. Para isso, trabalha-se baseado nos conceitos do lúdico, incentivando a desenvolver diversas atividades que fogem do ensino tradicional.

Assim, o sucesso das artes visuais está relacionado a maneira como o professor conduz, e quais metodologias de ensino utiliza, pois através da ludicidade e liberdade de expressão, é possível que a criança se expanda cada vez mais, seja através de desenhos, pinturas, construção de jogos e brincadeiras, músicas, danças, entre ouros (CUNHA, 2002).

É importante proporcionar a troca de experiência entre as crianças de forma espontânea, fazer com que o prazer pelo lúdico seja o gerador processo de produção, compreender a arte como linguagem que constrói objetivos plenos com sentidos, valorizar e respeitar as criações artísticas das crianças. Por tanto o trabalho com arte torna-se uma possibilidade de auxiliar a criança em seu processo de aprendizagem facilitando e motivando a construção do conhecimento de forma produtiva, criativa e prazerosa (CUNHA, 2002, p. 54).

Desta forma, o capítulo seguinte, explorará como a criança pode se desenvolver de forma natural, construindo o conhecimento, através das ações envolvendo o desenvolvimento de saberes artísticos.

2.1. O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO FRENTE AO SABER ARTÍSTICO

Sabe-se que o processo de escolarização desenvolve novas experiências, sensações, conhecimentos, valores, habilidades e autonomia, oferecendo a base para o desenvolvimento pleno do aluno a longo prazo, representando a transposição da dependência

para a independência (OSTETTO, 2012).

Tratando da educação infantil, sobretudo, são necessárias propostas de ensino que visem a socialização, afeto, estímulo e ampliação da linguagem, raciocínio, memória, e potencialidades individuais (SANS, 2002).

Dessa forma, pensando no ensino de Artes na educação infantil, destaca-se a oportunidade de ampliação do conhecimento, habilidades e descoberta de novas potencialidades. Assim, através da arte a criança expressa sentimentos, medos, angustias, sonhos, frustrações, entre outros. E por isso, é fundamental no desenvolvimento cognitivo e emocional, sendo de suma importância que o professor encontre meios que usá-la como recurso pedagógico para auxiliar na manifestação e comunicação com o mundo (OSTETTO, 2012).

Para Piaget (1977), através da epistemologia busca-se compreender como o ser humano constrói conhecimento e quais são as etapas necessárias para tal. Além disso, a inteligência apresenta-se como a organização do conhecimento, envolvendo diversos estágios para sua efetivação.

Vale ressaltar, que o conceito de estágio remete a ideia de que o desenvolvimento da inteligência não é linear e acontece por meio de saltos ou rupturas. Assim, os estágios representam a lógica da inteligência que será superada por um estágio superior, apresentando outra lógica de conhecimento. Assim, a inteligência passa por saltos, mudando de qualidade, que evolui de acordo com seu salto, e nenhum deles são pulados para esta construção. Estes saltos são subdivididos em:

Sensório motor – 0 a 24 meses: Acreditava-se que nesta fase a criança não apresentava traços de inteligência, e que esta ocorria somente na fase da linguagem verbal. No entanto, para Piaget, é uma fase extremamente rica e fundamental, ainda que não esteja diretamente relacionada a fala. Assim, nesta fase, são diversas conquistas cotidianas que levam a construção do conhecimento e o posterior desenvolvimento da fala. Assim, essa fase é marcada pela presença de uma inteligência pré verbal. Além disso, é chamado também de inteligência prática, pois não há uso da linguagem e sim uso de ações e percepções, ou seja, " inteligência em ação".

Pré operatório – 2 a 7 anos de idade: Nesta fase, há uma modificação da qualidade de inteligência, e pode ser chamado também de estágio de representação, devido a capacidade de se pensar em um objeto por meio de outro. Assim, envolve uma complexidade maior de pensamento, exemplificada pela capacidade da criança conseguir se reconhecer no espelho, ou seja, a criança entre no mundo da representação. Além disso, envolve a fase do desenho, faz de conta, imitação, entre outros. Outro avanço importante, é o desenvolvimento da linguagem verbal, sociabilização, moralidade, inteligência em ação passa a ser também em representação.

Operatório – A partir dos 7 anos: Aqui, é válido ressaltar que o conceito de operação que é trabalhado tanto na fase pré operatória quando na operatória propriamente dita, diz respeito à ação interiorizada reversível.

Neste estágio, vale ressaltar que há uma subdivisão, sendo estas:

Operatório concreto: 07 – 12 anos em média: Tal período é marcado por um egocentrismo intelectual e social, onde a criança não tem grande capacidade de se colocar no ponto de vista do outro, além disso, ela interioriza suas ações, realizando operações mentais e não apenas ações físicas, típicas da fase sensório motor.

Operatório formal: A partir de 12 anos: Aqui, a criança amplia as capacidades conquistadas anteriormente, raciocinando sobre hipóteses e formando esquemas abstratos, onde ela consegue executar operações mentais dentro dos princípios da lógica formal. Assim, adquire capacidade de pensar criticamente sobre os sistemas sociais e propor novas condutas, discutindo valores morais, resultando na construção da autonomia.

Nesta última fase, Piaget (1977) enfatiza que o indivíduo alcança um padrão intelectual que persistirá na vida adulta, no entanto, não quer dizer que haverá uma paralização das funções cognitivas, e sim uma fase predominante de raciocínio utilizado pelo adulto. De qualquer forma, seu desenvolvimento consistirá basicamente na ampliação e conhecimento, e não na aquisição de novas formas de funcionamento mental.

2.3. UTILIZANDO A PINTURA E O DESENHO NO ENSINO DAS ARTES

Considerando as fases de desenvolvimento da criança, dentre os instrumentos efetivos para trabalhar com Artes na Educação infantil, destaca-se a pintura e desenho, pois auxilia muito no desenvolvimento da expressão, minimizando as dificuldades cognitivas, físicas além de promover a socialização, tornando o indivíduo sensível aos fenômenos musicais (SANS, 2002).

A necessidade de expressar sentimentos e emoções nos acompanha ao longo de toda a vida. No entanto, o que muda é a maneira como somos capazes de nos expressar. Sendo assim, uma das formas de expressão do universo infantil é o desenho. É válido ressaltar que a criança não é capaz de distinguir entre a realidade visual e emocional, então suas representações gráficas possuem muito valor pois indicam muitos significados (SANS, 2002).

De acordo com Moreira (2012), o desenho é caracterizado pelo conjunto de ati-

vidades humanas que culminam na criação e fabricação concreta, em materiais diversos, de um mundo completamente figurativo.

Sans (2002), conceitua o desenho como uma representação gráfica, de formas, podendo ser colorida ou não. Já Ferreira (2011), destaca o desenho como " representação de formas sobre uma superfície, por meio de linhas, pontos, manchas ou ainda, uma arte técnica de representar, com lápis, pincel etc. um tema real ou imaginário expressando a forma".

Já a pintura, é caracterizada por uma técnica que utiliza de pigmentos para colorir uma superfície, seja tela ou papel, podendo resultar em uma arte abstrata ou não (SANS, 2002).

De acordo com Moreira (2012), com tais definições, nota-se que é um processo que envolve todas as potencialidades de quem está desenhando, sendo estas, físicas, emocionais e cognitiva.

A medida que a criança desenha ou pinta, apropria-se de novos conhecimentos e saberes históricos, culturais e sociais, já que a criança entende o desenho como o ato de brincar. Dessa forma, são desenvolvidas potencialidades cognitivas e emocionais, pois revelam conceitos e valores de transformação do invisível para visível (FERREIRA, 2011) . O referido autor complementa :

A importância da atividade do desenho e pintura para a criança pequena está em permitir a ela a possibilidade de expressar a aprendizagem já adquirida, revelando seus pensamentos, sentimentos e expectativas, bem como em abrir espaço para a construção de novos saberes através da mediação com outras crianças ou um sujeito mais experiente (FERREIRA,

2011, p. 43).

Tanto o desenho como a pintura trabalham de acordo com a proposta pedagógica da educação, que proporciona saberes artísticos e culturais. Além disso, através destas produções, a criança tem a oportunidade de se comunicar com o outro e expressar a concepção que tem do mundo, devendo ser apreciado como uma narrativa por quem vê o resultado final.

Porcher (1982, p. 21), faz as seguintes considerações sobre o assunto: 'Desenhar e pintar representam atos de Inteligência. Para a criança, representa uma das maneiras fundamentais de apropriar-se do mundo".

Oliveira (2000) mostra que no âmbito sócio histórico, o desenvolvimento gráfico da criança ocorre por um processo envolvendo história, cultura e a sociedade, estando diretamente ligado ao desenvolvimento social, físico e afetivo, emocional e intelectual daquele que desenha.

Luquet (1981) afirma que a evolução do desenho compartilha o processo de desenvolvimento, e passa por etapas que caracterizam a forma como a criança se situa no mundo. Essa evolução é nomeada por níveis, que podem ser vistos abaixo:

- Realismo Fortuito: Sendo involuntário e voluntário. No primeiro, a criança não possui consciência de que suas linhas podem formar um objeto. O segundo, há uma intenção que pode não coincidir com o resultado final e assim a criança faz a interpretação de acordo com o que encontra semelhança. Esta fase predomina até o segundo ano de vida aproximadamente;

- Realismo Falhado: A criança desenha suas ideias omitindo ou exagerando partes do objeto, dando-lhes a devida importância. Nesta fase, a criança representa o meio em que está inserida, e compreende a faixa dos dois aos cinco anos;

- Realismo intelectual: A criança representa todo o conhecimento que possui acerca do objeto, e utiliza do recurso de transparência para representar seu objetivo. Desta forma, caso queira desenhar uma casa, ela desenhará os objetos que estão dentro, como por exemplo os móveis, ignorando o fato de existir paredes. Ou no caso do corpo humano, desenhará os órgãos internos também;

Sans (1987 p.5) afirma que as produções das crianças muitas vezes são desvalorizados, desmerecendo assim o desenvolvimento da expectativa de uma representação quase perfeita ou bem próxima da realidade. Assim, observa-se uma substituição do processo de desenhar por aqueles já prontos, para a criança somente colorir. Obviamente a pintura é extremamente importante por explorar a criatividade e capacidade de criação, mas neste caso, há uma inversão onde o processo não é valorizado, e sim o resultado fina, sendo este, perfeito e belo aos olhos dos adultos.

No âmbito escolar, Oliveira (2000) mostra que quando a criança está em idade escolar, há uma significativa queda na produção dos desenhos e pinturas abstratas, pois estes acabam sendo substituídos pelos traços da escrita.

Não desmerecendo a necessidade deste novo aprendizado, visto que a criança descobre mais uma possibilidade gráfica, porém a riqueza do processo de desenhar precisa ser valorizada nos ambientes educacionais.

Neste contexto, para Oliveira (2000) a exclusão da prática do desenho e pinturas, está relacionada ao desejo dos próprios pais, pois estes valorizam a escola como sendo boa à medida que ela é capaz de alfabetizar rapidamente suas crianças.

Dessa forma, há uma valorização social da escrita, que faz com que as escolas

troquem as atividades envolvendo desenho por outras mimeografadas, contendo exercícios repetitivos e mecânicos, mas que mostrem aos pais que as crianças estiveram em um longo período de tempo estudando.

Assim, por uma pressão social, a criança deixa de lado a sua forma de expressão, para seguir um padrão escolar imposto, que não necessariamente é o mais eficaz. Porém, há a necessidade do respeito a prática do desenho infantil não só pelo espaço de liberdade de expressão ao aluno, como também pela sua condição de linguagem .(SANS, 1987 p.5)

Sendo assim, considerando o desenho como parte do desenvolvimento da criança, e também suas inúmeras possibilidades de interpretação, o desenho pelas suas inúmeras oportunidades de interpretação, além de parte do desenvolvimento da criança, deve ser cultivado no ambiente escolar, onde o professor deverá garantir um espaço para o desenvolvimento do mesmo em sala de aula.

Vigotsky (2000) apud Oliveira (2009, p. 34), faz uma afirmação pertinente a abordagem deste capítulo: "Não se pode falar em aprendizagem sem, portanto, considerar todos os aspectos relevantes na vida desse sujeito que se relaciona e troca, a partir da criação de vínculos".

Oliveira (2009) evidencia que toda produção artística é uma importante ferramenta de avaliação, pois representa tais vínculos, mostrando os segredos existentes no inconsciente de quem desenha ou pinta. Dessa forma, auxilia muito no trabalho do psicopedagogo pois oferece maior clareza ao sintoma além de um diagnóstico mais preciso. Neste caso, Oliveira (2009) ainda afirma:

Através da observação do desenho da criança podemos obter dados sobre seu desenvolvimento geral, assim como levantar hipóteses de comprometimento afetivo- emocional, intelectual, perceptivo e motor em suas múltiplas interferências.

O desenho tem sido objeto de estudo de especialistas pois representa um meio para acompanhamento, entendimento do desenvolvimento da criança. A utilização deste pode indicar diversos caminhos utilizados por quem desenha para registrar emoções, percepções, imaginação e memória em seu desenvolvimento social, evidenciando suas condições psíquicas, físicas, históricas e até mesmo culturais (OLIVEIRA, 2009).

Além disso, com a realização do desenho, a criança se enxerga como construtora, se envolve, revela e conhece, porém muitas vezes isso não acontece à primeira vista (SANS, 2002).

Por isso, se faz necessário o trabalho do Psicopedagogo de forma a ter um olhar mais sensível a esta prática. Neste trabalho, há uma leitura atenta da representação feita pela criança, averiguando, sondando, questionando acerca do desenho, atribuindo significado ao que não ficou claro diante dos olhos de quem desenhou (SANS, 2002).

Caso utilizado com objetivos mais amplos de avaliação do desenvolvimento e sentimentos da criança consiste em uma técnica denominada projetiva. Estas, por sua vez, trabalham com situações pouco estruturadas, usando estímulos com grande amplitude ou ambíguos (FERREIRA, 2011).

As propostas para avaliação são baseadas em imaginação, fantasia, desejo, servindo como uma espécie de " tela", onde quem desenha deposita as suas

agressões, conflitos, medos, características, entre outros (FERREIRA, 2011)

Nesta avaliação, o que se busca é compreender como o sujeito utiliza destes recursos cognitivos para expressar suas próprias emoções. Dessa forma, é de extrema importância detectar as raízes dessas situações para entender o que está sendo manifestado (OLIVEIRA, 2009)

Através das observações realizadas, é possível obter dados do desenvolvimento da criança e assim levantar hipóteses de comprometimento afetivo emocional, intelectual, perceptivo e motor em suas múltiplas interferências.(FERREIRA, 2011, p.15).

Além disso, Ferreira (2011) ainda ressalta que no momento da avaliação aspectos como concentração, capacidade de envolvimento e prazer na criação do desenho deve estar presentes.

Estas características também servem de indicativo para compreensão de sua totalidade cognitiva, uma vez que quanto mais a criança possui auto confiança, maior o envolvimento naquilo que faz, e também se concentra mais, pois não identifica fatores externos e internos como causadores de pressão a ameaça em seu trabalho. Além de que consegue se soltar, acreditar e se identificar em seus desenhos.

É importante também avaliar a forma como produz este desenho, ou seja, postura corporal, motricidade, o ritmo de trabalho e forma como elabora as figuras ou cenas. Se tratando de tais elaborações, alguns desenhos, como o da família, podem identificar diversas relações com o seu núcleo familiar, por exemplo, na separação, conflitos, crescimento (FERREIRA, 2011).

Sans (2002) mostra que ao desenhar, a criança tenta se revelar, pois o desenho é um veículo de expor ideias, muito mais do que uma exposição artística. Então, há casos de crianças que sentem vergonha de seus desenhos, rabiscam o que fazem, ou até mesmo produzem figuras estranhas e contorcidas, merecem atenção especial, pois são potenciais portadores de problemas emocionais, comportamento agressivo, devendo ser en-

caminhado ao psicólogo para fazer um trabalho em conjunto.

Dessa forma, Oliveira (2009) reitera que o professor pode se apropriar dessas representações feitas através do desenho e pinturas, de maneira a ver o autor da maneira como ele é, identificando possíveis problemas e desenvolvendo um trabalho em conjunto com a família e profissionais como psicopedagogos e psicólogos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que as propostas de ensino sofreram constantes modificações, uma vez que a criança passou a ser compreendida de forma mais ampla e igualitária, ou seja, portadora de direitos e com peculiaridades no que tange ao seu desenvolvimento.

Sendo assim, houve uma busca para contemplar o seu desenvolvimento considerando a sua linguagem natural. Dessa forma, as propostas tradicionais de ensino, marcadas por atividades mecanicistas e de incentivo às cópias constantes, deram lugar às atividades lúdicas, que usa da capacidade criativa, dinâmica e ativa da criança para construir os saberes.

Dentre as atividades contempladas, destacam-se as pinturas e desenham, que alinham a criança ao universo artístico, explorando a sua imaginação, capacidade de criação, construção, com leveza, alegria e liberdade.

Dentre os inúmeros benefícios, destacam-se a capacidade de expressão. Com isso, a criança consegue evidenciar o que sente, a sua visão de mundo e a forma como estabelece as suas relações servindo, inclusive, como um importante recurso para o professor identificar traços de personalidade e possíveis dificuldades.

É importante deixar claro que não cabe ao professor diagnosticar qualquer desordem, mas pela proximidade e contato diário, é comum que este seja um dos primeiros a identificar alguma ocorrência negativa na vida da criança e a necessidade de ajuda para a superação de obstáculos ou até mesmo para potencializar seu desenvolvimento, já que crianças que demonstram insegurança, por exemplo, em seus fazeres, precisam de auxílio para que isto não se torne empecilho ao longo da sua vida.

O maior benefício destes recursos é possibilitar justamente o olhar integral para a criança, assim, com o uso das pinturas e desenhos é possível permitir que a criança construa conhecimento de forma natural, alegre, divertida e prazerosa. E que o professor consiga compreender sua personalidade, identificar o que sente, e encaminhar para ajuda profissional e familiar sempre que necessário. Para que este trabalho saia bem-sucedido, é importante que este profissional trabalhe com papel de mediador, sempre auxiliando a criança ao longo do processo e levando-a de encontro aos objetivos de cada atividade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. 2 ed .São

Paulo: Cortez,2003.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Por Amor e Por força: Rotinas na Educação

Infantil. São Paulo. Artmed, 1991.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Cor, Som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 2002.

IAVELBERG, Rosa. Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre; Artemed,2003.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores. 5º ed. São Paulo: Papirus, 2012.

FERREIRA, Sueli. Imaginação e linguagem no desenho da criança. Ed Papirus, Campinas: 2011.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. Os fazeres na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2000.

LUQUET, Gabriela. O desenho infantil. Ed do Minho. Portugal: 1981.

MOREIRA, Amanda. O espaço do desenho: a educação do educador. São Paulo:

Loyola, 2002.

OLIVEIRA, Maria Ângela Calderari. Psicopedagogia: a instituição educacional em foco. Curitiba: IBPEX, 2009.

OLIVEIRA, Vilma. O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis. RJ: Vozes, 2000.

PIAGET, Jean. A epistemologia genética/sabedoria e Ilusão da filosofia; problemas de psicologia genética. 2 Ed., São Paulo, Abril Cultura, 1977. Coleção “Os Pensadores”

PORCHER, Louis . O desenho. In: Educação Artística: Luxo ou necessidade? São Paulo: Summu. 1982.

SANS, Keih. Pinturas e desenhos infantis. Porto Alegra: Artes Médicas, 2009.

A IMPORTÂNCIA DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA AULA DE ARTE

SILVANA ANACLETO CAVALCANTE

RESUMO:

O presente trabalho apresenta parte de uma pesquisa em andamento na área de inclusão de alunos surdos, no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Arte em contextos públicos de ensino, considerando os percursos teórico práticos desta abordagem. A arte oferece a possibilidade do aluno construir um significado para uma obra, sempre se baseando em experiências e por meio das emoções vivenciadas. O que os professores podem fazer para tornar a produção e a fruição das artes acessíveis ao público surdo? Na busca de estabelecer um caminho voltado para essas questões, propomo-nos a analisar os processos de ensino-aprendizagem de alunos surdos nas escolas primárias neste trabalho de pesquisa.

Palavras – Chaves: 1.Arte. 2.Libras. 3.Intérprete. 4.Surdo.

ABSTRACT:

The present work presents part of an ongoing research in the area of inclusion of deaf students, in the teaching-learning process in the discipline of Art in public teaching contexts, considering the theoretical and practical paths of this approach. Art offers the possibility for the student to construct a meaning for a work, always based on experiences and through the emotions experienced. What measures can be taken by the teacher to make art production and enjoyment available to the deaf audience? Seeking to build a path guided by these questions, we propose, in this research work, to analyze the teaching and learning processes experienced by deaf elementary school students.

Keywords: 1.Art. 2.Pounds. 3.Interpreter. 4.Deaf

1. INTRODUÇÃO

A arte oferece a possibilidade do aluno construir um significado para uma obra, sempre se baseando em experiências e por meio das emoções vivenciadas.

No que diz respeito à disciplina arte inserida no currículo do ensino primário, dado que este campo de estudo pode explorar facilmente a visão, só uma forte presença da visão pode facilitar a aprendizagem? A interpretação de imagens por surdos nas aulas de arte é possível e enriquecida apenas pelos exercícios visuais que eles praticam naturalmente?

Ao refletir sobre Arte pensa-se em algo que, na verdade, não consegue-se definir bem. Há indicações imprecisas, exemplos duvidosos e um gostar pessoal, uma espécie de identificação, que influencia os conceitos e os juízos de valor que é expressado acerca das "coisas artísticas" e do repertório cultural construído pelo homem desde os primórdios de sua existência. Imagine um deficiente visual privado totalmente da capacidade de visão.

O que os professores podem fazer para tornar a produção e a fruição das artes acessíveis ao público surdo? A fim de buscar estabelecer um caminho voltado para essas questões, propomos analisar o processo de ensino e aprendizagem vivenciado por alunos surdos do ensino fundamental nas aulas de arte ministradas por professores ouvintes neste trabalho de pesquisa, buscando compreender os aspectos intrínsecos desse encontro e o Considerar o contexto cultural e social dos atores, especialmente a formação histórica dos surdos.

A obra de arte da cultura surda contemporânea pode ser observada no "Movimentos de surdos – Educação Bilíngue para Surdos", produto cultural de surdos. Na internet, os ilustradores e autores surdos criam diversas obras artísticas que apresentam nitidamente os traços da cultura surda. Esses trabalhos, até o momento, vêm sendo divulgados somente pela mídia digital, não tendo espaço em outros segmentos sociais.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao refletir sobre Arte pensa-se em algo que, na verdade, não consegue-se definir bem. Há indicações imprecisas, exemplos duvidosos e um gostar pessoal, uma espécie de identificação, que influencia os conceitos e os juízos de valor que é expressado acerca das "coisas artísticas" e do repertório cultural construído pelo homem desde os primórdios de sua existência. Imagine um deficiente visual privado totalmente da capacidade de visão.

A metodologia proposta pelos PCN's para o ensino de Arte propõe uma análise do objeto ou do ato artístico dentro de uma visão triangular que aborda não apenas o objeto ou ato em si, mas que necessariamente exige a compreensão do contexto histórico em que o referido objeto ou ato foi produzido. Isto significa analisar os objetos ou atos artísticos a partir do contexto de quem os produziu.

A terceira ponta desse triângulo é o fazer artístico. As experiências artísticas significativas que o educando vivencia na sua vida escolar. Acrescentamos o adjetivo

"significativas" a essas experiências para ressaltar a importância que elas de-

sempenham na futura relação que o homem adulto, hoje criança em idade escolar, terá com a arte na sua vida.

É comum não gostar daquilo que não se conhece. As aulas de arte desenvolvidas na maioria das escolas não conseguem despertar o interesse do aluno pelo conteúdo ou atividade proposta, como também, não esclarece o real sentido da arte na realidade do aluno surdo.

É comum também a visão do ensino de arte como passatempo, momento para relaxar e não fazer nada, aula para desestressar, ou por outro lado, a execução de kits de atividades (desenhos mimeografados ou fotocopiados para serem coloridos, etc.), que em nada contribuem para a formação do educando.

Essas atividades soltas, descontextualizadas de sentido histórico, sem embasamento técnico, não são capazes de despertar motivação em quem as pratica. Em geral quando são desenvolvidas em sala de aula é comum tomarem dois sentidos: se o professor for muito rígido em sua relação com os alunos, provavelmente, estes se mantenham apáticos e o resultado da atividade será frustrante; por outro lado, caso o professor mantenha uma relação que valoriza a autonomia dos alunos corre o risco, durante a atividade, de perder o controle sobre seu direcionamento. No final, plasticamente, o resultado é melhor visto porque é fruto de um ato de autonomia dos alunos, mas não deixa de ser frustrante.

Positivamente, no ensino das artes, problematizamos o trabalho do professor e a definição de seu papel em sala de aula, buscando melhorar seu desempenho. Como queríamos preservar uma impressão de sua personalidade enquanto os alunos leem as obras de arte que ele produziu e seu trabalho, perguntamos de que forma um professor poderia contribuir para o crescimento de um aluno sem dominar seu processo criativo e seu processo criativo. estudar. Afinal, um professor de arte seria um mediador, uma ponte, um mestre técnico?

Os professores podem assumir esses comportamentos para ajudar os alunos no caminho para o conhecimento artístico. No entanto, essa “relação” entre a obra de arte e o aluno também pode fazer do professor o mediador da experiência. Por outro lado, se buscamos estar "juntos", como professores ouvintes para alunos surdos, sua prática docente exige muita flexibilidade.

O profissional foi obrigado a assumir o desafio de se colocar entre um mundo de comunicação com modos fundamentalmente diferentes, seu natural, oral e escuta, transpondo informações, interpretando conteúdos e contextos de aprendizagem para alcançar a visibilidade dos gestos da língua de sinais.

Em primeiro lugar, é preciso atentar para a especificidade da situação do aluno e considerar estratégias para a realização de atividades que levem em conta as necessidades que normalmente antecipamos devido à surdez.

Apesar de não conhecermos o trabalho até então, a cidade de São Paulo atende alunos surdos desde 1956, quando sua rede absorveu o centro educacional para crianças surdas criado em 1952 e o transformou em Instituto Municipal para Crianças Surdas . Pessoas surdas. Foi a primeira escola pública do estado de São Paulo para surdos e, por muitos anos, a única escola pública da cidade de São Paulo com esse credenciamento.

Seu nome mudou várias vezes, e em 1967 passou a ser conhecido também como Instituto de Educação de Excepcionais e em 1976 como Escola Municipal de Educação para Deficientes Auditivos (EMEDA) (DILLI, 2010; CAPOVILLA; RAPHAEL, 2005). Mais quatro EMEDAs foram criadas em 1988 para otimizar os serviços em áreas urbanas. Em 1999, houve uma nova mudança de nome e a unidade passou a se chamar Escolas Municipais de Educação Especial (EMEEs).

No mesmo ano, foi criada uma sexta escola (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2005).

2. INTÉRPRETE DE LIBRAS: UMA POLÍTICA EM CONSTRUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS é uma modalidade de comunicação viso gesto-espacial, ou seja, expressa através das mãos, das expressões faciais e do corpo. Ela possui níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático, podendo ocorrer variáveis dialéticas em todo país. A legislação representou um passo fundamental no processo de reconhecimento e formação do profissional intérprete de língua de sinais, bem como, sua inserção oficial no mercado de trabalho.

O profissional é obrigado a assumir o desafio de se colocar entre um

mundo de comunicação com formas fundamentalmente diferentes, sua naturalidade, oralidade e escuta, para transformar informações, interpretar conteúdos e aprender contextos para obter os visuais dos gestos da língua de sinais.

3.1. O Profissional Intérprete

Reconheceram a Língua Brasileira de Sinais, como uma forma de comunicação com o aluno surdo, e aprenderam que a LIBRAS deve ser respeitada e utilizada como um meio de se comunicar principalmente no ensino de arte, com essa relação entre professor ouvinte e alunos surdos influencia bons resultados.

Mesmo hoje, quando os cursos são oferecidos pelos órgãos públicos estaduais e municipais ficam limitados, como previsto, ao ensino de LIBRAS e não comportam discussões sobre o planejamento pedagógico adequado às especificidades dos alunos surdos.

Quanto mais essa comunidade for respeitada, através de seu envolvimento em atividades políticas e culturais, bem como melhoria de seus níveis de escolaridade, maior será o nível de exigência quanto à formação e qualificação do profissional intérprete.

3. A LITERATURA SURDA NA CONTEMPORANEIDADE.

O que pode ser considerado como literatura surda? Este é um tema que pode ser desdobrado de variadas formas. Primeiramente, apontar o que pode ser considerado literatura surda e, posteriormente, como a literatura, enquanto campo de conhecimento disciplinar pode fazer parte, ou melhor, incluir uma proposta de literatura perpassada por uma pedagogia visual surda, onde as especificidades da surdez são valorizadas e trazidas para o interior da sala de aula.

É necessário começar a reflexão da importância da educação artística da cultura surda para o conhecimento e informação dos momentos históricos da educação de surdos e as análises dos autores surdos contemporâneos das artes visuais da cultural de Surdos, a partir do Plano Nacional da Cultura (PNC) que explica que:

Em todos os momentos históricos, o pensamento produzido por esses autores estava estreitamente vinculado às tendências do conhecimento da época, manifestadas principalmente na linguística estrutura, na estética, na pedagogia, na psicologia cognitivista, na própria produção artística, entre outras. (2000, p.23)

Nesse momento, é necessário falarmos sobre como a comunidade de surdos, ou melhor, a militância surda vem caracterizando o que vem a ser a identidade e cultura desse grupo social. Segundo Perlin (1998), existem várias identidades surdas e os indivíduos que integram a militância social possuem a chamada "identidade surda política". Porém, é importante alertar para algumas das observações levantadas por Garcia, ao afirmar que o conceito de identidade,

Apresenta algumas armadilhas que os próprios movimentos de luta acabam por adentrar, às vezes, de modo até ingênuo. Assim, entender a história de movimentos de luta de um dado grupo social pode revelar muito a respeito do que consideramos distintivamente humano, como é o caso da capacidade para a linguagem, para o pensamento, para a comunicação e para a cultura (2011, p. 39)

Acredita-se que para grupos de alunos surdos aprenderem mais facilmente sobre a história dos surdos e suas lutas até os dias atuais é importante conhecerem a diversidade cultural e artística, pois além de despertar sua curiosidade, a mesmas ensinam muito sobre diversos fatos históricos. Após a experiência de qualquer indivíduo em grupo, é possível que esse possa desenvolver sua capacidade de imaginação, criação e até mesmo expressá-las através da pintura e do desenho.

As histórias literárias tiveram suas versões escritas e traduzidas, sendo largamente publicadas a partir do século XV, com a criação da imprensa. As traduções infantis por sua vez, passaram a surgir somente no século XVII com o escritor Charles Perrault (LEITÃO, 2011). Nesse interim, outros escritores como os Irmãos Grimm, Hans C. Handersan, Joseph Jacobs e Jeanne-Marie L., (MACHADO, 2010) também voltaram sua atenção às crianças, iniciando o processo de popularização da Literatura Infantil.

Assim como as histórias são criadas e recriadas através dos tempos e adaptadas às culturas as quais são inseridas, também a comunidade surda usa deste recurso para expressar sua cultura, transmitir seus valores, registrar suas lutas e apreciar um bom momento de prosa.

Assim desde as histórias criadas por sujeitos surdos como Tibi e Joca (BISOL, 2001), O Feijãozinho Surdo (KUCHENBECKER, 2009), Casal Feliz (COUTO, 2010) e As estrelas de Natal (KLEIN E STROBEL, 2015), como as adaptadas dos clássicos da Literatura infantil como Cinderela Surda (HESSEL, 2003), Rapunzel Surda (SILVEIRA, 2005), A cigarra surda e as formigas (OLIVEIRA; BOLDO, 200?) e O Patinho Surdo (ROSA, 2005), etc..., são exemplos de histórias que procuram registrar e retratar as dificuldades encontradas pelo sujeito surdo num mundo de ouvintes, e também mostrar a importância de encontrar semelhantes que ouvem pelos olhos e falam pelas mãos.

4. HISTORIA DA ARTE

Há cerca de 40.000 a.C, iniciou a história da arte, nas paredes das cavernas, os homens da pré - história, desenhavam cenas do cotidiano como caça, rituais, flechas e etc. Este era o único meio de comunicação, cujo o nome é chamado de arte rupestre, também conhecida como gravura, é compreendida como o amplo conjunto de desenhos, pinturas e anotações realizadas pelo homem pré-histórico. Apenas duas cores eram utilizadas, a cor preta e a cor vermelha. A cor preta era obtida do carvão de madeira ou de osso. A cor vermelha era produzida a partir de ocre, uma argila vermelha ou castanho-amarelada.

Assim a arte rupestre poderia ser um

conjunto de expressões estéticosimbólicas, inseridas em determinadas culturas, onde compreendemos que:

Toda cultura pode ser considerada como um conjunto de sistemas simbólicos. No primeiro plano destes sistemas colocam-se a linguagem, as regras matrimoniais, as relações econômicas, a arte, a ciência, a religião. Todos estes sistemas buscam exprimir certos aspectos da realidade física e da realidade social, e mais ainda, as relações que estes dois tipos de realidade estabelecem entre si e que os próprios sistemas simbólicos estabelecem uns com os outros. (LÉVI-STRAUSS,1950, p.XIX).

Segundo Lévi-Strauss, a várias possibilidades de compreender as imagens simbólicas das cavernas. Uma dessas possibilidades e o homem entre essa sociedade em que está inserido, fruto do momento sócio cultural em que vivia.

Portanto o homem passou a viver em grupos maiores, assim passaram a construir suas próprias casas, para se proteger do frio, criaram seus próprios trajes. Através das novas descobertas o homem passa a dominar a natureza, buscando novos suportes para se comunicarem, passou a se expressar através de gravar o cotidiano em ossos, pedras, madeiras e etc.

A partir do caule da planta, o homem no Egito Antigo, passou a produzir o papiro, utilizado pelos escribas egípcios para fazer anotações sobre o império.

Dando origem ao pergaminho, feito da pele do animal, proporcionou a facilidade da dobra e da costura levando ao códex. Assim foi criado o livro, que na época era artigo de luxo, disponível apenas para os nobres.

Chegando se a criação do papel, onde os monges se dedicaram as tarefas do ensino e a escrita, para a leitura sagrada:

A arte egípcia tem um objetivo imediato, pragmático e realista, ela sempre esteve a serviço de uma teocracia, e esta era também extremamente materialista. Tratava-se de um sistema de crenças particularmente voltado para a vida após a morte, mas o defunto devia gozar de todos os seus prazeres mundanos. (D'Aquino 1980, p. 6)

De acordo com Aquino, os desenhos nas paredes das capelas, explicam a importância social do indivíduo, eram levemente escavados, para que não sofressem mutilações.

Temas religiosos e mitológicos, eram representados pelos artistas gregos, em homenagem aos deuses gregos. As obras de arte se destaca, até os dias atuais, pelas belezas e perfeições de suas esculturas, pinturas e obras de arquitetura.

Os Romanos dominaram a Grécia e passaram a imitar o estilo artístico grego, as tintas eram produzidas de materiais da natureza como, metais em pó, vidros pulverizados, substâncias extraídas de moluscos e pó de madeira. Deste forma, construíram várias pinturas romanas: paisagens, retratos, arquiteturas, pinturas populares e pinturas triunfais.

Durante um período os Romanos, passaram a perseguir os cristões, portanto os cristões para mostrar sua fé em Cristo, criaram pinturas com pequenos símbolos nas catacumbas, como por exemplo, o símbolo da cruz, (simbolizava o sacrifício de Jesus), símbolo da âncora (símbolo da salvação) esta obra passou a se chamar, Arte Cristã Primitiva.

As perseguições aos cristões foram acabando, após o Imperador Constantino, liberar o cristianismo. Iniciando a Arte Bizantina, foram construídas arquiteturas e mosaicos, que foram destacada pela presença marcantes das cores, onde eram feitos temas religiosos.

O objetivo dessa obra, era orientar os fiéis analfabetos, pois eram elaborados desenhos com as passagens bíblicas, para compreensão dessas pessoas.

Na arte Medieval, no período da Idade Média, foram construídos castelos e igreja, por fortes paredes grossas e com poucas janelas, pois para a igreja católica, desse modo não entrariam força do mal.

5.1. Início Da Arte No Ensino Brasileiro

O início da arte no Brasil, iniciou com os Padres Jesuítas em 1549, com o objetivo de ensinar os princípios bíblicos aos índios, eram utilizados técnicas artísticas.

Porém, com a chegada Família Imperial no Brasil, inicia-se o ensino formal das artes com a implantação da Academia Imperial de Belas Artes, em 1816, o acesso era permitido apenas as classes dominantes.

O ensino era rígido, se caso os alunos descumprissem as normas, os alunos eram punidos, com castigos, como a palmatoria.

De acordo com BARBOSA, a arte não precisava ser ensinada, mas expressada livremente pelos alunos. Entretanto após a Proclamação da República foi rompimento o padrão tradicional da Academia Imperial De Belas Artes, após o rompimento passou a se chamar Escola Nacional de Belas Artes.

Enfatizando estas mudanças, foi criada a Lei 5692/71, instituiu a obrigatoriedade do ensino de arte na escola, porém a disciplina artes, era vista como uma atividade e ministrada por professores de outras disciplinas.

No ano de 1980 começa a ser discutido o processo de ensino das artes, como obrigatoriedade. Desta forma, artes começa

a ser vista como uma disciplina importante no ensino. Conforme a Lei 9394/96, arte faz parte do desenvolvimento do indivíduo, portanto deve ser inserida no processo de ensino escolar.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, a disciplina está contextualizada com todas as disciplinas do currículo escolar.

Segundo Ana Mãe Barbosa, a Arte Moderna no Brasil está entrelaçada, a outra modalidade, tanto no passado, presente e futuro. Na realidade, nossa primeira grande renovação metodológica no campo da Arte-Educação se deve ao movimento de Arte Moderna de 1922. (BARBOSA, 1975. P. 44).

5.2. Arte como apoio aos movimentos surdos

Neste ponto deste artigo, parece relevante conhecer mais sobre a relação histórica entre os surdos e as artes, e compreender que a expressão artística não pertence apenas ao professor, muito menos ao público. A arte não pode ser vista como um dom dado, posto em prática com a permissão do educador.

A expressão artística é a linguagem utilizada pelos surdos, que não depende necessariamente de seu sucesso acadêmico. Ana Mae Barbosa (2012a: 34) destacou que "os canais de realização estética são inerentes à natureza humana, independentemente das diferenças sociais". Assim, em um momento em que governos, sociedades e educadores têm dado pouca atenção aos direitos dos surdos, as pessoas encontraram na arte um canal de expressão, principalmente por meio das imagens.

Os primeiros registros escritos dos surdos foram feitos por Plínio, o Velho, em seu livro "História Natural", escrito entre 77 d.C. E em 79 d.C. numa conferência dedicada aos pintores romanos, foi brevemente relatada a história de Quintus Pedius, neto de um ex-cônsul do Império Augusto, aparentado com o próprio monarca, que nasceu surdo. Sua família intercedeu junto ao imperador por ele, pedindo permissão para ensiná-lo a pintar. Segundo Plínio, com o consentimento do imperador, o menino teve aulas de pintura e avançou muito nessa prática (MENDONÇA, 1998: 320).

5.3. Leitura de imagens: um diálogo com a arte-educação

Uma das funções da Arte-Educação diz respeito à mediação entre a arte e o público, pois as obras de arte são materializadas pelos artistas que as produziram, mas se alcançam maior amplitude com a participação do público.

Enquanto os artistas ou produtores em arte criam suas obras, também interagem com outras pessoas e o meio social; o público, por sua vez, participa ativamente por meio de seus diferentes modos de ver, analisar, apreciar e gostar das obras. Em geral, a arte e o seu ensino adquirem relevância.

Arte não é apenas básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano (BARBOSA, 1991, p. 04).

Frente ao papel da arte na formação dos sujeitos, ela se constitui conteúdo de estudo escolar; assume-se que ela pode ser ensinada e aprendida também na escola, sobretudo na disciplina de Arte. Essa corporificação visa ajudar os alunos na apreensão viva e significativa de noções e habilidades culturais, com noções acerca de produções artísticas pessoais e apreciações estéticas, ou análises mais críticas de trabalhos em diversas modalidades. Logo, há a necessidade de se trabalhar a organização pedagógica das inter-relações artísticas e estéticas junto aos estudantes.

A crítica e a estética são fundamentais para ler obras de arte, já que este exercício envolve questionamento, busca, descoberta e o despertar da capacidade crítica dos alunos, bem como compreende o domínio da ação, do desenvolvimento artístico, como, por exemplo, o trabalho de ateliê. Ao contextualizar, opera-se no domínio da História da Arte e de outras áreas de conhecimento, necessárias para determinado programa de ensino. Em relação ao ensino/aprendizagem de arte, a concepção de História da Arte não é linear, mas pretende contextualizar a obra no tempo e explorar suas circunstâncias. Em lugar da preocupação em mostrar a chamada 'evolução' das formas artísticas através do tempo, pretende-se mostrar que a arte não está isolada de nosso cotidiano, de nossa história pessoal; ela é parte integrante de nosso dia a dia. No entanto,

O importante não é ensinar estética, história e crítica da arte, mas desenvolver a capacidade de formular hipóteses, julgar, justificar e contextualizar julgamentos acerca de imagens e de arte. Para isso, usamse conhecimentos de história, de estética e de crítica de arte (BARBOSA, 1991, p. 64).

A imagem pressupõe comunicação. Qualquer tipo de arte, mesmo abstrata, favorece a comunicação. De acordo com Santaella (2002), para construir uma experiência de leitura da obra de arte, é necessário considerar três importantes fases. A primeira é a disponibilidade contemplativa, em que se olha para a obra com simplicidade, deixando os sentidos perceberem-na, passando pelas cores, linhas e formas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dificuldade e luta dos surdos é entendia ao analisarmos todo o processo que este enfrentou e ainda está em constante mudança. Ao conhecer a história da pessoa surda e as suas relações sociais percebe-se que são passagens de muitas batalhas e especificidades.

Portanto este trabalho me proporcionou, um grande enriquecimento, tanto na pesquisa de campo como nas pesquisas bibliográficas. Pois podemos observar, as consequências que uma aprendizagem mal desenvolvida, pode causar no processo de aprendizagem.

No entanto, ao se identificar as atuais conquistas da comunidade surda, tanto no que se refere às relações sociais quanto ao contexto escolar, percebe-se que existe uma considerável evolução. Através deste estudo foi possível compreender que o papel do intérprete de Libras na aula de arte é de grande relevância no contexto da escola regular.

Esta pesquisa se considera por servir como uma contribuição para entender as dificuldades das gerações de surdos ao lidar com desafios cotidianos para sua inserção na vida social. De acordo com os estudos atuais, a comunidade de surdos é tida como mais um grupo social que integra e enriquece a diversidade cultural que caracteriza o Brasil. Porém, devido ao preconceito e a descrença de que somos capazes de contribuir para o enriquecimento da nação, muito em função da baixa escolaridade que nós surdos ainda possuímos, vivemos uma situação de segregação.

Preocupado com a subjetividade, a emoção e a construção da identidade de nossos jovens, hoje bastante estigmatizada, acredito que esse projeto pode contribuir para um novo olhar sobre as transformações que vêm ocorrendo no interior desse grupo. Mais especificamente, pretendo me apropriar da construção de textos imagéticos e a releitura das histórias infantis que historicamente sempre foram lidas para as crianças ouvintes, mas que nunca foram presentes na experiência infantojuvenil dos surdos.

Sendo assim, concluímos a importância do papel do professor, no processo de alfabetização. A avaliação deve ser continua e partindo da dificuldade encontrada neste processo o professor deve inovar suas aulas. Só assim, haverá uma efetiva garantia de igualdade e ensejo para as pessoas surdas nas relações sociais e educativas e em especial na aula de arte.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação, Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em 16 abril 2022.

_____. Ministério da Educação, Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua

Brasileira de Sinais Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em 16 abril 2022.

_____. Lei n. 12.319, de 1º setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Diário Oficial da União. Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso em 16 abril 2022.

COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. O Surdo e as posições do sujeito ontem e hoje: falta, excesso ou diferença. UNICAMP, 2009.

GÓES, M. C. R. Linguagem, surdez e educação. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GOLDFELD, M. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. Desenvolvendo a comunicação usada pelas pessoas com surdez. Ciranda Cultural, 2009.

LACERDA, Cristina B.F.de. Intérprete de LIBRAS: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LEITE, Emeli Marques Costa. Os Papéis do Intérprete de LIBRAS na sala de aula inclusiva, MEC, 2009. PERLIN, Gládis.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?São Paulo: Moderna, 2003.

NORTHERN, J. L.; DOWNS, M. P. Audição em crianças. 3. ed. São Paulo: Manole: 1989.

STROBEL, Karin, Teorias da Educação e Estudos Surdos. Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

QUADROS, Ronice Muller de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre, 1997. MAKRON, G. Boog, Manual de Treinamento e

Desenvolvimento, São Paulo, 1994.

RUDIO, Victor (37º Edição), Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica. Editora: Vozes, 2010.

SALLES, Heloisa Moreira Lima, Caminhos para a Prática Pedagógica, Brasília, MEC, 2005. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. 2ºed. Brasília: MEC; SEESP, 2007.

O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

SILVIA REGINA ALMEIDA DO PRADO

RESUMO:

O Ensino Fundamental I compreende do 1° ao 5° ano, tem como público alvo crianças de 6 a 10 anos de idade e é um ciclo no qual os componentes curriculares são ministrados por professores com formação em licenciatura em Pedagogia. Neste contexto tais professores são responsáveis por promover atividades nas diferentes áreas, seja no âmbito da alfabetização e do letramento, do raciocínio lógico-matemático ou das noções iniciais de História, Ciências Naturais e Geografia. O objetivo do presente estudo é analisar alguns aspectos do ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental e o papel assumido pelos professores responsáveis pelo trabalho com o conteúdo geográfico nessa etapa da educação. No que se refere à metodologia utilizada, pode-se dizer que esta é uma pesquisa qualitativa, que adotou enquanto procedimentos metodológicos a análise documental e bibliográfica. O estudo evidenciou que os professores responsáveis pelas aulas no Ensino Fundamental I, devem encontrar uma maneira de trabalhar com seus alunos de modo que eles conheçam o mundo, o lugar em que vivem e sua relação com o espaço. Portanto, nas práticas pedagógicas voltadas aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental é imprescindível que o professor atribua a devida atenção as vivências e experiências imediatas e concreta das crianças. PALAVRAS-CHAVES: Ensino Fundamental I; Ensino de Geografia; Geografia Escolar.

ABSTRACT

Elementary School I comprises from the 1st to the 5th year, its target audience is children from 6 to 10 years old and is a cycle in which the curricular components are taught by teachers with a degree in Pedagogy. In this context, such teachers are responsible for promoting activities in different areas, whether in the field of literacy and literacy, logicalmathematical reasoning or the initial notions of History, Natural Sciences and Geography. The aim of this study is to analyze some aspects of Geography teaching in the early years of elementary school and the role assumed by teachers responsible for working with geographic content at this stage of education. With regard to the methodology used, it can be said that this is a qualitative research, which adopted documentary and bibliographic analysis as methodological procedures. The study showed that the teachers responsible for classes in Elementary School I, must find a way to work with their students so that they know the world, the place where they live and their relationship with space. Therefore, in the pedagogical practices aimed at students in the early years of elementary school, it is essential that the teacher gives due attention to immediate and concrete experiences of the children.

KEYWORDS: Elementary School I; Geography teaching; School Geography

INTRODUÇÃO

O Ensino Fundamental I compreende do 1° ao 5° ano, tem como público-alvo crianças na faixa etária de 6 a 10 anos de idade e é um ciclo no qual os componentes curriculares são ministrados por professores com formação em licenciatura em Pedagogia. Neste contexto tais professores são responsáveis por promover atividades nas diferentes áreas, seja no âmbito da alfabetização e do letramento, do raciocínio lógico- matemático ou das noções iniciais de História, Ciências Naturais e Geografia.

Diante das diferentes demandas do Ensino Fundamental I, o professor necessita pensar em uma "alfabetização geográfica". Não é à toa que o ensino de geografia no ensino fundamental "ainda é um tabu nas pesquisas em ensino de Geografia" .Esses professores não são licenciados em Geografia, mas necessitam estar inteirados a respeito da Geografia e do seu ensino, de modo, que normalmente percebem a necessidade de buscar uma formação continuada, cursos de capacitação e pós-graduação (STRAFORINI, 2004, p. 77).

É relevante destacar que o professor que "ensinando geografia, castra a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, doméstica" (Freire, 1996, p.53). Paulo Freire, na Pedagogia da Autonomia, menciona o ensino de Geografia, mas poderia referir-se a qualquer disciplina e ao contexto escolar como um todo. De modo, que o planejamento e o estudo são meios para que os professores se tornarem aptos a ministrar aulas com sua devida qualidade e fundamentação teórica, gradualmente propondo atividades desafiadoras para que os alunos construam os conhecimentos de modo crítico e reflexivo.

O importante é poder trabalhar, durante a alfabetização a capacidade de ler o espaço, saber ler a aparência das paisagens e desenvolver a capacidade de ler os significados que elas expressam. Um lugar está sempre cheio de história e expressa e mostra o resultado das relações criadas entre as pessoas, grupos e também das relações destes com a natureza.

A partir dessa contextualização acerca da Geografia escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, muitos questionamen-

tos podem ser levantados: os componentes curriculares cursados durante o curso de Pedagogia são suficientes para preparar o professor para o ensino de Geografia? Que aspectos são fundamentais para o ensino de Geografia no Ensino Fundamental I? Que atividades são propostas ao alunado nas aulas de Geografia no Ensino Fundamental I? Diante desses e de tantos outros questionamentos que podem ser levantados, o objetivo do presente estudo é analisar alguns aspectos do ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental e o papel assumido pelos professores responsáveis pelo trabalho com o conteúdo geográfico.

2. METODOLOGIA

A metodologia empregada neste artigo, é a qualitativa, que é bastante utilizada no campo da educação. A autora Arilda Schmidt Godoy, destaca que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas (Godoy, 1995, p.21).

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nas escolas brasileiras, a inserção da disciplina Geografia teve início no século XIX, inicialmente no Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, depois foi incorporada ao currículo das demais escolas do país. A introdução da Geografia nas escolas brasileiras neste momento histórico teve como "objetivo a formação de cidadãos a partir da difusão da ideologia do nacionalismo patriótico". Neste sentido, a autora afirma "que o objetivo da disciplina é caracterizado como transmissão de dados e informações gerais sobre os territórios do mundo em geral e dos países em particular". Durante muitos anos os delineamentos da Geografia Escolar a caracterizaram, como uma ciência de caráter conservador e tradicional, dificilmente assumindo o caráter crítico e reflexivo (CAVALCANTI, 1998, p. 18).

Após a Proclamação da República em 1889 a educação brasileira vivenciou diferentes reformas no sistema educacional, de modo, que o Ensino Básico sofrerá influências da: Reforma Benjamin Constant (1891); Lei Epitácio (1901); Lei Carlos Maximiniano (1915); Reforma Rocha Vaz (1926); Reforma Francisco Campos (1931) e Reforma Capanema (1941). Essas reformas acabaram realizando ajustes na educação nacional com consequente reflexo no ensino de Geografia. Além disso, ao longo da história da educação brasileira tivemos 3 (três) versões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 - Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 - Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências e Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Tais leis carregam consigo a marca do contexto sociopolítico e histórico do Brasil e consequentemente influenciaram o ensino básico. A Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi a primeira lei no Brasil específica para a educação nacional. A lei privilegiou algumas disciplinas em detrimento de outras, "se algumas disciplinas alcançaram uma posição mais justa, como Português, História e Ciências Físicas; outras como o Latim, as línguas vivas e a Geografia sofreram inexplicável minoração" (PEDROSO, 1966, p. 485).

No processo de elaboração da legislação escolar do período do Regime Militar ocorreu a promulgação da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação instituindo a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus. Nesse contexto os Estudos Sociais tornaram-se matéria de estudo e disciplina obrigatória em todo o 1º grau, atual Ensino Fundamental (1° ao 9°). Através da Resolução nº 08/1971, anexa ao Parecer nº 853/1971, o ensino de História e de Geografia foram suprimidos para dar lugar aos Estudos Sociais e a Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Conforme o artigo 5° da Resolução nº 8/71 as matérias do núcleo-comum serão desenvolvidas.

A partir da década de 1970, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/1971, ocorreu uma reforma geral do sistema de ensino no país e os Estudos Sociais surgirão nos currículos escolares como "área de estudo".

No Brasil, o movimento de renovação do ensino de Geografia faz parte de um conjunto de reflexões mais gerais sobre os fundamentos epistemológicos, ideológicos e políticos da ciência geográfica, iniciado no final da década de 1970. Podem-se situar nesse movimento alguns marcos, como a realização do 3° Encontro Nacional de Geógrafos, em 1978, onde se deram importantes mudanças como a ocorrida na organização da AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros), promotora do encontro ; e a realização em 1987, também pela AGB, do 1° Encontro Nacional de Ensino de Geografia (CAVALCANTI, 1998, p. 20).

No atual momento o desafio vivenciado na Educação Básica é a transição da estrutura curricular baseada no Parâmetros Curriculares Nacionais para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na Base Nacional Comum Curricular o componente curricular Geografia, é apresentado compondo a área

de Ciências Humanas, e ele possui basicamente 5 (cinco) unidades temáticas a serem trabalhados no Ensino Fundamental I: o sujeito e seu lugar no mundo; conexões e escalas; território, redes e urbanização; mundo do trabalho; formas de representação e pensamento espacial e natureza, ambientes e qualidade de vida

O curso de Pedagogia é responsável pela formação dos professores que irão atuar no Ensino Fundamental I, contemplando em seu currículo estudos referentes ao ensino em Língua Portuguesa e alfabetização, Matemática, Ciências Naturais, Geografia e História, além de elementos próprios da organização do trabalho pedagógico. A formação do pedagogo segue os dispositivos legais para a formação de professores para a Educação Básica, entre eles, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores para a Educação Básica, Resolução do CNE nº 02/2015 e a Diretriz para o curso de Pedagogia, Resolução do CNE n° 01/2006, que estabelecem uma grande área de abrangência de atuação e, consequentemente, demanda para a formação inicial.

Estas Diretrizes indicam que a formação do pedagogo deve compreender a dimensão da Educação Infantil, Ensino Fundamental I, incluindo os componentes curriculares da educação básica, também as competências em relação a organização do trabalho pedagógico, gestão escolar, modalidades de Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Indígena, Quilombola, entre outras. A exigência da formação em Pedagogia responde, dentre outros instrumentos normativos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define a licenciatura plena em Pedagogia como formação mínima exigida para o exercício da docência na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, considerando a especificidade da fase do desenvolvimento infantil e o processo de alfabetização.

É necessário destacar que os profissionais graduados em licenciatura em Pedagogia possuem uma formação restrita e mínima em disciplinas específicas como a Geografia. A Geografia é apenas mais um componente curricular obrigatório do curso de Pedagogia, pois este é o curso que forma o profissional responsável pela docência no Ensino Fundamental I. Conforme já foi ressaltado na introdução deste artigo, diante das diferentes demandas do Ensino Fundamental I, o professor necessita pensar em uma "alfabetização geográfica".

O processo de alfabetização promovido pela escola de Ensino Fundamental I, não pode se restringir apenas ao aprendizado mecânico de uma técnica de "escrever e ler", mas que deve oferecer aos sujeitos ferramentas para sua atuação plena na sociedade, ampliam-se as possibilidades do trabalho pedagógico no âmbito escolar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia, do 1° e 2° ciclos (1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental) considera e propõe a relação entre Geografia e literatura.

A articulação entre Geografia e literatura é ressaltada no livro "Espaço e Tempo na Educação Infantil", no qual Almeida & Juliasz apresentam experiências realizadas em sala de aula que se propõem a desenvolver o raciocínio espacial, através do trabalho com os conceitos de espaço e tempo com crianças da educação infantil, para tanto utilizam dentre outros recursos didáticos, da literatura infantil e da representação espacial. De modo que as "histórias infantis são utilizadas com certa frequência na pré-escola. Nas classes há, geralmente, um canto onde as crianças encontram livros para manusear e ler livremente. As crianças gostam de ouvir a professora narrar histórias" (ALMEIDA & JULIASZ, 2014 p. 16).

Por sua vez no livro "Práticas Pedagógicas em geografia: espaço, tempo e corporeidade" os autores apresentam algumas práticas pedagógicas e reflexões metodológicas para o ensino e aprendizagem de temas e conceitos relacionados ao espaço, ao tempo e à corporeidade (SILVA, GOULART, ROSSATO & REGO, 2013, p.23).

Levando em consideração as especificidades do Ensino Fundamental I percebe-se que a Geografia, em articulação com outras áreas de conhecimento e disciplinas, contribuiu "para o processo de alfabetização, de leitura, de desenvolvimento da percepção e de diferentes raciocínios (espacial, espaço temporal e geográfico), e de domínio do espaço geográfico" (PIRES, 2017, p.253).

O geógrafo humanista Yi-Fu Tuan, na obra "Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência" contribui para o estabelecimento de conexões entre Geografia e Literatura, pois aborda os principais conceitos da Geografia, espaço e lugar, levando em consideração as perspectivas da experiência e da subjetividade (TUAN, 1983, p. 6).

O conceito de lugar, pode ser entendido como uma das categorias de análise da ciência geográfica, seria um dos meios mais importantes para a compreensão da leitura do espaço feito pela criança. No ensino de Geografia, no Ensino Fundamental I existe uma relação direta entre os conceitos de espaço e de lugar, é importante que "o conceito de espaço se converta, por extensão e complexidade, no conceito de lugar. Assim, a compreensão desse conceito também passa a ser referência para a aprendizagem" (THIESEN, 2011, p.88).

Mediante observações feitas a respeito do conceito de lugar, é necessário destacar que os alunos do Ensino Fundamental I carregam algumas especificidades. Yi Fu Tuan destaca a imaginação da criança enquanto meio de observar a paisagem, de modo que ela teria uma lógica própria diante dos espa-

ços do mundo.

É importante frisar que a escolarização não deve ser realizada isoladamente e se esgotar em si mesmo, pois os conhecimentos somente adquirem real significado quando associados a realidade humana. Desse modo, o ensino de Geografia deve permitir ao alunado uma análise crítica do que está ao seu redor, "os processos de ensino precisam estar conectados com a realidade para terem efetividade" (Callai, 2012, p. 76). Não é a toa que a ciência geográfica "nos anos iniciais da escolarização, pode, e muito, contribuir com o aprendizado da alfabetização, uma vez que encaminha para aprender a ler o mundo (Callai, 2005, p. 246). Portanto, os conteúdos geográficos escolares podem ser mais bem compreendidos quando nas práticas pedagógicas voltadas aos alunos do Ensino Fundamental I o professor atribui a devida atenção as vivências e experiências imediatas e concretas das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores responsáveis pelas aulas do Ensino Fundamental I, devem se atentar as especificidades dos seus alunos, de modo, a trabalhar para que eles compreendam o mundo, o lugar em que vivem e sua relação com o espaço. Para a realização das práticas pedagógicas é imprescindível que os professores problematizem as vivências e experiências imediatas e concretas das crianças. Neste cenário a utilização da literatura e das diferentes linguagens se mostram pertinentes para o ensino de Geografia.

Portanto, a Geografia é uma ciência que estuda as relações entre sociedade, homem e natureza, de modo que ela se mostra condizente ao trabalho de alfabetização do Ensino Fundamental I, tendo em vista que se faz necessário ler o mundo ao nosso redor. Desse ponto de vista, a realidade dos alunos deve ser assumida como ponto de partida para o ensino de Geografia e a partir da sua problematização é possível trabalhar o conceito geográfico de lugar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

Almeida, Rosângela Doin & Juliasz, Paula C. Strina. (2014). Espaço e Tempo na Educação Infantil. São Paulo-SP: Contexto.

Brasil (2015) Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE.

Brasil (2015) Parecer CNE/CP 2/2015, de 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília.

Brasil (2015). Resolução CNE/CP 2/2015, de 1 de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação.

Brasil. (2017). Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica.

Brasil. (1961). Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF.

Brasil. (1971). Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF.

Brasil. (1971). Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei 5.692. In: Documenta nº 132, Rio de Janeiro.

Brasil. (1971). Resolução nº 8/71, de 1º de dezembro de 1971, do CFE. Fixa o núcleo – comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude. In:Documenta nº 133, Rio de Janeiro. Brasil. (1988). Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n° 9394, 20 de dezembro de 1996 .

Brasil. (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia. v. 5. Brasília, MEC/SEF.]

Brasil. (2010) Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº7, de14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

Brasil. (2010) Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº4, de 13 de Julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Brasil (2006). Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Callai, Helena Copetti. (2004) O Estudo do Lugar Como Possibilidade de Construção da Identidade e Pertencimento. VIII Congresso Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra: 16, 17 e 18 de Setembro de 2004 (p.1-10).

Callai, Helena Copetti. (2005) Aprendendo ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago.

Callai, Helena Copetti. (2012). Educação geográfica: ensinar e aprender geografia. In: CASTELLAR, S. V.; MUNHOZ, G.; RODRIGUÉZ, A. C. (Org.). Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos. São Paulo: Xamã.

Cavalcanti, L. S. (1998). Geografia, escola e construção de conhecimentos. Campinas: Papirus.

Cavalcanti. Lana de Souza. (2008). A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papirus.

Freire, Paulo. (1996) Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

Godoy, A. S. (1995) Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 3, p. 20-29.

Pedroso, Tabajara. (1966). A Geografia no curso secundário. Boletim Geográfico, Rio de Janeiro, n. 194.

Pires, Lucineide Mendes. (2017). Políticas Educacionais e curriculares em curso no Brasil: A Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). In: Valadão, Roberto Célio et al. Conhecimentos de Geografia: percurso de formação docente e práticas na educação básica. Belo Horizonte: IGC.

Silva, Dakir Larara Machado da & Goulart, Lígia Beatriz & Rossato, Maíra Suertegaray & Rego, Nelson. (2013). Práticas Pedagógicas em geografia: espaço, tempo e corporeidade. 1. ed. Erechim: Edelbra.

Straforini, R. (2004). Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. 2. ed. São Paulo: Annablume.

Thiesen, Juares da Silva. (2011). Geografia escolar: dos conceitos essenciais às formas de abordagem no ensino. Geografia Ensino & Pesquisa, v. 15, n.1, p. 8394, jan./abr.

Tuan, Yi-Fu. (1983). Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência. São Paulo.

MEIO AMBIENTE X EDUCAÇÃO SUSTENTÁVEL

SILVINEIA ADRIANA RIGONATTI DE ARAUJO

RESUMO:

Este artigo é baseado numa construção de estudos já abordados e mencionados em literaturas diversas sobre meio ambiente e Educação em sustentabilidade com o objetivo de preservar e garantir um bem-estar ao meio ambiente e a todos que nele vivem. O objetivo do artigo é conscientizar a população sobre o conceito de meio ambiente assim como o conceito de sustentabilidade e sua importância no mundo, independentemente de condições financeiras. Percebe-se que em um mundo capitalizado, em que o consumo além de ser imediato é excessivo, sem pensar nas consequências possíveis e prejudiciais ao meio e a todos que nele vivem.

PALAVRAS-CHAVE: Meio ambiente; Sustentabilidade; Conscientização.

ABSTRACT: This article is based on a construction of studies already addressed and mentioned in various literatures on the environment and education of sustainability with the objective of preserving and ensuring a well-being for the environment and all who live there. The aim of this article is to raise awareness among the population about the concept of the environment as well as the concept of sustainability and its importance in the world, regardless of financial conditions. It is perceived that in a capitalized world, in which consumption besides being immediate is excessive, without thinking about the possible and harmful consequences to the environment and to all who live in it.

KEYWORDS: Environment; Sustainability; Awareness.

1 INTRODUÇÃO

Viver em um ambiente com qualidade é um direito de todo e qualquer cidadão como já visto em diversas literaturas, assim como previsto também pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 225º, que promove a qualidade de vida em um ambiente equilibrado.

Com o crescimento exacerbado da população mundial e o consumo relacionado a esse crescimento em um mundo em que a tecnologia, o imediatismo, o dinheiro tomam a frente, surgem questionamentos em relação a esse consumo. O que fazer com aquilo que não me serve mais? Onde descartar? Como fazer com os acúmulos de lixo eletrônico? O que fazer com insumos de plásticos? Vidros? Metal?

Diante desses questionamentos, o termo sustentabilidade ambiental e educação sustentável surgem em prol de proteger e cuidar dos recursos naturais de forma consciente para que haja um equilíbrio no meio ambiente e que futuras gerações possam usufruir do que a natureza oferece a todo ser vivo.

A conscientização de exercer o papel da sustentabilidade pode promover além da reutilização de itens recicláveis, pode também promover o uso consciente de recursos naturais relacionados a movimentos socioeconômicos.

A educação sustentável pode beneficiar a todos os envolvidos dentro e fora de uma unidade escolar. Diante de um viés pedagógico, a educação sustentável dentro de um espaço de formação exerce um exercício fundamental de cidadania e de formação social, que pode ser trabalhado em todas as disciplinas em consonância com os documentos oficiais que orientam as unidades escolares e todo o ensino da Educação Básica.

Os desafios a serem superados em decorrência do consumo exacerbado propõe com muita urgência estudos sobre a sustentabilidade e maneiras em como proteger os recursos providos da natureza. Cabe ao aos órgãos competentes e responsáveis conscientizar a população dos direitos, deveres voltados para prevenção dos recursos e ao não esgotamento deles, que pode ser iniciado com a Educação Sustentável.

A pesquisa, realizada por meio de literaturas já existentes, evidencia qualitativamente o conceito de meio ambiente e promove o conhecimento sobre sustentabilidade e educação, além de evidenciar os benefícios gerados por um uso consciente dos recursos naturais e não naturais promovidos pelo meio ambiente e possíveis ações que podem ser realizadas para prevenção e melhorias do meio ambiente sustentável.

2. DESENVOLVIMENTO

Silva (2009), defende que há uma redundância no conceito de meio ambiente, pois a expressão meio ambiente, adotada no Brasil, é criticada pelos estudiosos, porque meio e ambiente significam a mesma coisa. Porém, de acordo com dicionários como Novo Dicionário da Língua Portuguesa Aurélio (2007, apud SILVA, 2009), meio ambiente pode ser definido por:

meio como lugar onde se vive, com suas características e condicionamentos geofísicos; ambiente; esfera social ou profissional onde se vive ou trabalha, e ambiente como o conjunto de condições naturais e de influências que atuam sobre os organismos vivos e os seres humanos. (...) Lato sensu, meio ambiente é o conjunto de fatores exteriores que agem de forma permanente sobre os seres vivos, aos quais os organismos devem se adaptar e com os quais têm de interagir para sobreviver Aurélio (2007, apud SILVA, 2009)

Para Silva (2009), o meio ambiente é definido por meio da dimensão física, biológica e social, que pode ser nossa casa, nossa cidade, onde estão envolvidas as dimensões biótica e abiótica e que a expressão adotada no Brasil apresenta muitas críticas relacionadas ao conceito em si, dada sua terminologia. Mas que ao final, meio ambiente é o lugar em que se vive, provido de recursos, de preferência naturais, que o ambiente oferece.

O meio ambiente também pode ser definido em natural, artificial e cultural (SILVA, 2004 apud SILVA, 2009). Assim, meio ambiente natural, ou físico, constituído pelo solo, a água, o ar atmosférico, a flora; a interação dos seres vivos e seu meio, relação entre as espécies e o ambiente físico que ocupam; meio ambiente artificial, constituído pelo espaço urbano construído; ou até mesmo meio ambiente cultural, conhecido por patrimônio histórico, artístico, arqueológico, paisagístico, turístico (SILVA, 2004, p. 21, apud SILVA, 2009).

Para a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), meio ambiente é uma obrigação do Estado em oferecer um ambiente sadio e equilibrado como pode ser visto no artigo 225º:

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. (Brasil, 1988).

Enquanto o meio ambiente faz menção a tudo o que se refere ao que os espaços oferecem, principalmente o natural, a sustentabilidade oferece caminhos em conscientizar o ser humano em relação ao uso desses recursos, em como utilizar desses recursos sem comprometer o planeta e as gerações que virão.

A prática de exercer a sustentabilidade é considerada para muitos estudiosos uma prática social, econômica e política. Social, pois envolve a todos, desde o mais rico ao mais pobre como cidadão, exercendo a cidadania. Em questões econômicas podem gerar menos custos e lucros quando bem praticadas entre as empresas e/ou parcerias empresas e comunidade. E política, pois depende de políticas públicas e de quem conduz a sociedade como guias para essa prática.

Nesse sentido, algumas práticas podem ser mais adotadas com o intuito de garantir o consumo de produtos naturais, o processo de reciclagem, reutilização de produtos, uso de transportes menos polui-

dores, consumo com responsabilidade sem desperdício, entre outras. O objetivo principal da sustentabilidade é reduzir problemas ambientais causados pelo mau uso pelos homens e pelas empresas como poluição, efeito estufa, extinção de qualquer animal ou recurso natural, aquecimento global, extinção de vegetais.

O maior de todos os desafios de promover a sustentabilidade é mensurar e evitar os prejuízos causados pelo consumo exagerado ou de forma errada, fazendo com que haja equilíbrio social, político, ambiental e econômico dentro e fora de um país. Para Jacobi (1997, apud JACOBI, 2003):

A noção de sustentabilidade implica, portanto, uma inter-relação necessária de justiça social, qualidade de vida, equilíbrio ambiental e a ruptura com o atual padrão de desenvolvimento (JACOBI, 1997, apud JACOBI, 2003).

A preocupação em relação ao equilíbrio ambiental deu início após a Revolução Industrial em meados de 1980, em que o aumento dos recursos, consequentemente a poluição ambiental passaram a ser vistos, empresas foram criadas e a expansão das indústrias tomou conta do impacto ambiental produzido pelas empresas.

Para que haja um desenvolvimento sustentável, é importante e necessário que todos os envolvidos entendam que existe o chamado "tripé", que envolve o social, o econômico e o aspecto ambiental, que são considerados os pilares mais importantes da sustentabilidade.

Jacobi (2003) enfatiza sobre os três pilares da sustentabilidade afirmando que:

As dimensões apontadas pelo conceito de desenvolvimento sustentável contemplam cálculo econômico, aspecto biofísico e componente sociopolítico, como referenciais para a interpretação do mundo e para possibilitar interferências na lógica predatória prevalecente (JACOBI, 2003).

Algumas práticas podem ser adotadas em relação a sustentabilidade, como por exemplo a educação em sustentabilidade, que promove uma conscientização individual e coletiva por meio de políticas públicas e práticas do dia a dia também. Segundo Reigota

(1998, apud JACOBI, 2003), a educação ambiental propõe propostas pedagógicas centradas na conscientização, mudança de comportamento, desenvolvimento de competências, capacidade de avaliação e participação dos educandos. Enquanto para Pádua e Tabanez (1998, apud JACOBI, 2003), a educação ambiental propicia o aumento de conhecimentos, mudança de valores e aperfeiçoamento de habilidades, condições básicas que podem estimular maior integração e harmonia dos indivíduos com o meio ambiente.

Para Menezes e Miranda (2021) a educação ambiental é definida como:

O que é educação ambiental? É tão simplesmente a educação ressignificada, banhada nas preocupações com a conservação da vida, uma educação para a compreensão da vida em sua gama de complexidade. Isso implica a revisão de conceitos e posturas, significa superar a apatia diante dos problemas fundamentais da humanidade, significa perceber-se como parte desses problemas e como responsável pelas suas possíveis soluções, num movimento solidário em relação às possibilidades de futuro (BRASIL, 2017, apud MENEZES; MIRANDA, 2021).

De acordo com o Portal da Indústria (2022), investir em medidas educativas voltadas para educação ambiental e sustentabilidade podem oferecer a aplicação de práticas sustentáveis como ações que diversas empresas estão adotando para aperfeiçoar os processos, para reduzir o impacto ambiental e para atrair consumidores, de forma em que todos ganham.

Algumas práticas podem ser adotadas e são simples como oferecidas pelo Portal da Indústria (2022) como:

1- Utilização de fontes de energia limpas e renováveis.

2- Racionalização e controle sobre a exploração de recursos minerais.

3- Exploração consciente e manejo controlado de riquezas naturais.

4- Reflorestamento e valorização de áreas verdes.

5- Coleta seletiva e reciclagem de resíduos.

6- Racionalização de água. (PORTAL DA INDÚSTRIA, 2022).

Enquanto a empresa 7Graus (2023) oferece outras práticas que podem auxiliar na prevenção e extinção de recursos naturais como práticas sustentáveis no dia a dia e para outras empresas, mas que ambas podem ser usadas com a mesma finalidade:

1- usar água com cuidado, evitando o desperdício e reaproveitando a água sempre que for possível;

2- não jogar lixo no chão ou na natureza, o lixo pode contaminar o solo e entupir as saídas de água;

3- criar o hábito de separar e reciclar o lixo doméstico;

4- evitar consumir produtos com embalagens ou sacolas plásticas, esse material não se decompõe e provoca muitos danos à natureza;

5- usar transportes públicos ou outros transportes mais sustentáveis como a bicicleta e o rodízio de carros para diminuir as

emissões de gás carbônico na atmosfera;

6- usar a criatividade e reaproveitar materiais e objetos ao invés de comprar novos produtos;

7- repensar hábitos de consumo e consumir de forma mais sustentável;

8- fazer compostagem para diminuir os resíduos orgânicos e produzir fertilizantes naturais.

9- diminuir o uso excessivo dos recursos naturais (isso vale tanto para os renováveis, como para os não-renováveis);

10- avaliar os impactos ambientais de suas atividades e criar políticas para reduzi-

los;

11- usar tecnologias sustentáveis como a recolha de água da chuva para uso interno e os painéis solares como fonte de energia;

12- utilizar materiais reciclados nas embalagens e em outros produtos produzidos ou consumidos na empresa;

13- reduzir o consumo de materiais não recicláveis;

14- reciclar papéis, embalagens e outros materiais usados nas atividades da empresa;

15- reduzir a emissão de poluição, principalmente nas indústrias;

16- criar programas de educação e inclusão social de comunidades próximas à empresa.

Para Furriela (2001), a Educação sustentável pode ser realizada nas escolas no Ensino Fundamental e Médio como menciona sobre as práticas e sua importância em oferecer educação sustentável:

As iniciativas educacionais para o consumo sustentável podem se realizar no âmbito de todas as disciplinas dos currículos do Ensino Fundamental e Médio, bem como no nível superior, e de iniciativas informais. Como tema transversal do ensino, o meio ambiente engloba a questão do consumo sustentável, que deve ser abordada de forma holística, por se tratar de uma postura de cidadania. A formação de um consumidor-cidadão implica necessariamente uma nova postura diante do ato de consumir e depende da produção de mais conhecimento sobre o tema do consumo sustentável, relativamente pouco sistematizado no Brasil e no exterior. Depende também de campanhas por parte da sociedade organizada, que deve exigir padrões de produção que respeitem a natureza e a saúde humana. A grande mídia também deve aderir à causa. Esse é um tema que acompanha as discussões relativas ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e nasceu principalmente como uma demanda do movimento ambientalista, que passou a questionar o modelo de desenvolvimento econômico atual, altamente baseado na exploração irracional dos recursos naturais. (FURRIELA, 2001).

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) (BRASIL, 2018) é um documento orientador brasileiro que oferece subsídios para os PPP (Projeto Político Pedagógico) possa ser construído e amparado dando autonomia nas unidades escolares. E trabalhando as habilidades e competências dos estudantes, o tema Educação Sustentável existe como meta a ser cumprida, visando melhorias a todos os cidadãos.

Para uma Educação baseada em sustentabilidade, a BNCC (BRASIL, 2018) afirma que pode ser trabalhada no Ensino Fundamental e Médio, pelo componente de Ciências, mas também em outras disciplinas que podem dialogar e trabalhar a transversalidade, interdisciplinaridade. Além de resgatar ao longo dos anos as mudanças sofridas pela educação, a BNCC (BRASIL, 2018) aborda temas na sua integralidade com pluralidade e temas contemporâneos como o tema em questão, a sustentabilidade, em todo o Estado e em consonância também com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n°

9.394/1996 (BRASIL, 1996).

Para Jacobi (2003), a educação ambiental pode ser entendida como:

condição necessária para modificar um quadro de crescente degradação socioambiental, mas ela ainda não é suficiente, o que, no dizer de Tamaio (2000, apud JACOBI, 2003), se converte em “mais uma ferramenta de mediação necessária entre culturas, comportamentos diferenciados e interesses de grupos sociais para a construção das transformações desejadas”. O educador tem a função de mediador na construção de referenciais ambientais e deve saber usá-los como instrumentos para o desenvolvimento de uma prática social centrada no conceito da natureza (JACOBI, 2003).

O tema sustentabilidade deve promover muitas reflexões aos seres humanos acerca do impacto causado pelo consumo exagerado dos recursos naturais. A educação ambiental deve incentivar a práticas que reutilizem materiais reciclados por exemplo, como uma prática dentre as diversas já mencionadas, e que tenha não somente um cunho pedagógico, mas social e econômico, que vise além de melhorias sociais e econômicas para aqueles que dependem dela, visem cuidados específicos para que não haja a escassez dos recursos naturais.

2.1 MATERIAIS E MÉTODOS

Para a realização desse estudo utilizou-se como instrumento de pesquisa: artigos, obras, citações e relatos de pesquisadores e autores sobre o tema abordado já registrados na literatura. Uma coleta de informações e dados desses registros foram analisados, sistematizados e reescritos como revisão de literatura.

Sendo este estudo uma pesquisa de revisão de literatura, todos os instrumentos analisados, específicos utilizados de forma correta, auxiliaram no alcance dos objetivos almejados deste estudo sem inferência e interpretação errônea.

2.2 DISCUSSÃO

Diante das informações obtidas referente ao tema abordado, este estudo apresenta um campo mais maduro para discussão, visto que há grande número de estudos disponíveis na literatura investigando conceitos, seus supostos benefícios, limitações, causas, consequências e ampliação para futuras pesquisas. Também tem a finalidade de contribuir para incitar a reflexão sobre educação ambiental e sustentabilidade como prática pedagógica, social e econômica.

Todos os artigos, obras, trechos de obras, citações selecionadas referem-se às publicações brasileiras. Após leitura e fichamento dos documentos selecionados, foi feita uma análise e escrita sobre o tema. Sendo assim, evidencia-se a necessidade de haver mais pesquisas sobre o assunto, por ser um tema amplo e de grande importância na aprendizagem e no meio ambiental.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Viver em um ambiente com qualidade como foi apresentado é um direito de todo e qualquer cidadão previsto pela Constituição Federal de 1988, que promove a qualidade de vida em um ambiente equilibrado, seja ele de qualquer esfera.

O crescimento exacerbado da população mundial e o consumo relacionado a esse crescimento vem tomando conta de maneira em que a população consome sem pensar nas consequências sobre os recursos naturais, sobre o meio ambiente e após alguns problemas apresentados como aquecimento global, deslizamentos, uso de materiais recicláveis, que são desperdiçados sem reutilização, órgãos públicos, mundiais começaram a entender que medidas precisavam ser tomadas para que o mundo não entrasse em colapso.

Assim, a educação ambiental x sustentabilidade surgem como uma forma de proteger e cuidar dos recursos naturais de forma consciente com o objetivo de equilíbrio no meio ambiente e que futuras gerações possam utilizar com responsabilidade o que a natureza oferece. A conscientização por meio da educação ambiental tem o objetivo de exercer o papel da sustentabilidade pelo uso consciente como mencionado anteriormente a fim de garantir que o meio social e econômico sejam garantidos para todos os envolvidos mundialmente.

A educação ambiental pautada na sustentabilidade pode beneficiar a todos os envolvidos e deve ser iniciado na escola em qualquer etapa da Educação Básica, uma vez que o indivíduo está em formação, se estendendo a vida adulta. Esse exercício de cidadania e de formação social pode e deve ser trabalhado em todas as disciplinas em consonância com os documentos oficiais que orientam as unidades escolares e todo o ensino da Educação Básica.

Os desafios a serem superados mesmo com a educação ambiental são enormes, difíceis, pois dependem também não somente de oferecer a educação em si, mas de colocar na prática o que deve ser feito, e isso requer mudança de hábitos e reflexões a todo momento. Em uma sociedade imediatista é bem difícil de ser realizado.

A pesquisa foi realizada por meio de literaturas já existentes, relacionando uma coleta de dados e informações e evidencia novos estudos sobre o tema, com objetivos baseados em melhorias e qualidade de vida a todo e qualquer ser humano como previsto por leis.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. 1988. Disponível em: Constituição (planalto.gov.br). Acesso em: 01 fevereiro. 2023.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 2018. Disponível em: Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base (mec.gov.br). Acessado em: 04 março. 2023.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: L9394 (planalto.gov.br). Acesso em: 04 março. 2023.

FURRIELA, Rachel Biderman. Educação para o consumo sustentável. 2001. Disponível em: 47-55.pdf. Acessado em: 04 março. 2023.

JACOBI, Pedro. Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade. 2003. Disponível em: n118a08.pdf. Acessado em: 04 março. 2023.

MENEZES, Geisa Defensor Oliveira, MIRANDA, Maria Anália Macedo de. O Lugar da Educação Ambiental na Nova Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. 2021. Disponível em: O LUGAR DA EDUCA-

ÇÃO AMBIENTAL NA NOVA BASE NACIONAL COMUM

CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO. (revistaea.org). Acessado em: 04 março. 2023.

SILVA, Thiago de Carvalho. O meio ambiente na Constituição Federal de 1988. 2009. Disponível em: O meio ambiente na Constituição Federal de 1988 (Constitucional) - Artigo jurídico - DireitoNet. Acessado em: 04 março. 2023.

_____. 7Graus. O que é sustentabilidade ambiental? Conceito e exemplos – significados. 2023. Disponível em: O que é sustentabilidade ambiental? Conceito e exemplos - Significados. Acessado em: 04 março. 2023.

_____. Portal da Indústria. Meio ambiente e sustentabilidade: desafios e soluções.

2022. Disponível em: Meio ambiente e sustentabilidade: desafios e soluções

(portaldaindustria.com.br). Acessado em: 04 março. 2023.

A FORMAÇÃO DA AUTONOMIA E AS CONTAÇÕES DE HISTÓRIAS: UMA PRERROGATIVA DA DOCÊNCIA

SONIA ALVES SALGADO

Resumo:

Pretendemos neste trabalho analisar a importância bem como as contribuições das fábulas, contos e narrativas a formação de social de crianças, do mesmo modo formar leitores críticos. As instâncias bibliográficas as quais nos valemos foram de vital importância, pois sustentaram nossas prerrogativas acadêmicas no que se refere as contribuições das histórias para o imaginário infantil e seus benefícios no que tange a formação da identidade. Muitos aspectos psicológicos puderam também explicar os caminhos pelos quais passaram nosso trabalho, esperamos que assim tenhamos aberto aos leitores uma porta para pensar a contação de histórias no prisma social. Para elocidarmos nossos intentos faremos uso da busca por explicações no campo epistemológico e social para que mostremos as instâncias atuantes da academia na produção do conhecimento tendo como fulcro as fábulas e as contações de histórias.

Palavras-chave: Educação. Formação. Identidade. Contos. Crianças.

1 INTRODUÇÃO

O ensino superior é um campo de pesquisa em desenvolvimento, relativamente recente e interdisciplinar. Com pesquisas sistemáticas, é uma área consolidada. O tamanho do campo contrasta com o tamanho dos sistemas de ensino e com o papel fundamental que as universidades desempenham na sociedade, além da variedade de questões e problemas que caracterizam o ensino superior.

As contribuições das universidades para o desenvolvimento econômico, social e cultural, bem como para a ciência e tecnologia são amplamente conhecidas. O papel destas instituições é fundamental nos dias de hoje, marcados pela globalização e pela Sociedade da Informação, em que o conhecimento adquire cada vez mais importância e constitui uma componente central, fonte de produtividade e poder. Esse papel foi fortalecido no século XX, com a modernização das sociedades por meio das universidades, e foi reforçado após a Segunda Guerra Mundial, com o crescimento da ciência e do ensino superior, primeiro nos países desenvolvidos e, posteriormente, em outras regiões do mundo.

No Brasil, como em outras partes do

mundo, a expansão do ensino superior foi significativa nas últimas duas décadas, embora não tenha alcançado os níveis de acesso desejados em muitos países. A região é caracterizada por grande diversidade e desigualdades em diferentes esferas da sociedade, com repercussões nas universidades, nos sistemas de ensino superior e na renda da população. Esse cenário constitui, evidentemente, um amplo espaço de pesquisa sobre educação superior, com esforços sistemáticos, sobretudo a partir da década de 1990, e importantes contribuições para o campo na atualidade.

Como campo ou foco temático das histórias infantis, o ensino superior é heterogêneo e reúne representantes de várias disciplinas, conferindo-lhe um caráter altamente interdisciplinar. Os temas de pesquisa nesse sentido são diversos e a base institucional é variada, com amplo escopo teórico e metodológico que vem de disciplinas como Educação, Filosofia, Psicologia, Sociologia, Administração e outras. A diversidade também se reflete nos debates acadêmicos e políticos e nas lutas pela educação superior e pela universidade. A confluência de pontos de vista, abordagens das fábulas e perspectivas disciplinares reforça a interdisciplinaridade do campo e a abordagem de objetos de pesquisa com diferentes combinações disciplinares.

A atenção é dada aos aspectos relevantes da educação superior com abordagem ensaística, a metodologia utilizada para a discussão incluiu a revisão da literatura e o tratamento de casos nacionais. Duas questões principais são discutidas: Quais são os temas relevantes para a discussão da comunidade acadêmica no que concerne à educação infantil e as abordagens das fantasias. Bem como, os aspectos devemos considerar para fortalecer o campo de pesquisa em educação superior no preparo das consciências das crianças nas contações de histórias.

EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS NECESSIDADES DO DEBATE TEÓRICO

A educação superior é um tema de grande interesse em todo o mundo e reúne esforços de múltiplos agentes e disciplinas. As configurações do campo no contexto internacional têm sido objeto de diversos estudos nas últimas décadas, entre os quais os trabalhos, que analisou o crescimento e a organização do campo em categorias temáticas, que se dedicou ao estado da arte da pesquisa no ensino superior; que olhou para perspectivas teóricas e comunidades de prática e as disciplinas e teorias que compõem o campo e, que discutiu os papéis da educação superior nos discursos da sociedade do conhecimento, que abordou o nacionalismo metodológico no campo, que abordaram a pesquisa em educação com base nas narrativas da contação de contos.

Contar histórias a uma criança pequena é uma atividade bastante corriqueira, nas mais diversas culturas do mundo e em várias situações, tanto no âmbito familiar como no escolar. Como se sabe, essa prática vem se reproduzindo através dos tempos de maneira quase intuitiva. Contudo, alguns estudos já demonstraram o importante papel que as histórias desempenham nos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem humana. (SIMÕES, 2000. p, 02)

Estudos sobre as configurações dos debates acadêmicos e políticos em torno do campo da educação superior ainda são escassos. Pesquisas importantes foram feitas nos últimos anos apontando para novas possibilidades. A universidade e o ensino superior são objeto de novas investigações a evolução do modelo universitário teve em sua expansão e diversificação e as transformações recentes influenciadas pelo modelo de pesquisa e outras expressões da globalização. As histórias infantis estão inscritas de maneira epistemológica nesse contexto, uma criança aprende a escrever e observar o mundo a partir de instâncias consolidadas durante sua primeira infância, o mundo apresentado tem fortes influências nos

contos e lendas que lhes são apresentados. Desse modo pensar a educação superior é também refletir acerca da formação da autonomia e no desenvolvimento cognitivo.

Existe uma acentuada diferença entre as histórias contadas e as histórias lidas para uma criança, já que a linguagem se reveste de qualidade estética quando escrita, e essa diferença já pode ser percebida por ela. [...], "ao ouvir histórias, a criança vai construindo seu conhecimento da linguagem escrita, que não se limita ao conhecimento das marcas gráficas a produzir ou a interpretar, mas envolve gênero, estrutura textual, funções, formas e recursos linguísticos. Ouvindo histórias, a criança aprende pela experiência a satisfação que uma história provoca; aprende a estrutura da história, passando a ter consideração pela unidade e sequência do texto; associações convencionais que dirigem as nossas expectativas ao ouvir histórias; o papel esperado de um lobo, de um leão, de uma raposa, de um príncipe; delimitadores iniciais e finais ('era uma vez... e viveram felizes para sempre') e estruturas linguísticas mais elaboradas, típicas da linguagem literária. Aprende pela experiência o som de um texto escrito lido em voz alta". (SIMÕES, 2000. p, 05)

Em uma análise do campo da educação superior, o campo se caracteriza por estar intimamente ligado à necessidade de resolução de problemas e por um forte conteúdo temático, pouco elaborado disciplinarmente, pouco teorizado. O conhecimento produzido buscou a aplicação para a tomada de decisão em políticas institucionais, governamentais ou estaduais. Embora os países apresentassem histórias variadas, eles tinham em comum uma fragilidade na delimitação do campo e uma autonomia relativa precária. Passados quase 20 anos, embora a educação

superior, como fenômeno social, tenha se desenvolvido substancialmente e o conjunto de elementos e instrumentos que compõem o campo – agentes, linhas de pesquisa, periódicos, eventos, instituições etc.

Por suas atividades diárias, a criança tem contato com o real, com os outros. Ao mesmo tempo, sua imaginação se desenvolve, pois ela toma consciência de seus limites, vive conflitos, experimenta emoções contraditórias e tem muitas dúvidas que não consegue esclarecer. Para tentar resolvê-las e dominar suas angústias, impulsionada por sua curiosidade, ela procura sonhar, imaginar. E, se conseguir canalizar esse mundo imaginário em ações no mundo real, ela desenvolve a capacidade de criação. Os desenhos, as narrativas, enfim, são maneiras de agir para dominar as emoções; as explosões de sonhos e imagens são dirigidas então para a criação. Portanto, a criança deve conseguir alimentar seu imaginário e expressá-lo. Desenvolver a função simbólica por meio de textos, imagens e sons é uma forma de sustentá-lo. (SIMÕES, 2000. p, 06)

Estudos recentes indicam o aumento de grupos e projetos e da produção científica sobre questões de educação superior no campo das histórias e fantasias nas últimas duas décadas. Os temas de investigação sugerem um esforço de diálogo com a literatura das fábulas e um percurso temático ligeiramente diferente na literatura regional, ligado aos desafios locais. A distribuição de capacidades entre várias instituições e disciplinas confirma a interdisciplinaridade e os esforços de pesquisa sobre questões relevantes para a região. A linguagem escrita dá a dimensão ao que se aprende ao mesmo tempo que confere sentidos as primeiras produções escolares, desse modo a educação superior no campo das fábulas tem função de apresentar o mundo a ser descoberto pela criança em formação.

Especificamente em relação à linguagem escrita, podemos pensar, portanto, que a criança, mesmo antes de ler e escrever as primeiras letras, já participa ativamente dos processos envolvidos nessa aquisição. Ela percebe, analisa, formula suas hipóteses sobre a leitura e a escrita a que está exposta em seu cotidiano. Seria, então, até inadequado imaginar que uma criança em idade pré-escolar não tenha competência e condições de apreender as diversas características da comunicação gráfica. Segundo Contini (1988), uma criança exposta a um ambiente propício, ou seja, material escrito e pessoas que o manuseiem, incluindo a própria criança, já estaria apreendendo seus usos e funções como forma de comunicação antes mesmo dos dois anos de idade. (SIMÕES, 2000. p, 08)

No Brasil existe uma fragmentação da pesquisa no campo, as tensões políticas e disciplinares e a escassa interação dos estudos sobre ensino e políticas governamentais com a pesquisa em educação superior no país discutiram a universidade desde a perspectiva dos direitos em aspectos como integração regional e internacionalização, democratização e inclusão, por sua vez, abordou o direito à educação superior, a integração da universidade com atores populares e questões relacionadas ao acesso.

As políticas educacionais, organizacionais e curriculares são portadoras de intencionalidade, ideias, valores, atitudes e devem ser entendidas no quadro mais amplo das transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que caracterizam o mundo contemporâneo. (RUIZ. 2008, p. 09)

As comunidades epistémicas e as influências das redes de especialistas no estabelecimento de políticas públicas no ensino superior analisaram o sistema e os desafios de tamanho e complexidade, políticas nacionais e discrepância entre políticas e práticas e interesses de diferentes atores. Aos poucos as mudanças executadas nos sistemas educacionais transformaram o contexto, dessa maneira a reforma educacional e o redesenho do sistema de ensino, os esforços para reverter a desigualdade e a segmentação e a necessidade de passar dos esforços regulatórios para a ação estratégica.

A Educação pode significar instrução isto é o resultado de um processo de atividades dirigidas através de interações que é o ensino, e é caracterizado pelo nível de desenvolvimento intelectual e das capacidades criadoras que leva a aquisição de um conjunto de conhecimento científico, culturais e sociais para a formação harmoniosa das diferentes esferas que comportam a personalidade. (MAIEL. 2012, p. 01)

No Brasil, o acesso, a expansão e a equidade no ensino superior como desafios para a política educacional brasileira abordaram a constituição do campo de estudos no ensino superior desde o final da década de 1980, a organização de grupos e centros de pesquisa e a importância dos debates sobre o campo. O avanço das redes de colaboração a partir de sua conexão com o campo educacional reflete o crescente processo de internacionalização e multiplicação das trocas. Por fim, um panorama da educação superior no Brasil foi, que abordou a estrutura privatizada do sistema de ensino superior e a crescente convergência com o modelo econômico neoliberal.

QUAIS BENEFÍCIOS A LITERATURA INFANTIL OFERECE ÀS CRIANÇAS?

O reconhecimento de tais valores desponta entre as prerrogativas mais positvas posssíveis, pois cada personagem representa honestidade, respeito, bem ou mal, isso proporciona novas informações que por sua vez enriquecem seu vocabulário e suas maneiras de se perceber no mundo, favorecendo a imaginação e a criatividade cultivando a sen-

sibilidade e aproxime-a do hábito da leitura.

Graças à linguagem, é possível relacionar, dialogar e até resolver problemas. Sabendo da importância das narrativas e contações de histórias no desenvolvimento da pessoa, o que pode ser feito desde a infância para que as crianças enriqueçam sua linguagem, queiram pensar, comunicar e aprender deve proporcionar a oportunidade de experimentar prazer ao ser instruído, isso pode ser conseguido de várias maneiras, uma delas é permitir que elas desenvolvam sua capacidade de expressão e, portanto, aumentem seu vocabulário.

Para alcançar este objetivo, o educador deve lê-las o suficiente, contar histórias, fazer jogos de enigmas, recitar poemas alusivos a festas e celebrações locais.

"Para que a história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar a sua curiosidade. Contudo, para enriquecer a sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam." (BETTELHEIM, 2009, p.11)

A literatura é, de fato, um dos pilares da educação infantil, ou seja, a literatura infantil é considerada um dos eixos fundamentais para o desenvolvimento das crianças. A literatura infantil em um contexto escolarizado inclui jogos com a linguagem, tais como poesia, drama, rimas, canções, pequenos versos, fábulas, trava-línguas, crivos, rodadas. No sentido cultural ela determina as nuanças relativas a todo um arcabouço ideológico compartilhado pelas gerações que são legitimados pelos contos fantásticos e folclóricos de diversas regiões.

A literatura infantil é importante porque ajuda a educação ética e estética das crianças, que o servirão pelo resto de sua vida. É um meio de enriquecer o vocabulário, desenvolvendo a personalidade através dos valores implícitos. Também é importante porque atrai a atenção das crianças, relaciona a língua materna, amplia o potencial imaginário, desenvolve a linguagem no grau maior de articulação, estimula a curiosidade, a expressão oral, cria hábitos, desperta a sensibilidade artística, estimular o pensamento, associar ideias, despertar a capacidade expressiva, bem como, educar a audição.

É primordial que se leve em consideração a idade, o desenvolvimento e o contexto das crianças ao selecionar: contos, poesia, enigmas ou outros instrumentos. A seleção de textos curtos que não produzam tensão, medo ou tristeza, ou longos esforços de reflexão é importante, pois demonstram a preocupação em promover integração e deixar as crianças rirem e se divertirem, respeitando os interesses e necessidades das crianças. A orientação e a organização em pequenos ou em grandes grupos, trios, pares, etc. Isso gera um caloroso e acolhedor clima de alegria, otimismo, respeito e compreensão para cada as crianças, para que o sujeito não se sinta observado, muito menos criticado.

O PAPEL DOS CONTOS E RIMAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Contos e fábulas, apesar das diferenças culturais e religiosas, todos têm uma coisa em comum: tentam transmitir às crianças os valores da vida e têm uma função muito importante na sua evolução psicológica. Além disso, eles reconhecem o conflito entre o bem e o mal e tem a possibilidade de escolha. Os contos de fadas foram refinados ao longo das gerações e permitem que as crianças tenham marcos que os ajudem a superar seus medos e a explicar as coisas simples da vida. A história refaz todos os aspectos enterrados de nossos impulsos, medos e fantasias. E é lendo histórias que falamos o mais livremente possível. Os monstros representariam nossos pais (às vezes gigantes, às vezes assustadores) e para uma criança é muito útil trazer seus medos de uma história para as vivências reais para que seja possível se identificar com o herói do conto.

O conto evoca todo seu itinerário e sua estética para devolver a arte e seu valor, com

um léxico das diferentes formas tomadas pela influência de histórias ou rimas das infâncias, elas proporcionam prazer e permitem que crianças expressem emoções e sentimentos. Deve-se notar também que essas rimas usam uma cultura tradicional e, portanto, fornecem uma base comum, que fornece um sentido de existência e reduz as desigualdades sociais, bem como as barreiras culturais. Ao associar rimas e contos, as crianças podem mergulhar em sua própria cultura. Além disso, atraem a atenção e favorecem a escuta daquele que recita (respeito pelo outro). Eles também permitem que a criança esteja segura quando recita sozinha na frente de outros. Finalmente, transmitido para a casa, rimas aprendidas na escola promovendo a ligação com a família.

Esses elementos possuem papéis socializantes e educacionais. Eles facilitam a integração ao grupo aprendendo regras de vida comuns, identidade social e cultural e assim por diante. Eles criam momentos de dar e compartilhar entre o adulto e os filhos que expressam intensamente o prazer de estar e estar juntos. O contato é imediato e usa gestos e brincadeiras, as crianças cantam juntas. Assim, as rimas promovem a ancoragem ao mundo e a aculturação. A criança pode brincar com as palavras que lhe vêm do outro, ele pode inventar a música que vai para o outro, ele pode inventar e se comunicar.

Uma criança que está acostumada a

ouvir histórias facilmente adquire muito vocabulário que é indispensável para ele em suas atividades escolares. Por força das histórias, a criança ele se torna mais atenta. A sede de leitura e conhecimento cresce e as instâncias cognitivas se aprimoram. Quaisquer que sejam as razões para contar histórias a uma criança, propiciam muitos benefícios. As estruturas culturais têm interesses intrínsecos nas histórias culturais, os sujeitos são habituados a ouvir, para que possam ler e aproveitar ao máximo dos contos os quais podem fornecer diversos benefícios no campo das habilidades.

As crianças geralmente trazem uma série de experiências de mídia para o jardim de infância: muitas crianças já estão familiarizadas ou pelo menos têm experiências com livros ilustrados, CDs de rádio, televisão, rádio, foto e computador. Isso resulta em inúmeros pontos de partida para o ensino de mídia. Desta forma, o uso ativo e criativo da mídia pode ser promovido e as experiências de mídia podem ser abordadas de uma maneira centrada na criança.

A INFLUÊNCIA DA MÍDIA NAS NARRATIVAS E CONTOS

A mídia presente está em nossas vidas diárias independente de seu ambiente, especialmente no universo infantil, a família é a instituição chave, porque aqui as crianças experimentam quais funções a mídia pode cumprir e como estruturamos nosso dia com a mídia e com as influências advindas dos contos. As crianças em idade pré-escolar já são receptores de narrativas de livros infantis e histórias populares, com a prerrogativa midiática isso se altera significativamente de acordo com suas próprias preferências e interesses. Com o crescente contato com outras crianças, impulsionam seus interesses a partir do momento em que destinam sentido as influencias que príncipes, princesas, sapos, duendes e gigantes tomam em seu universo. Outro fator que influencia são as corporações, que agora exploram habilmente as preferências de mídia das crianças, a fim de torná-las um grupo-alvo para estratégias de marketing oferecendo figuras representadas por heróis em filmes.

A atitude em relação à mídia é abordada na educação cotidiana e a qualidade da educação experimenta efeitos corretivos em sua vida cotidiana na e recebe sugestões. A televisão é uma das mídias mais populares, somente ler um livro desempenha um papel semelhante. Aqui certamente não cabe demonizar a televisão, pois as crianças em fase de desenvolvimento necessitam de histórias e a forma com que podem acessar a partir de filmes e transmissões – em idade apropriada – também é depositária de importância no campo da aprendizagem.

O conteúdo da mídia é percebido de maneira diferente por cada pessoa, e as crianças, em particular, interpretam de forma bem diferente da dos adultos. As imagens irradiadas são vistas, ordenadas e interpretadas pelo cérebro de acordo com suas experiências, e como isso acontece, difere de pessoa para pessoa, de criança para criança. As histórias e personagens que uma criança acha interessante, que inspira sua imaginação e a fazem pensar, depende do desenvolvimento, das preferências e experiências acumuladas.

"Quanto mais a criança viu, ouviu, vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas –, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação." (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

A maneira com a qual a Indústria cultural se dedica a explorar esse universo diz respeito aos instrumentos mais diversificados que podemos imaginar, seus tentáculos invadem o ambiente familiar e transformam as relações. A partir da TV os contos tornaramse cada vez mais acessíveis e uteis. Um conto de fadas é útil para a criança desde pequena até a puberdade. A leitura de histórias lhe permitirá construir elos em todos os níveis, físico, intelectual, social, entrando num período em que a imaginação domina. Muitas vezes percebemos histórias nas escolas nas quais a narrativa tem espaço e se inicia ao apoiar e enriquecer a imaginação a partir dos 4 anos de idade até a puberdade, os contos fazem sentido para a criança.

A MANEIRA DE ESCOLHER E LER CONTOS DE FADAS

Por trás da noção de contos, há muitas interpretações: histórias inventadas, mitos, fábulas e muitas versões antigas ou recentes, modificadas e ilustradas. Nem sempre é fácil encontrar é preciso saber que o conto é otimista, enquanto o mito não é, a vitória é conquistada a si mesmo (e aos maus que alguém carrega em si mesmo) e não aos outros. A fábula, conta eventos, distrai ou moraliza.

O conto é um trabalho artístico incomparável quando está bem escrito e narrado. A leitura em um álbum ilustrado reduz consideravelmente as possibilidades imaginativas da criança, porque desviam sua atenção. Um bom conto permite que cada criança se projete no personagem principal. De fato, o conto de fadas conta a história de personagens que se parecem conosco, não têm nomes ou são nomes muito comuns. Os pais são anônimos (são chamados: o pai, a sogra, um pobre pescador).

Seres imaginários (fadas, bruxas, gigantes...) também não têm nomes que facilitam as projeções. As virtudes do conto de

fadas não estão no fato de dar lições sobre o jeito certo de se comportar; eles permitem que a criança explore suas próprias soluções meditando sobre o que a história transmite sobre si mesma. Ao contrário do que acontece na história moderna, o mal é tão difundido quanto o bem, representando assim a dualidade que é onipresente na vida de todos. Os caracteres bons e ruins são representados sem ambiguidade. E no final, o bom conto acaba bem. O crime não compensa nos contos: os bandidos sempre acabam perdendo.

Nos contos, existem vários níveis de interpretação, entendendo que somente as crianças poderão receber. A leitura de um conto é seguida por um momento de troca ou silêncio. O conto deve ser digerido. Por isso, é muito importante reservar um tempo depois desta história para pensar, discutir, ouvir.

Um pai ou mãe lendo uma história para seu filho lhe traz conforto.

"O primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas (tendo a criança ou os pais como personagens), livros atuais e curtinhos, poemas sonoros e outros mais... contados durante o dia – numa tarde de chuva, ou estando todos soltos na grama, num feriado ou domingo – ou num momento de aconchego, à noite, antes de dormir, a criança se preparando para um sono gostoso e reparador, e para um sonho rico, embalado por uma voz amada" (ABRAMOVICH, 1991, p.16).

Assim, concordamos com a ideia de que eles são capazes de ultrapassar os gigantes (isto é, nós, os adultos). Uma leitura sozinha não tem a mesma consequência, a criança pode pensar que só existe a pessoa que escreveu a história que entende suas fantasias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos pais estão preocupados que os contos de fadas possam dar aos filhos uma visão de mundo diferente. Exatamente o oposto é o caso: no conto de fadas, características humanas, pontos fortes e fracos são abordados e simplificados, de modo que até as crianças possam entender claramente os motivos. Contos de fada são sobre conflitos e suas soluções - o que estaria mais perto de nossa realidade diária. Através da clareza na divisão do bem e do mal, as crianças aprendem a julgar seu próprio ambiente e a desenvolver sua própria moralidade. Desse modo buscamos por meio deste distinto trabalho lançar luz a algumas perspectivas relativas a importância da literatura infanitl e dos contos no que diz respeito ao desenvolvimento infantil, para tanto, exploramos de modo geral estímulos midiáticos, bem como algumas considerações da psicanálise no campo das cognições. Isso fez com que pudessemos desenvolver algumas reflexões indispensáveis no tocante ao qual o trabalho se destina.

Até mesmo crianças muito pequenas adoram contos de fadas. Se uma criança pode ouvir contos de fadas também pode refletir com relação ao mundo que a cerca. Para crianças, existem muitos contos de fadas em diversas interpretações. As histórias podem ser mais curtas ou o conteúdo simplificado. Na verdade, os contos de fadas não foram concebidos apenas para as crianças, eles são uma representação de ações que horizontalizam a sociedade, apenas no decorrer do tempo eles se tornaram histórias infantis.

Para contos de fadas e contações de histórias, bem como para todas as outras expressões, a primeira coisa é a narrativa ativa, permitindo a escuta ativa. É necessário evocar qualquer leitura e acentuados quaisquer expressões faciais apropriadas e gestos que fazem a história viva e deixe não as crianças, mas também os adultos mergulharem ainda mais fundo na ação. Somente através da polarização do bem e do mal no conto de fadas que as crianças encontram uma imagem mais sutil da justiça. No conto de fadas, medos inconscientes são discutidos que pertencem ao desenvolvimento de todas as crianças. No entanto, os contos são criados em uma atmosfera segura na presença de quem sabe interpretá-lo em voz alta.

REFERÊNCIAS

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

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2009.

DIAS, M. V. Evasão Escolar no Ensino Fundamental. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais-Campus Machado: 2013. Disponível em:

http://www.mch.ifsuldeminas.edu.br/~biblioteca/biblioteca_digital/Documentos/TCC-daBiologia2013/TCC-Mirian.PDF . Acesso em: 18. DEZ. 2022.

LACAN, Jacques. O seminário, livro 4: a relação de objeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 1956- 1957, 1995.

LIIMA A, Wallace. Pontos de mutação na saúde. São Paulo: Aleph, 2011.

MAÍEL, M. G. Importância da Educação Infantil. 2012. Disponível em:

http://br.monografias.com/trabalhos3/importancia-educacao-infantil/importancia-educacaoinfantil2.shtml. Acesso em:

15. DEZ. 2022.

RUIZ, L. K. A Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, de 06 de Fevereiro de

2006: Contexto e Expectativas. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

Licenciatura em Pedagogia. Bauru: 2008. Disponível em: http://www.fc.unesp.br/upload/lucimara_ruiz.pdf . Acesso em: 16. JAN. 2023.

VIGOTSKI, Lev S. Imaginação e criação na infância. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

TECNOLOGIA E O CURRÍCULO: QUALIFICANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

TATIANE CRISTINA GINO FERREIRA

RESUMO

O presente artigo apresentará uma revisão bibliográfica contextualizando o currículo escolar com as práticas inovadoras, o uso das tecnologias na educação e os aspectos que permeiam o trabalho pedagógico na educação infantil. O currículo está ligado ao processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de propiciar a organização escolar e definir quais conteúdos serão incorporados na proposta pedagógica da escola. É mais que um documento que reflete as políticas públicas, ele engloba os interesses, necessidades e as especificidades da comunidade escolar. Durante a pandemia, novas demandas foram atribuídas a escola convidando a todos a repensar as práticas pedagógicas diária para que as necessidades atuais fossem atendidas. Considerando as brincadeiras e as interações, princípios e especificidades marcantes da Educação Infantil, este estudo apresentará o trabalho de duas professoras deste seguimento, que se destacaram por suas práticas inovadoras durante o ensino remoto, propondo as tecnologias digitais como suporte de comunicação e manutenção de vínculos entre as famílias e as instituições educacionais.

Palavras-chave: Práticas inovadoras. Currículo. Educação infantil. Desafios.

ABSTRACT

The present article will present one review bibliographic contextualizing the school curriculum with the innovated practices, the use of technologies in education and the aspects permeate the pedagogical work at child education. The curriculum is connected at the process of teaching and learning, with the goal of propitiate to school organization and define which contents will be incorporate in the propose pedagogical of school. It's more than a document it reflects publics policy, it includes the interests, necessities and the specificities of school's community. During the pandemic, new demands have been assigned to school, inviting everyone rethink the practices pedagogical daily for the needs current were met. Considering the play and interaction, principles and specifics striking of child education, this study will present the work of two teachers of this follow-up it they stood out for your practices innovative during the remote teaching, proposing the digital technologies as support of communication and link maintenance between relatives and educational institutions.

Keywords: Practices Innovative, Resume, Child Education, Challenges.

1 Introdução

Mudanças significativas têm democratizado o acesso ao conhecimento, a tecnologia está mudando a forma como exercemos nossa cidadania e nos comunicamos, no mundo atual precisamos conhecê-las e dominar as diversas ferramentas tecnológicas que fazem parte da nossa realidade. Por isto, a necessidade de que as propostas pedagógicas dialoguem com a realidade dos estudantes, possibilitando a construção de novas aprendizagens e os discentes sejam participantes do processo de ensinar e aprender.

Diante desta necessidade de repensar o currículo escolar, ressurge a concepção do currículo integrado, que prevê a formação integral dos alunos, que concebe o sujeito com ser histórico- social capaz de transformar a realidade no qual está inserido.

Políticas voltadas a educação trazem as unidades escolares a necessidade de reverem seus papéis, a transformação das práticas pedagógicas, viabilizando uma educação de qualidade. Devido complexidade e relevância desta temática, este trabalho tem a intenção de discutir quais os princípios tecnológicos e pedagógicos para o uso das TCIs na educação, quais competências o docente deve ter para fazer o uso das tecnologias, com enfoque para a qualificação das práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem. Sabemos que há barreiras enfrentadas pelos educadores, na inserção das TIC em sua prática escolar, no contexto educacional, as discussões não podem ser neutras, precisam ser contextualizadas com a realidade. Portanto, é necessário o corpo docente se apropriar da proposta pedagógica da escola, refletir sobre a sua própria prática para que assim os objetivos traçados sejam alcançados.

2 Tecnologias integradas ao currículo escolar

Considerando o papel da escola que é promover uma educação de qualidade para todos, encontrar os percursos pedagógicos adequados para trabalhar as tecnologias de forma integrada ao currículo é desafiador. Muitos estudiosos têm se debruçado sobre as possibilidades do uso dos recursos das TIC para melhorar o processo de ensino e ampliar a aprendizagem dos estudantes.

As instituições de ensino são responsáveis pela formação dos discentes, porém é preciso ter consciência que o aprendizado não está restrito aos muros da escola, e aos conhecimentos transmitidos pelo professor. Sabemos que o uso das TICs em atividades curriculares poderá trazer contribuições que favorecem a superação das dificuldades enfrentadas na integração das tecnologias ao currículo.

Há décadas estudos procuram responder questões em relação aos conteúdos que os estudantes precisam se apropriar para estarem aptos para exercerem suas atividades na sociedade com sucesso. Sendo assim, o currículo é muito mais que uma normativa ou um programa coletivo, deve ser desenvolvido pelas instituições de ensino, com intervenção ativa em sua construção e concretização, devendo refletir o que acontece na sociedade.

Sendo assim, é importante que o currículo seja compreendido como um instrumento que faz parte de um sistema educativo, que deve levar em consideração as condições reais nas quais está inserido. E, ainda, estar atento às práticas políticas, sociais e administrativas, às questões estruturais, organizativas e materiais, assim como ao corpo docente, inserido em um processo de constante transformação e construção política, histórica e econômica. (Sacristan, 2000) como citado em Almeida, 2019, n.p.).

O currículo é intencional, carregado de significados e conteúdo. Instrumento muito relevante para as instituições de ensino, onde será definido o que, para que e como ensinar, nele estão postas as metodologias aplicadas a fim de atender as necessidades dos estudantes e da comunidade onde o currículo está inserido. Não surge de forma independe, o currículo acompanha as mudanças, está aberto a alterações e as necessidades que surgirem.

Concordo com a concepção de currículo apontado por (Almeida, 2019) que diz:

O Currículo não pode ser entendido como um elemento inocente e neutro na transmissão desinteressada de conhecimentos, ao contrário, aborda diversas relações de poder, transmite diversas visões sociais, produz identidades individuais e identidades sociais. O currículo não está parado no tempo, tem uma história, e vai se transformando e aprimorando ao longo dos anos, conforme as novas necessidades que vão surgindo.

(Moreira & Silva, 1995, como citado em Almeida, 2019).

2.1 Práticas pedagógicas na Educação infantil

Por meio dos estudos tenho compreendido a importância da inserção das TICs no currículo escolar, os conteúdos nos trazem possibilidades, e nos provocam constantemente a reflexão. Porém pensar na aplicabilidade de novas metodologias considerando as tecnologias para a educação infantil, tem me desafiado.

No Brasil, a educação das crianças de zero a seis anos vem se constituindo, desde a década de 1980, como direito de meninos e meninas e de suas famílias, bem como dever do Estado. Com a Constituição Federal de 1988, a sociedade brasileira inaugurou uma nova compreensão sobre a infância e, desse modo, as crianças passaram à condição de cidadãs de direitos.

As Diretrizes Curriculares Nacional, estabelece que os eixos que norteiam as práticas pedagógicas da Educação Infantil são as interações e brincadeiras. (Brasil, 2010, p.27) Diante disto, surgem questões que nos fazem refletir em como o ensino deve se adequar ao contexto tecnológico em que vivemos, e como as tecnologias podem potencializar as experiências e as aprendizagens na educação.

De acordo com a artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases:

Os currículos da Educação Infantil, ensino fundamental e ensino médio, devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 2013).

Sendo assim, o currículo da Educação Infantil deve ser organizado nos campos de experiência e articulados aos objetivos expressos nas Diretrizes. Por isto, existe a necessidade de propiciar experiências para as crianças e a partir delas, elaborar novas experiências educacionais de modo contextualizado e significativo para os pequenos. Para (Barbosa, 2015) a construção de um currículo a partir da experiência infantil, e a necessidade de superar a ideia de que as crianças são seres sociais inertes dentro do processo de socialização.

O currículo baseado na experiência, que vem sendo progressivamente construído em nosso país pela área da Educação Infantil, possui uma estrutura que articula e combina as linguagens com as quais as crianças se relacionam em seu cotidiano com as situações vividas por elas no contexto social mais amplo, pressupondo maior protagonismo docente em sua formulação na medida em que requer outras lógicas distintas daquelas dos currículos fechados, organizados por conteúdos escolares (Sacristán, 2000).

É de conhecimento dos profissionais de educação infantil atuantes nesta modalidade de ensino, o quanto os brinquedos despertam nas crianças o encantamento, a imaginação, favorece as relações, além do lúdico, podem desenvolver habilidades fundamentais para o desenvolvimento infantil. Por meio das interações entre as crianças e os adultos, os pequenos se apropriam do conhecimento e aprendem. Acredito que o uso das TICs para bebês e crianças, é um assunto que precisa de mais estudos e discussão.

Durante a pandemia todos fomos desafiados, a garantir experiências ás crianças da educação infantil de forma remota. Os docentes em sua maioria não estavam preparados para as novas demandas, utilizar as mídias como ferramentas de aprendizagem. Esta nova geração possui uma maneira própria de se relacionar com o conhecimento, estão o tempo todo conectadas á internet, manuseando smartphones, televisão e videogame. Chegam a escola com anseios, tendo em sua bagagem conhecimentos prévios, se sentem totalmente a vontade com essas ferramentas, mas para os docentes esta nova demanda evidenciou muitas necessidades de aprimoramento.

Neste tempo em que se faz necessário pensar em novas possibilidades de ensinar e aprender, trabalhar com as tecnologias é desafiador, por isto é preciso de se preparar, para essa técnica educacional.

De acordo com (Moran, 2007) os educadores levam um tempo para conhecer os recursos tecnológicos, depois utilizá-los, para que enfim as possibilidades de aprendizagem sejam ampliadas.

A maior parte das escolas no nosso país, atendendo as necessidades da atualidade, promoveram experiências pedagógicas integradoras, buscando tornar as aulas remotas mais atrativas e dinâmicas para o aluno. As crianças durante o isolamento social deixaram de frequentar a escola e de participar das atividades lúdicas- pedagógicas, fundamentais para o desenvolvimento das crianças na infância.

Os vídeos interativos produzidos pelos professores foi uma ferramenta muito utilizada. Elaborar vídeos para a educação infantil é uma atividade que exige muito do docente, é necessário planejamento detalhado, requer alto nível de qualidade nas imagens, conteúdo que chame a atenção dos pequenos, além de depender da disponibilidade da família para esta parceria. Pesquisando sobre práticas inovadoras com o uso das tecnologias na educação infantil, encontrei alguns relatos de práticas que iniciaram durante a pandemia e algumas delas, foram incorporadas ao currículo quando retornou ao ensino presencial, visando promover ações inovadoras no processo de ensino e aprendizagem.

Uma das estratégias que achei muito interessante e contextualizada, foi a realizada pela professora Drielly Santos de Souza, Educadora do Centro Municipal de Educação Infantil Madre Tereza de Calcutá, em Ariquemes (RO), sobre como foi a adaptação de suas práticas pedagógicas durante o período de isolamento social. Esta prática foi uma das selecionadas pelo

"Prêmio Educação Infantil: boas práticas de professores durante a pandemia", realizado pela Fundação Maria Cecilia Souto

Vidigal em parceria com a Undime e o Itaú Social.

Por meio da releitura da história "Os três porquinhos", uma história clássica que encanta crianças a gerações, a professora Drielly apresenta as crianças de forma divertida, o porquê todos deveríamos manter o isolamento social ficando em casa.

Segundo (Koehler e Mishra, 2005):

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.

Na escola que eu lecionava no ano de 2020, a professora Sandra abria semanalmente salas de conversa pelo TEAMS visando promover a interação entre as crianças, os pais e as professoras. Esta ação foi muito eficaz no sentido de manter os vínculos e a proximidade com a professora, mesmo estando distantes. Outra prática inovadora que foi incorporada ao currículo, foram os vídeos – aula apresentado pelas professoras. Esses vídeos eram postados na página da escola e compartilhado via WhatsApp para as famílias, por meio deles propostas pedagógicas eram a apresentadas, convidando as crianças a realizar. Assim, que retornamos ao ensino presencial, a equipe escolar juntamente com a comunidade, optaram por manter esta proposta diariamente, concordamos que os vídeos interativos por ter agradado às crianças, eficaz e ser uma ferramenta de fácil acesso e eficaz.

Harris e Hofer (2009, p. 101) defendem que, para um professor planejar uma atividade de aprendizagem, ele seleciona os objetivos de aprendizagem, toma decisões pedagógicas práticas sobre a natureza da experiência de ensino, seleciona e sequencializa tipos de atividades adequados para concretizar a experiência de ensino, seleciona estratégias de avaliação formativa e sumativa que irão revelar quão bem e como os estudantes estão a aprender, seleciona ferramentas e recursos que irão ajudar melhor os alunos a beneficiar da experiência de aprendizagem planeada.

Para promover aprendizagens significativas na educação infantil, o educador precisa ter conhecimento do seu entorno, estar pautado nas descobertas e na exploração. Mesmo diante de tantas situações adversas, percebemos que há interesse dos docentes em superar as dificuldades e desempenhar um novo papel visando a transformação das suas práticas.

3 Considerações Finais

A transformação das práticas curriculares e pedagógicas, tem sido uma questão bastante complexa pela dificuldade do corpo docente em refletir e confrontar seu fazer pedagógico diário. A Intensão desta revisão bibliográfica não é apontar culpados ou vítimas, mas consciente da realidade no qual estamos inseridos, buscar meios para que haja mudança em nosso currículo e nas metodologias tradicionais trabalhadas até aqui. Acredito que é fundamental um esforço conjunto e sincronizado entre os sistemas de educação, docentes e escolas, para que possamos formar sujeitos protagonistas do seu aprendizado, capazes de intervir em sua realidade. Mesmo diante de tantas situações adversas, percebemos que há interesse dos docentes em superar as dificuldades e desempenhar um novo papel visando a transformação das suas práticas. Por isto, entendemos que a formação docente deve envolver investigação, planeamento e reflexão considerando as vivências e a sua aplicabilidade em contexto de sala de aula.

Acredito na concepção de currículo que em seu planejamento, permite aos educadores aprenderem com as crianças, por meio das vivências que tragam algo novo, inesperado, que proporcione aprendizagens significativas.

A construção de um currículo integrado demanda a necessidade de compreensão dos discentes como agentes, como sujeitos capazes de indicar caminhos e enfrentar desafios. Sendo assim, é fundamental reconhecer as potencialidades das crianças sem desconsiderar suas especificidades, buscar caminhos para a integração das TIC ao currículo, é fundamental neste processo de construção curricular. E entendemos que o currículo deve estar nortear a prática pedagógica diária e estar conectado com a realidade e as necessidades dos estudantes, para que as aprendizagens e os conhecimentos construídos sejam significativos.

4 Referências Bibliográficas

Almeida, Siderly do Carmo Dahle de. (2019). Convergências entre currículo e tecnologias.

[livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes.

Barbosa, Maria Carmen Silveira & Faria, Ana Lucia Goulart de (Eds.). Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro (p. 185–198). Campinas: Edições Leitura Crítica. 2015.

Brasil. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a

formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: DF. 2013.

Hofer, M.; Harris, J. Differentiating TPACK development: using learning activity types with inservice and preservice teachers. In: Gibson, D.; Dodge, B. (Eds.). Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference. Chesapeake, VA: AACE, 2010. p. 3.857-3.864.

https://folhadomate.com/livre/secretaria-destaca-praticas-de-educacao-infantil-na-pandemia/ acesso em 16-08-2022 às 18:40.

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.

Ministério da Educação. Base Nacional Comum

Curricular. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ acesso em 06 de junho de 2022.

Moran, José Manuel. A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas, 2007.

Sacristán, Jose Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed. 2000.

ESTRATÉGIAS DE COMBATE AO SEXISMO NA SALA DE AULA

UBIRATAN EVANGELISTA LUCAS DE SOUSA

RESUMO

Neste artigo, procurou-se esboçar uma proposta de mediação pedagógica que contribua para uma articulação entre os saberes acadêmicos que propõem trabalhar a história a partir de novos objetos e novas abordagens e um conjunto de práticas na sala de aula que combatam a visão androcêntrica dos materiais didáticos e as práticas pedagógicas cotidianas. Para tanto, o presente trabalho é uma proposta de utilização de tecnologias audiovisuais, no caso, filmes, a fim de trabalhar as questões de gênero a partir de conteúdos históricos. Trata-se de um plano de aula que atenda a expectativa de aprendizagem de um conteúdo obrigatório, abordando o impacto da Revolução Industrial sobre as relações sociais, evidenciando o papel das mulheres neste contexto. Para tal intento, foram utilizados trechos dos filmes "Germinal" e "Daens – um grito de justiça", as informações do livro didático de Divalte Garcia Figueira para o ensino médio-volume único e um texto complementar como leitura crítica e comparativa em sala de aula.

Palavras-chave: História, sexismo, recursos visuais e mediação pedagógica.

1.INTRODUÇÃO

A História, como todas as formas de conhecimento, está sempre se reformulando a procura de teorias e reflexões que atendam aos novos dilemas da sociedade em que atua. Não é a busca de "verdades absolutas" que sabemos estar sempre a serviço daqueles que desejam explicações históricas para justificação do poder, mas de um conhecimento capaz de ampliar, gradativamente, a compreensão de diferentes realidades históricas. Um conhecimento que possibilite ao educando a reflexão em perspectivas temporais, considerando suas vivencias e de sua sociedade da qual faz parte e de outras sociedades em tempos e espaços diversos.

No Brasil, o ensino de História passou por profundas reformulações teóricas que redefiniram os conteúdos e os métodos de ensino desde o processo de democratização dos anos 80, acompanhado pelas novas tendências historiográficas que revisaram abordagens históricas, elitistas, deterministas e, portanto, sexistas. Outros problemas e temas foram acrescentados permitindo o estudo de questões sociais, culturais e do cotidiano estabelecendo novas abordagens. Estas reformulações teórico-metodológicas e da ampliação na abordagem surgem da multiplicidade de propostas curriculares de História produzidas entre 1985 e 1995 pelos

Estados brasileiros constatados através dos estudos realizados por Circe Bittencourt

Neste contexto, as reivindicações históricas das mulheres como protagonistas na História têm um papel fundamental nesta reformulação. As propostas curriculares e os programas utilizados como instrumento de perpetuação pelo Estado do status quo vigente, sofrem profundas críticas e são paulatinamente obrigados a acompanhar essas novas tendências. Apesar das mudanças engendradas, as práticas pedagógicas revelam as dificuldades de transmissão dos novos saberes acadêmicos para sala de aula em virtude do tradicionalismo persistente nas escolas, da formação docente e da manutenção de livros didáticos embasados nas visões sexistas.

Meu interesse em debater este tema surgiu quando uma aluna da sexta série questionou o porquê não falamos das mulheres, "por que elas não aparecem na história?". Desconcertado, percebi que minhas abordagens eram sexistas e equivocadas e de que, até certo ponto, tinha contribuído para a preservação de uma sociedade machista e preconceituosa. Aquela menina, sem saber, reivindicava não só a sua condição de mulher, mas também a de negra. A sociedade promove sobre ela um triplo processo de discriminação do qual eu como professor de História, não podia compactuar: a de ser mulher, negra e pobre num mundo machista, etnocêntrico e elitista e que, a sala de aula, não poderia se transformar num instrumento de controle social, incutindo padrões de comportamento, costumes e valores. Considerava que falando de escravos, camponeses e operários não precisava necessariamente ressaltar a figura de escravas, camponesas e operárias.

Estava diante de grandes desafios e, portanto, havia a necessidade de reformulações conceituais importantes para minha prática docente. A minha formação marxista acabava me levando, por vezes, a uma abordagem teórica determinista e simplista dos acontecimentos. Ao longo da carreira e reflexões propostas em diversos cursos de formação permitiram uma revisão historiográfica e outras formas de escrever a história que exigia uma redefinição dos conteúdos e dos métodos utilizados na prática docente. Para tanto, se faz necessário alguns desafios e superações:

O primeiro desafio será a de romper definitivamente com a visão determinista, etnocêntrica e europeizada da história e permitir uma multiplicidade de abordagens e objetos. Neste trabalho o foco específico e de ressaltar a História das mulheres superando visão androcêntrica da história arraigada nos materiais didáticos disponíveis.

O outro desafio é a de propor um ensino de história através de uma prática pedagógica voltada as novas tecnologias da informação, como os recursos-audiovisuais e utilizá-las na construção do conhecimento histórico não de forma ilustrativa e passiva, mas capaz de envolver e motivar os educandos e proporcionar críticas e reflexões que permita a formulação de suas próprias percepções a partir da desconstrução de preconceitos e visões conservadoras.

Por último, a elaboração de um plano de aula que permita uma mediação didática entre o livro didático, textos complementares e os filmes, embasados nas novas abordagens historiográficas às realidades vivenciadas pelos nossos alunos acostumados com os velhos discursos patriarcalistas e machistas.

2.MUDANÇAS HISTORIOGRÁFICAS

Compartilhava com ideias econômicas deterministas que me impediam de buscar novas abordagens principalmente no que se refere ao saber histórico considerando a separação dos gêneros. Cito como exemplo a visão de Engels (1992), em seu livro A origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado, o desmoronamento do direito materno (matriarcado) correspondeu à

"A derrocada do direito materno foi a grande derrota histórica do sexo feminino em todo mundo. O homem empunhou também as rédeas na casa; a mulher se viu degradada, convertida na servidora, na escrava da luxúria do homem, em um simples instrumento de reprodução" .(itálicos no original)

Cecília Toledo acrescenta ainda que:

"a opressão da mulher é, portanto, um processo ligado às transformações ocorridas nas relações humanas desde as primeiras sociedades que se conhece. As descobertas antropológicas permitem afirmar que a mulher não nasceu oprimida, mas passou a sê-lo por inúmeros fatores, dentre os quais o decisivo foram as relações econômicas, que depois determinaram toda a superestrutura ideológica de sustentação dessa opressão: cultura, crença, valores e costumes(...)"

Tais visões acabam estabelecendo visões econômicas deterministas e simplistas não permitindo estabelecer mudanças, transformações, permanências e continuidades históricas do ponto de vista de outros atores sociais que acabam sendo apenas "vitimizados históricos", portanto impossibilitando a mulher e outros "vitimizados" de narrar sua trajetória política, social e cultural. A revista "Trabalhadores: Trajetória do Movimento Operário" (1989) citava um texto inédito de Eric J. Hobsbawm em entrevista concedida a Radical History Review, confirma a dificuldade em que determinadas linhas historiográficas encontravam em abordar questões de gênero:

"Eu acho que há problemas em escrever a história de um determinado sexo separado do outro, assim como é realmente

impossível escrever a história de uma classe separada da outra. (...) Um grande avanço tem sido o de abrir o horizonte para escrever o que se pode chamar história bissexual, melhor do que monossexual"

A partir da entrevista à historiografia atual o mundo passou por profundas mudanças e, provavelmente, a maneira de escrever a história seguiu além do horizonte do grande historiador. Entretanto, autores afirmam que é possível abordar a história da classe operária a partir de temas específicos sem provocar dicotômicas que o ensino de história através de temas específicos, como história das mulheres, permite desdobramentos positivos que não estão referidos apenas a uma questão ideológica, mas também a uma ampliação da qualidade do conhecimento histórico a ser apreendido pelos alunos. O professor, em sala de aula, pode introduzir aos seus alunos na discussão de questões mais amplas pensadas pelos historiadores, tais como: o imaginário social, as representações, as mentalidades, as diferenças socialmente construídas entre os sexos (Pinsky e Pinsky,2003).

As ideias econômicas deterministas baseadas nos pressupostos marxistas (Marx, 1986), simplesmente estabeleciam uma análise reducionista da história da humanidade entre opressores e oprimidos numa relação dominante e dominado que impedem de buscar novas abordagens. Não pretendo aqui abandonar a perspectiva revolucionária do marxismo, mas permitir visões mais abrangentes dos quais a 3ª geração dos Annales de Le Goff e Nora da chamada Nova História em que passaram a incluir a história das mulheres, entre outras categorias, tem grande contribuição que permitiram abordagens que vão além do determinismo do positivismo e do materialismo histórico expandindo os temas da pesquisa histórica. Para nós, professores de história, o conhecimento cristalizado não permite mudanças e, em contrapartida, não devemos ceder aos modismos acadêmicos e suas vertentes hegemônicas que perpassam pelo positivismo, marxismo, neomarxismo, Nova História, Historia Cultural e a História baseada nas ideias de Foucault.

Não tenho a pretensão de discorrer e/ou defender ou criticar tais vertentes neste artigo, nem ignorá-los, no entanto, precisamos buscar variantes que melhor se adéquem a novas realidades a partir de maior flexibilização teórico-metodológica. Devemos considerar, entretanto que as críticas e reflexões são partes intrínsecas da profissão, é o que nos nutre e nos faz historiadores, pois o saber histórico abre um leque de possibilidades subjetivas infinitas por não existirem verdades absolutas. Como vimos, questões com temáticas oriundas do imaginário social, de representações e mentalidades, incluindo as diferenças sociais construídas entre os sexos e amplamente pensadas por historiadores podem ser introduzidas em sala de aula, entretanto, estes desdobramentos positivos estarão condicionados ao material didático pré-selecionado, da forma como se dará a abordagem e na formação acadêmica de quem vai mediar o conhecimento, sempre considerando o contexto sociocultural dos educandos.

2.1 Saberes Acadêmicos: outras abordagens da História

No início dos anos 70, sob o domínio do autoritarismo e da repressão do regime militar cresce o movimento feminista na América Latina influenciado pelo movimento feminista internacional e pela maior incorporação das mulheres no mercado de trabalho e de sua maior inserção no sistema educacional, contribuindo para a reformulação da produção acadêmica e principalmente da ciência histórica menos androcêntrica. Neste mesmo período trabalhos direcionados à escrita das mulheres emergem com consistência a partir de 1973 na França com Michele Perrot, professora da Universidade de Paris, junto com outras pesquisadoras que buscavam responder a uma pergunta: As mulheres têm uma história ? No início da década de 1990, organizou em parceria com o historiador Georges Duby a obra A História das Mulheres no Ocidente, que trata da situação das mulheres dentro de uma periodização que se estende da antiguidade aos dias atuais. Entretanto, a mulher tinha tal "história": ora como vítima ora como culpada. Esta visão historiográfica seria contestada por Michelle Perrot "As mulheres não são passivas nem submissas. A miséria, a opressão, a dominação, por reais que sejam, não bastam para contar a sua história" (1988,12)

Toda essa produção acadêmica promoveu mudanças de paradigma na historiografia contemporânea que possibilitaram o surgimento de novos objetos, problemas, instrumentos e abordagens do saber histórico. Novas temáticas como a social, cultural, demográfica e das mentalidades são incorporadas a história, nas palavras de Jaques Le Goff a "história vista de baixo" (Le Goff,1995).

A produção historiográfica brasileira desde a década de 80, tem se dedicado a reflexão sobre as reformulações do ensino de História que envolve a redefinição conceitual e teórica em torno dos conteúdos e dos métodos de ensino articulado com os novos objetivos da sociedade (Bittencourt,2000). A autora acrescenta ainda que:

"As transformações substantivas de uma disciplina escolar ocorrem quando suas finalidades mudam. As finalidades mudam para atender a um público escolar diferenciado e como reportar às suas necessidades sociais e culturais (...)"

Entre esses novos anseios por mudanças de conteúdos e métodos de ensino incluem-se aqueles que favoreçam a construção de valores assentados em princípios étnico-raciais e de gênero. Tendo em vista as novas necessidades que atendam a todos os segmentos da sociedade é imprescindível, para tanto, elaborar projetos educacionais inovadores que permitam abordagens e desenvolvimento de ações que contraponham a visão eurocêntrica e androcêntrica dominante no sistema educacional e na cultura brasileira.

No que se refere à questão das mulheres na História, deve-se propor métodos que valorizem seu papel protagonista forçosamente silenciada pela reprodução de um conhecimento embasado no sexismo transmitido pela escola. Conforme alega Monteserrat Moreno, "a escola, por seu caráter normativo e por seu papel transmissora de conhecimento, também está contaminada pelo sexismo, que constitui o código secreto e silencioso que molda e discrimina o comportamento de meninas e meninos, mulheres e homens" (1999,p.4). Portanto, para autora, os fundamentos científicos que discriminam a mulher devem ser recusados pela escola, bem como o sexismo, presente na linguagem, nos conteúdos das diferentes disciplinas do currículo escolar e na forma de apresentação dos mesmos conteúdos nos livros didáticos.

3.Revisando o Livro Didático

Considerar o livro didático, como uma "muleta" do professor, e persistir como principal material referencial de professores e alunos contribui significativamente para a perpetuação da visão conservadora e patriarcal da História. Ele é apenas mais uma das ferramentas que precisa ser adequadamente utilizada ou descartada. As imagens do livro didático, apesar de grande parte de esses livros atenderem apenas aos interesses do mercado editorial, podem ser bem aproveitados desde que seguida de uma análise crítica. Refletindo sobre o conjunto de imagens mais comuns no cotidiano escolar: as ilustrações do livro didático, Bittencourt afirma:

"É uma mercadoria com múltiplas facetas, mas também um depositário de conteúdos escola¬res, um instrumento pedagógico e um veículo porta¬dor de valores, de ideologia, de cultura. Várias pes¬quisas demonstram como textos e ilustrações trans¬mitem estereótipos e valores dos grupos dominan¬tes"

Utilizado como instrumento pedagógico a autora afirma que ele é capaz de oferecer uma série de técnicas de aprendizagem (exercícios, questionários, sugestões de trabalho). Portanto, conclui que este instrumento de aprendizagem pode ser utilizado de forma eficiente desde que adequado às necessidades de um ensino autônomo por meio de uma leitura crítica na sala de aula.

O livro didático também assume outras funções quando utilizado de maneira planejada e como uma das partes do processo do ensino-aprendizagem. Conforme aponta Choppin (2004,p.533), o livro didático pode assumir "múltiplas funções", sendo elas: a função referencial (o livro didático torna-se uma referência para elaboração de currículos ou programas); a função instrumental (o livro didático propõe métodos de aprendizagem, exercícios e atividades); a função ideológica e cultural (o livro didático é transmissor de valores e, em certos casos, de doutrinação das jovens gerações); e a função documental (o livro didático é documento e, também, objeto de pesquisa).

Na Escola Estadual Professora Alice Chuery de Guarulhos adotou-se por três anos consecutivos, conforme estabelece o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), o livro de Divalte Garcia Figueira (2005) para o ensino médio, volume único. Trata-se de uma obra elaborada em estilo simples, direto e de fácil compreensão conforme afirma seus próprios editores, com algumas particularidades como abertura dos capítulos por meio de foto, imagem ou caricatura, propondo uma reflexão sobre o tema tratado e finalizam cada tema com leitura complementar que estimula reflexões e debates a partir de textos de historiadores, documentos da época e matérias de jornais e revistas que contribuem para que os estudantes estabeleçam relações entre o estudo de história e suas vivências. Apesar das atividades diversificadas propostas pelo livro didático percebem-se a manutenção de ponto de vista etnocêntrico e sexista.

4.NOVAS LINGUAGENS

A utilização de diferentes fontes de linguagem proporciona formas de aprendizagem e possibilita desconstruir visões conservadoras e viabilizar uma aprendizagem pautada no pluralismo. Para Moran:

"A educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. É importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitem a evolução dos indivíduos". (itálicos no original)

Entre as tecnologias propostas o autor propõe a utilização da televisão e do vídeo como uma linguagem audiovisual capaz de desenvolver múltiplas atitudes, perspectivas e de solicitar constantemente a imaginação e reinvestindo a afetividade como um papel de mediação primordial no mundo.

Entre as várias propostas de utilização da televisão e do vídeo na educação escolar

que sejam capazes de atrair os educandos de forma criativa e envolvente, Moran sugere usar o vídeo como sensibilização, ponto de partida para pesquisas mais aprofundadas entre outros meios. Neste caso podemos enriquecer as aulas de história por meio da utilização de filmes como elementos estratégicos para o desenvolvimento de outras abordagens que não se destacam nos livros didáticos ou são omitidas.

Napolitano (2003, p.11) acrescenta que:

"trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte."

A simples exibição de um filme poderá estimular no educando motivação no processo de ensino-aprendizagem, mas do que isso, ele poderá provocar emoções múltiplas e criar significado para busca do conhecimento. Para que isto ocorra devem-se montar estratégias que o transforme em um espectador ativo, deixando de ser um simples consumidor de imagens, e interessar-se em compreender o filme, mesmo ao seu modo, sem impor ou induzir interpretações. Para Gilmar Santana "assistir, apreciar, analisar e entender um filme. Já isoladamente ou com intersecções entre elas, em cada uma dessas máximas pode-se obter inúmeros resultados interpretativos sobre a obra cinematográfica em recepções tanto mais quanto menos apuradas."

Ao mesmo tempo em que as imagens cinematográficas os fazem embarcar no tempo e no espaço de uma época em que valores, hábitos, culturas, estética, comportamento, relações sociais passam a ser descobertas, identificadas e relacionadas à sociedade em que vive, provoca emoções e posteriormente motivações a permanecer nesta viagem histórica numa participação mais efetiva no processo de ensino-aprendizagem. Segundo a formulação de Edgar Morin, para que haja o processo de "projeção, identificação e participação" com o filme, (o ato de emocionar-se em seus vários aspectos: chorar, rir, sentir amor, raiva, medo, etc.) é essencial. (Morin, apud Santana)

Leida Raasch aponta que o importante neste processo de motivação é fazer que o educando possa encontrar suas próprias formas de pensar e aprender e transformá-los em agentes do processo de ensino-aprendizagem.

"Os educandos devem sentir-se estimulados a aplicar seus esquemas cognitivos e a refletir sobre suas próprias percepções nos processos educacionais, de modo que avancem em seus conhecimentos e em suas formas de pensar e perceber a realidade".

Como obra de arte passa ser uma cultura fundamental para formação dos nossos educandos que está permanentemente envolto pelo mundo imagético que exige constante decodificação. O cinema nas aulas de história alfabetiza o olhar do espectador quando acompanhado de um mediador consciente que vai além do livro didático, do giz e da lousa e do saber histórico conservador. Nossos educandos podem se tornar mais críticos diante das manifestações artística, cultural e estética e, nas palavras de Tardif "Aprender a ver cinema é realizar esse rito de passagem do espectador passivo para o espectador crítico" (TARDIF, 2002, p.42). Neste sentido, Ferro aponta que um filme oferece inúmeras possibilidades de análise. O autor comenta que:

[...] entre o cinema e a história, as interferências são múltiplas, por exemplo: na confluência entre a História que se faz e a História compreendida como relação de nosso tempo, como explicação do devir das sociedades. Em todos esses lugares o cinema intervém. (FERRO. 1992, p. 11)

Plano de aula

Este plano de aula visa trabalhar com os alunos do 9º ano a partir de novas abordagens historiográficas que combatam o sexismo na sala de aula. Será tomado como referência o livro didático de Divalti Garcia Figueira, adotado pela Escola Estadual Professora Alice Chuery da região central de Guarulhos-SP. O conteúdo selecionado trata da Revolução Industrial, destacando o pioneirismo da Inglaterra que reunia as condições materiais, políticas e econômicas necessárias para o desenvolvimento do sistema fabril, além da grande oferta de mão-de-obra e mercado consumidor.

No âmbito social o livro aborda o surgimento de uma classe social formada por trabalhadores fabris e de transporte e as péssimas condições de trabalho, a falta de regras ou limites do exercício do trabalho, os baixos salários e o uso intensivo de mulheres e crianças. O livro sugere, a partir de um texto complementar adaptado de José Jobson de Arruda intitulado "O trabalho infantil nas fábricas", um debate indagando da possibilidade da utilização do trabalho feminino e infantil a partir da mecanização e o porquê de serem requeridos nas indústrias.

Devido à necessidade de condensar os conteúdos, pouco se trabalha os movimentos operários, apenas faz citações aos movimentos dos luditas e cartistas como notas explicativas necessitando de pesquisas complementares para melhor aprofundamento, o que me parece salutar já que o livro didático é apenas mais uma ferramenta de apoio no processo de ensino-aprendizagem.

O tema proposto procurará fazer uma

nova abordagem sobre a primeira fase da Revolução Industrial procurando estabelecer qual o papel das mulheres neste contexto histórico, principalmente a partir do século XVIII, momento em que se deflagram várias formas de movimentos feministas. Pretendo trabalhar a trajetória do movimento operário pelo viés das mulheres, que, apesar das variações no regime de propriedade sempre participaram da atividade econômica – familiar, camponesa, artesã ou de comércio e, no tempo proposto a de trabalhadora assalariada, portanto pensar a escrita da História da qual as mulheres passam a ter um papel fundamental na sociedade ao longo da História.

Pretendo, assim, trabalhar a Revolução Industrial em sua primeira fase, entre 1760 e 1860, na França e na Inglaterra, abordando o emprego em larga escala de mulheres e crianças nas minas de ferro ou carvão e nas fábricas têxteis, enfatizando no primeiro momento a jornada de trabalho e o custo da mão-de-obra infantil e feminina, o controle rígido às crianças e mulheres no interior das fábricas e suas condições de trabalho e sociais. E, no segundo momento, a luta das mulheres em busca da sua emancipação social e política. Para essa discussão, será utilizado texto de Edmund Wilson extraído do livro "Rumo à Estação Finlândia".

Essa discussão deverá ser pautada sobre os seguintes objetivos a serem alcançados junto aos alunos e alunas:

> Reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;

> Questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação político-institucionais e organizações coletivas da sociedade civil;

> Utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros.

>Reconhecer as mudanças do mundo do trabalho a partir da perspectiva da mulher;

>Valorizar as mulheres como protagonista da História da humanidade;

>Reconhecer o papel crescente das mulheres trabalhadoras na luta geral contra a exploração e pela emancipação social, resultante da sua incorporação massiva no mercado de trabalho;

>Compreender a importância dos movimentos das mulheres trabalhadoras como força social autônoma face aos movimentos feministas.

A Metodologia e estratégias serão: Análise documental e de filmes; debates e pesquisa orientada.

Sistematização do processo de ensino-aprendizagem

1º momento: Ação diagnóstica.

Realizar as seguintes indagações: Nossa sociedade há uma distinção entre homens e mulheres a ponto de não terem os mesmos direitos e as mesmas oportunidades? Por que a história da mulher não é contada nos livros didáticos de História?

Formar grupos para discussão em sala das indagações apresentadas e procurar identificar qual a opinião da maioria da classe e qual a principal argumentação que procura justificar essa opinião. Anotar as opiniões e argumentos com o intuito de a partir dos exemplos levantados, analisar e sistematizar o processo de ensino-aprendizagem.

2º momento: Ação mobilizadora: Texto para leitura compartilhada.

Será proposta a leitura do texto "Desemprego e desespero", de Edmund Wilson, por se tratar do mesmo assunto retratado nos filmes a serem exibidos, servindo de preparação, possibilitará sensibilizá-los e perceberem que homens, mulheres e crianças eram tratados com o mesmo rigor e que deveriam cumprir as mesmas tarefas. Com uma leitura enfática e emotiva procurar despertar sentimentos e emoções, transportá-los para um ambiente hostil, com os riscos a saúde e a vida dos quais todos eram submetidos independentemente de ser homem ou mulher, criança ou adulto. Provocar questionamentos, promover reflexões, comparar as condições dos operários e das operárias com as condições em que se encontram ou percebem no cotidiano e fazê-los perceberem as permanências, as continuidades e as mudanças ocorridas entre o período estudado e os dias atuais.

Desemprego e Desespero

" A demanda crescente de mulheres e crianças nas fábricas fazia com que muitos chefes de família se tornassem desempregados crônicos, prejudicava o crescimento das meninas, facilitava o nascimento de filhos de mães solteiras e ao mesmo tempo obrigava as jovens mães a trabalharem grávidas ou antes de se recuperarem plenamente do parto, terminando por encaminhar muitas delas à prostituição. As crianças, que começavam a trabalhar nas fábricas aos 5 ou 6 anos de idade, recebiam pouca atenção das mães, que também passavam o dia inteiro na fábrica, e nenhuma instrução de uma sociedade que só queria delas que executassem operações mecânicas. Quando as deixavam sair das verdadeiras prisões que eram as fábricas, as crianças caíam exaustas, cansadas demais para lavar-se ou comer, quanto mais estudar

ou brincar - às vezes, cansadas demais até para ir para casa. Também nas minas de ferro e carvão, mulheres e crianças, juntamente com os homens, passavam a maior parte de suas vidas rastejando em túneis estreitos debaixo da terra, e, fora deles, viam-se presas nos alojamentos da companhia, à mercê da loja da companhia, sofrendo atrasos no pagamento do salário de até duas semanas. Cerca de mil e quatrocentos mineiros morriam por ano, quando se partiam cordas apodrecidas, quando desabavam túneis devido à escavação excessiva dos veios, quando ocorriam explosões devido à ventilação deficiente ou à negligência de uma criança exausta; e os que escapavam de acidentes catastróficos morriam de doenças dos pulmões.

(...) Naquela época em que as leis de proteção aos trabalhadores praticamente ainda não existiam, os antigos camponeses e trabalhadores braçais da Inglaterra, e até mesmo a antiga pequena burguesia, estavam sendo levados para as minas e as fábricas, tratados como matéria-prima para os produtos a serem fabricados, sem que ninguém se importasse nem mesmo com o problema do que fazer com o refugo humano gerado pelo processo. Nos anos de depressão, o superávit de mão-de-obra, que era tão útil nos anos em que a economia ia bem, era despejado nas cidades; estas pessoas tornavam-se mascates, varredores, lixeiros ou simplesmente mendigos - viam-se às vezes famílias inteiras mendigando nas ruas - e, o que era quase igualmente comum, prostitutas e ladrões."

3º momento: Atividade em grupo (processo de avaliação contínua)

A partir do texto, em grupo de 4 integrantes, montar quadro comparativo no qual estejam identificadas as principais semelhanças e diferenças entre aquela época e a sociedade atual, em relação às consequências sociais do desemprego e da existência do trabalho infantil. Tal momento e fundamental no processo de interação e pesquisa em grupo sob orientação do professor na distribuição das tarefas e das fontes.

4º momento: Exibição dos trechos selecionados de "Germinal" e Daens – Um grito de liberdade.

Antes da exibição é necessário traçar um panorama geral do período histórico para que o educando tenha condições de comparar o livro didático, o texto complementar e os seus conhecimentos prévios.

O Filmes "Germinal" do diretor Claude Berri, produzido em 1993, é baseado no romance francês de Émile Zola, de 1881. O filme retrata o cotidiano dos operários e operárias das minas de carvão na região de Montsou, França entre o final do século XIX e início do século XX. As condições insalubres de trabalho nas minas de carvão e o risco iminente de acidentes fatais aliado aos baixos salários e a excessiva jornada de trabalho fazem parte deste universo de miserabilidade aos quais são submetidos homens, mulheres, velhos e crianças. Diante de uma crise de superprodução e a falta de mercado consumidor, os baixos salários são ainda mais rebaixados, além de serem obrigados a arcarem com os custos de sua segurança e pelos prejuízos causados pelos acidentes de trabalho, sendo deflagradas greves.

O filme permite explorar elementos do movimento operário desde a sua formação e suas formas de luta, além das concepções ideológicas marxistas, anarquistas e reformistas (socialdemocratas) e até espontâneos dos quais estavam inseridos.

O propósito da exibição é destacar a forma de incorporação das mulheres ao mercado externo de trabalho desde a sua agilidade na execução de tarefas consideradas masculinas às humilhações submetidas para sua sobrevivência dentro e fora das fábricas, além da dupla jornada de trabalho quando do cumprimento de suas funções no "lar". É possível enfatizar o ímpeto das mulheres nos movimentos reivindicatórios. A cena abaixo é de um dos trechos escolhidos exibi entre as figuras centrais uma das mulheres a frente do movimento grevista segurando um bebê diante das tropas de repressão.



O filme "Daens – Um Grito de Justiça" Autores (roteiristas): Louis Paul Boon e François Chevallier. Dirigido por Stijn Coninx, 1993 retrata, assim como "Germinal", as condições de exploração nas fábricas Belgas, das quais a classe operária estava submetida no final do século XIX. O filme narra a história do Padre belga Adolf Daens, precursor na luta pelos direitos dos trabalhadores, liderando protestos dos operários. O filme destaca o trabalho de mulheres e de crianças, sujeitos a uma jornada de trabalho de até dezesseis horas por dia e salários que a dos homens.



Nos trechos assistidos ficam evidenciadas as relações cotidianas entre os operários no interior de uma mina francesa e numa fábrica têxtil belga e as condições desumanas e insalubres dos quais trabalhadoras e trabalhadores estão submetidos. O interessante é que em ambos os casos é possível realizar uma abordagem no emprego em larga escala de mulheres e crianças nas minas de ferro ou carvão e nas fábricas têxteis durante principalmente a primeira fase da Revolução Industrial. Há possibilidade de perceber dois aspectos do uso indiscriminado da mão-de-obra infantil e feminina: porque eram mais baratos e mais fácil impor às crianças e mulheres ao controle rígido no interior das fábricas.

Diante das novas propostas para se pensar a escrita da história da qual a mulher passa a ter um papel fundamental na sociedade ao longo da história, ambos os filmes podem contribuir para levantar questões e inquietações no que diz respeito ao comportamento de diversas sociedades, com relação ao papel da mulher dando um enfoque menos androcêntrico. Antes da exibição dos filmes Germinal ou Danz proponho o seguinte roteiro em grupo: (processo de avaliação contínua)

Solicitar relatório em grupo de acordo com seguinte roteiro:

- Identificar no filme aspectos que identificam as condições de trabalho e de vida das operárias e das crianças nas fábricas e na vida privada.
- Identificar também hábitos e valores que podem ser percebidos, particularmente no que se refere à posição das mulheres na sociedade da época.
- Identificar as formas de resistência das mulheres.
- Identificar no filme aspectos que caracterizam os papéis sociais exercidos pelas pessoas que habitam a moradia dos operários e nos locais de trabalho;

5º momento: avaliação final em grupo.

Após debates e discussões sobre os resultados propor as seguintes tarefas de pesquisa:

- Comparar aquela época com os dias atuais em relação aos aspectos identificados e indicar: as semelhanças e/ou diferenças existentes; as permanências e/ou mudanças nos hábitos e valores sociais, condições de trabalho e de vida das crianças, homens e mulheres operárias.
- Destacar a exploração do trabalho feminino e a desigualdade existente no mercado de trabalho entre homens e mulheres.
- Destacar o trabalho feminino nas sociedades industriais e a permanência de preconceito que atribuem à mulher um papel de menor importância social do que dos homens – desigualdades civis, trabalhistas e políticas com a organização de movimentos feministas, dupla jornada de trabalho etc. Ao final, cada grupo deverá apresentar oralmente suas conclusões para a classe e escrita para o professor.
- Montar uma linha cronológica da luta das mulheres ao longo do período da Revolução Industrial

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os nossos estudantes contemporâneos exigem mudanças no modo de aprender, já não suportam mais a ideia de meros receptores e acumuladores de informações. A indisciplina e a transgressão são manifestações de não mais aceitar as coisas pré-determinadas e postas pelo adulto. Na era da informação, e do jeito deles, aprenderam a se manifestar. A lousa, os gizes e a mera cópia de conteúdos já não os convencem mais, já não os controlam mais. A desobediência é resultado da intolerância inconsciente do saber imposto. O machismo, a homofobia, o racismo entre outros ismos são reproduções ensinadas pelos adultos, seja pelo exemplo seja pelos bancos escolares.

Como professoras e professores de história temos a responsabilidade de acompanharmos as mudanças que se promovem do ponto de vista das necessidades atuais do educando; interferir, justificar, acompanhar, contestar, discutir e aceitar são verbos inseparáveis para a transmissão do saber histórico. O preconceito e ódio são transmitidos continuamente pelo exemplo e pelos instrumentos de perpetuação monopolizados pelos serviçais do capital onde se faz prevalecer o individualismo, o consumismo e a competição, divulgando continuamente uma visão estereotipada e secundarizada das mulheres, dos homossexuais, dos negros. A ética e a convivência democrática são princípios que o ensino de História pode e deve transmitir

em conjunto com os conteúdos curriculares.

Aulas bem planejadas, com a implementação de recursos didáticos e material pedagógico adequado, contribuem significativamente para a construção de valores e atitudes e , ao mesmo tempo, para a desconstrução dos comportamentos homofóbico, xenofóbico, machista, racistas e outras insanidades socialmente arquitetadas. A educação baseada no pluralismo é um dos antídotos para combater essas doenças sociais, principalmente no que se refere ao combate à violência sofrida cotidianamente por mulheres e homossexuais, tolerada pelo Estado. Portanto, a simples exibição de um filme, aliado a uma leitura compartilhada atenta, das imagens e dos textos do livro didático, pode fazer uma grande diferença no processo de ensino aprendizagem, desde que haja um planejamento metódico e sistematizado dos conteúdos a serem trabalhados e, sobretudo, um grande comprometimento social da equipe docente, o processo de ensino-aprendizagem atingirá objetivo de buscar uma sociedade verdadeiramente democrática e igualitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEIRAS, Adriano; TAGLIAMENTO, Grazielle; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. Crenças, valores e visões: trabalhando as dificuldades relacionadas a sexualidade e gênero no contexto escolar. Aletheia, Canoas, n. 21, jun. 2005 .

BITTENCOURT, Circe M.F. Propostas Curriculares de História: Continuidades e transformações.Elba de Sá (Org) Os Currículos do Ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras. Campinas, SP, Autores Associados – Fundação Carlos Chagas, 2000.

_____. Capitalismo e Cidadania nas Atuais Propostas Curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). O Saber Histórico em Sala de Aula. SP: Contexto, 1997, p.17.

_____. Livros didáticos entre textos e imagens. In: Circe Maria Fernandes Bittencourt (org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004, p. 69-90.

CHOPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: Educação e Pesquisa, v. 30, nº 3. São Paulo: USP, 2004, p. 549-566.

FIGUEIRA, Divalte Garcia – História: Volume Único. 1ª edição – São Paulo: Ática, 2005

FERREIRA, Angela Ribeiro. Representações da história das mulheres no Brasil: em livros didáticos de história. Ponta grossa: UEPG, 2006.

FERRO, Marc. Cinema e História. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRIEDRICH, Engels, A origem da família, da propriedade privada e do estado. Escala, 2003.

LE GOFF, Jaques. A História Nova. 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1995.

Marx, K. A ideologia Alemã. São Paulo: Hucitec, 1986

FERRO, Marc. Cinema e História. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 11.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos e BEHRENS, Marilda. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. 11ª ed., Campinas: Papirus, 2006.

MORIN, Edgar. Culturas de massa no século XX: o espírito do tempo. Volume I: Neurose, Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987. Apud: SANTANA, Gilmar. O filme contextualizado – diálogos entre sociologia e cinema. Disponível em: http://www.ufscar.br/rua/site/?p=1365

MORENO, Montserrat. Como se ensina a ser menina. São Paulo: Moderna, 1999.

NAPOLITANO, Marcos. Como usar o cinema em sala de aula. São Paulo: Contexto,2003.

PERROT, Michelle. Os excluídos da História: Operários, mulheres e prisioneiros. Tradução Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p.212.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. O que e como ensinar: por uma História prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, Leandro (org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

RAASCH,Leida. A motivação do aluno para a aprendizagem. Disponível em:

http://www.univen.edu.br/revista. Acesso em 13/10/2022.

SANTANA, Gilmar. O filme contextualizado – diálogos entre sociologia e cinema. Disponível em: http://www.ufscar.br/rua/site/?p=1365.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes,2003.

TOLEDO, Cecília. Mulheres: o gênero nos une, a classe nos divide. Cadernos Marxistas, Ed. JL Sundermann – São Paulo, 2001.

_____Trajetória do Movimento Operário" in Trabalhadores. Publicação mensal do Fundo de Assistência a Cultura – Prefeitura Municipal de Campinas, 1889.

_____WILSON, Edmund. (1986), Rumo à estação Finlândia: escritores e atores na história. Tradução de Paulo Henrique Britto. São Paulo, Companhia das Letras, 2006.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

VANESSA GERALDI LEITE

RESUMO:

O presente artigo tem como finalidade abordar a importância do contato com a leitura, desde bem cedo, pois a mesma contribui significativamente para o processo de desenvolvimento da criança, facilitando posteriormente o processo de alfabetização. Ler ou contar histórias é um dos momentos mais ricos para a criança, pois assim, ela consegue viajar no mundo da imaginação e compreender o mundo á sua volta. A arte de contar histórias vai muito além do prazer proporcionado, ela é fundamental no desenvolvimento e organização das ideias do ouvinte. Neste sentido, contribui para a construção da linguagem, das ideias, dos valores e dos sentimentos que ajudarão na formação da criança.

Palavras-chave: Contação de história, Literatura infantil,Criança.

INTRODUÇÃO

Ao refletirmos sobre concepção de infância, compreendemos o quão importante e significativo é que as crianças sejam protagonistas das suas ações e descobertas. Por essas razões, no meio desse processo, a leitura é um dos recursos fundamentais para o processo de formação integral da criança, contribuindo positivamente para o desenvolvimento do seu cognitivo.

Enquanto instituição escolar, cabe a mesma oportunizar vivências e experiências para as crianças no sentido de contribuir para sua formação de um sujeito crítico e reflexivo.

Para Bakhtin (1992), a literatura infantil por ser um instrumento motivador e desafiador, é capaz de transformar o indivíduo em um sujeito ativo, responsável pela sua aprendizagem, que sabe compreender o contexto em que vive e modificá-lo de acordo com a sua necessidade. Dessa maneira, é importante ressaltar que a leitura é importante para a aquisição de conhecimentos, recreação, informação e interação.

A leitura deve estar presente na vida de bebês e crianças desde bem cedo, pois são por meio desse estímulo que desperta o prazer pela leitura. Segundo Silva (1992,p.57) "bons livros poderão ser presentes e grandes fontes de prazer e conhecimento. Descobrir estes sentimentos desde bebezinhos, poderá ser uma excelente conquista para toda vida."

É por essa razão que a leitura deve ser primordial na vida do ser, e para isso, a família é o ponto inicial, ou seja, que começa a formar o pequeno leitor que desperta desejos e vontades. Assim, cabe ao meio familiar e também a escola mediar esse interesse, realizando uma parceria consciente, reconhecendo a leitura como fonte de aprendizagem,e dessa maneira, a escola torna-se uma parceria fundamental na inserção da criança nesse universo simbólico.

EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao refletirmos sobre a Educação Infantil devemos considerar que a mesma é a primeira etapa da Educação Básica, na qual passou por várias transformações ao longo dos anos.

Antigamente a Educação Infantil não tinha visibilidade, e por isso não era considerada importante para a sociedade, sendo que sua principal finalidade era de oferecer assistencia as famílias que necessitavam trabalhar e não tinham onde deixar seus filhos, fazendo da escola um espaço voltado somente ao cuidar.Por essas razões, a criança não era considerada como um sujeito integral em seu desenvolvimento, não considerando suas aprendizagens.

A partir da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é que de fato o olhar para a Educação Infantil ganhou um grande significado. Dessa forma, novos documentos, tais como Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil foram pensados e efetivados como forma de garantia dos direitos das crianças levandose em consideração seu desenvolvimento integral, garantindo pleno desenvolvimento e aprendizagem.

A Educação Infantil somente a partir desse momento deixa de ser assistencialista e passa a ser um espaço de aprendizagens, promovendo o lúdico, as interações, os laços afetivos, sendo considerada a primeira base da Educação.Para Almeida (1995) a trajetória escolar da criança necessita de um amigo, alguém que seja incentivador, atencioso, oportunizando novas descobertas , vivências e experiências, fazendo a criança refletir sobre si e sobre o mundo, preparando o ambiente acolhedor e seguro para a criança, na qual a mesma sinta-se segura e juntos possam construir, contribuir para sua história.

Nesse sentido a Educação Infantil propõe um ambiente de relações, na qual as experiências e vivências das crianças devem ser valorizadas, oportunizando momentos de descobertas. Portanto, a Educação de Infantil passa a ser vista como não apenas um espaço para cuidar, mas também de educar, garantindo a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança.

A CRIANÇA COMO CENTRO DE SUAS AÇÕES

O protagonismo infantil é algo que vem sendo construído ao longo da história da infância, e vemos que ao decorrer dos anos a mesma tem passado por grandes transformações no que se refere a sua concepção. Ao considerarmos que antigamente a criança era vista como um adulto em miniatura, sem direitos, podemos analisar esse percurso de mudança que ocorreu no decorrer do tempo, na qual a criança passou a ser considerada como um sujeito de direitos. A partir do século XVIII, as crianças começaram a ser reconhecidas em suas particularidades, começaram a possuir um quarto único, alimentação considerada específica e adequada, começaram a ocupar um espaço maior na sociedade. Ali nascia a concepção de infância. Antes, como se viu, a infância era considerada um período sem valor. Agora a família começa a dar ênfase ao sentimento que tem em relação à criança. Considera-se uma revolução este novo sentimento dirigido à criança. Ela começa a ser importante, apreciada por sua família e a infância é reconhecida como uma época da vida merecedora de orientação e educação.

Enquanto na Idade Média a criança era sem valor e suas responsabilidades eram trabalhar e chegar o mais rápido possível na fase adulta, no Renascimento se dá o início do processo de escolarização infantil.

Atualmente, diante de tantas transformações, a criança é um sujeito que tem voz, e por vez o protagonismo infantil é essencial e ganhou visibilidade na Educação.Dessa forma, saber o que as crianças pensam e sentem é um dos aspectos importantes da pesquisa educacional. Sendo assim, escutar a voz das crianças nas escolas vai além do processo de compreender suas vivências, escolhas, mas é uma condição política, da qual se estabelece um diálogo intergeracional de partilha de poderes(SARMENTO; SOARES; TOMÁS, s/d, p. 3).

Consideramos que a criança possui várias formas de expressar-se, comunicar-se, de compreender e que essas formas estão sempre entrelaçadas em suas vivências e experiências, formando um único conjunto que está ligado ao seu desenvolvimento. Por essas razões, os espaços das escolas de Educação Infantil são de extrema importância pois eles devem promover contextos investigativos para que as crianças possam se descobrir enquanto sujeitos de direitos, valorizando todas as linguagens tanto verbais como não verbais. Assim, consideramos que a dimensão se amplia do sentido individual de suas práticas para o sentido social de suas práticas (SANTOS, 2012 p. 10,11).

A escuta e o olhar do professor devem promover pesquisas, investigações no sentido de que possa refletir sobre sua prática pedagógica, assim como ampliarmos nossos olhares em relação as políticas públicas. É portanto, dessa maneira, que os espaços das escolas passam a ser voltados para infância, respeitando e valorizando a individualidade de cada criança, pois as mesmas são construtoras de conhecimentos, autonomia e competências.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

A leitura e a contação de histórias é um dos recursos essenciais para o desenvolvimento do cognitivo da criança. Sabe-se que há muitos anos atrás a mesma faz-se presente na humanidade, na qual as histórias contadas pelo povo eram formas de manter viva a tradição e de oportunizar diferentes formas de se perceber e compreender o mundo, expressando os sentimentos, conhecimento e as experiências. Para Cademartori (1994) a literatura infantil divide-se em dois momentos: a escrita e a lendária. A lendária nasceu da necessidade que tinham as mães de se comunicar com seus filhos, de contar coisas que os rodeavam, sendo estas apenas contadas, não sendo registradas por escrito. Os primeiros livros infantis surgiram no século XVII, quando da escrita das histórias contadas oralmente.

Para Maia (2007), a literatura infantil possibilita as crianças o contato com o imaginário, diferente do que elas vivenciam no cotidiano. A literatura promove a experimentação de situações significativas desde a infância, o que já amplia a inserção ao mundo letrado.

As crianças podem associar as histórias que leem ou escutam com situações que elas vivem, o que ajuda ao lidar com dificuldades, sentimentos e emoções. Além disso, é um estímulo à memória, já que relembram experiências que viveram ou que escutaram seus parentes contarem, por exemplo, com essa prática, as crianças encontram no momento de leitura, um caminho para criar relações entre memórias e afetos.

Podemos dizer também, que crianças que crescem cercadas por momentos de leituras e contação de histórias seja no ambiente escolar, como familiar, tornam-se adultos com competências leitoras, e desenvolvem criatividade. Sendo assim, é fundamental que desde bem cedo as crianças tenham o contato com o universo literário pois é a partir desse contato que podemos promover a imaginação, criatividade, ampliação do vocabulário, assim como preparar a criança para a fase de alfabetização quando a mesma já estiver nessa fase.

Assim é por meio da linguagem que a criança se comunica e interage com o mundo ao seu redor constituindo-se e desenvolvendo-se. Sabemos que a criança é constituída de múltiplas linguagens.

De acordo com Busatto (2008) o papel do contador é essencial, pois ele é o responsável por desencadear o contexto da história utilizando recursos gestuais e orais no sentido de aguçar o interesse e a curiosidade da criança. Dessa forma, professores devem reconhecer a importância da prática de contar histórias na sua rotina em sala de aula, pois além de instigar a imaginação da criança, auxilia no processo de aprendizagem da criança.

Nessa mesma perspectiva, a leitura contribui para a aquisição da linguagem oral, pois é lendo e ouvindo histórias que as crianças ampliam seu repertório tanto de vocabulário, como de criatividade e imaginação, podendo despertar a curiosidade e propiciar a concentração. Sabemos que conhecer novas histórias é conhecer culturas diferentes.

A IMPORTÂNCIA DAS HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando pensamos em Educação Infantil, é essencial sempre levarmos em consideração o que as crianças já conhecem de histórias, assim como também suas preferências. As contações de histórias são ótimos recursos que os professores podem utilizar, pois o mesmo há infinita possibilidades para criação.

O texto literário também é outro recurso que facilita essa prática, pois o mesmo oportuniza ambiente de diálogo, compreendendo o que as crianças sentem e como compreendem determinada leitura. Assim, conversar com as crianças sobre as histórias, desenhar após a leitura, recontar as histórias são estratégias que buscam realizar um levantamento de hipóteses sobre o que as crianças pensam e sentem a respeito daquela leitura.

Para Ferreira (2007) toda criança gosta de ouvir histórias, na qual se identificam com os personagens, associando realidade á fantasia. Assim, para desenvolver o prazer pela leitura é necessário que o professor tenha um olhar sensível e não contar a história apenas por contar, ou apenas para passar o tempo, mas é essencial que explore o momento por meio de dramatizações, recontos, rodas de conversas, desenhos dessa história, oferecendo para a criança a sistematização daquela mesma história que foi lida ou contada.

É preciso que mais atividades como contar histórias sejam ofertadas nas escolas a fim de semear sonhos, esperanças e ensinamentos.

OS RECURSOS UTILIZADOS NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Muitos são os recursos que podem ser utilizados para uma boa contação de histórias, entretanto, o mais importante deles é o material humano, ou seja, suas expressões, gestos, jeito de ser e falar, momento determinante na interação com a história. Segundo Busatto (2003, p. 47): “ao contar, doamos o nosso afeto, a nossa experiência de vida, abrimos o peito e compactamos com o que se torna fundamental: que haja uma identificação entre o narrador e o conto narrado”.

O contador de histórias deve conhecer a realidade de sua turma antes de contar, também há diferenças entre a quantidade de crianças e a idade das mesmas,por exemplo, para uma turma de berçário, deve-se contar histórias curtas, pois se forem muito longas não iram prender a atenção das crianças, já em turmas de maternal e jardim pode- se estender mais, porém sempre utilizando a ludicidade. Sendo assim, há muitos recursos fáceis de serem produzidos, no intuito de promover esse momento mágico, tais como fantoche, palitoche, avental de histórias , caixa de histórias, materiais não estruturados, etc; todos esses recursos contribuem para o desenvolvimento da imaginação e criatividade da criança.

Outra caracteristica essencial são sons e movimentos, pois as histórias sempre teêm animais, pessoas, e com isso, o professor deve ter um olhar atento interpretando todos esses movimentos, no sentido de enriquecer a contação.

Podemos também aproveitar os espaços da unidade escolar, tais como sala de aula, pátio, parque, entre outros, no sentido de explorar ainda mais esse momento, tornandoo dinâmico. Para Fonseca (2006 p 16): “a sala de aula, o espaço escolar, devido às interações e, principalmente, devido às possibilidades de intervenção do professor, é um local privilegiado para que as situações de aprendizagem aconteçam”.

É importante ressaltar também que podemos contar histórias em qualquer lugar, porém precisamos nos sentir tranquilos e confortáveis para realizar a prática utilizando bem os recursos disponíveis.

A história é uma coisa mágica e encantadora, que deve sempre estar presente na educação, porém o educador deve saber utilizar os recursos e a imaginação, eles caminham juntos para uma boa história ser contada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar este estudo, compreende-se que o olhar para o contexto atual ampliou-se, pois sabemos o quanto a Educação Infantil tem adquirido visibilidade como primeira etapa da da Educação Básica, sendo que antigamente era considerada apenas como assistencialista. Dessa maneira, o pro-

tagonismo da criança é algo que deve ser valorizado dentro dos espaços escolares, respeitando suas individualidades, e por essas razões, é essencial que a criança tenha contato com o universo literário.

Sabemos o quão importante é, e os benefícios da leitura na vida das crianças, na qual estimula a oralidade, socialização, amplia o repertório de novas palavras, desenvolve criatividade e imaginação,favorecendo também na formação de bons leitores. Por essas razões, os professores precisam compreender a importância desse trabalho desde cedo, com o intuito de ampliar as capacidades das crianças de forma significativa.

O prazer pela leitura deve acontecer naturalmente, não deve ser algo obrigatório, mas é fundamental que o ambiente seja estimulador, oportunizando condições favoráveis para as crianças. Considero que preparar o ambiente para momentos de leitura, além de estimular o prazer pelo mesmo, é estimular a criança para que ela sinta prazer pelo que ouve, pelo que lê, facilitando sua compreensão, pois ler é uma das mais importantes portas de entrada para o conhecimento.Para isso é fundamental também a parceria entre professor e aluno, mediando essa construção e fortalecendo os vínculos.

Desta forma devemos fortalecer o trabalho de leitura desde a Educação Infantil, com técnicas variadas que sejam capazes de despertar nas crianças o interesse e o prazer pela leitura, só assim estaremos contribuindo para a construção de uma sociedade verdadeiramente letrada.

REFERÊNCIAS:

BUSATTO, Cléo. Contar e encantar – pequenos segredos da narrativa. Petrópolis:

Vozes, 2003

BUSATTO, Cléo. Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa. 5ª ed.

Petrópolis: Vozes, 2008.

CADEMARTORI, L. O que é literatura infantil?6.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FERREIRA, Laís Costa; OLIVEIRA, Rosemary Lapa de. A contação de histórias como prática educativa. Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS Feira de Santana, v. 21, n. 2, p. 66-75, maio-agosto de 2020.

Disponível em http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/66/pdf.

Acesso em 23/06/2021

FONSECA, Lúcia Lima. O universo da sala de aula. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MAIA, Joseane. Literatura na formação de leitores e professores. São Paulo:

Paulinas, 2007.

SARMENTO, M.; SOARES, N.; TOMÁS, C. Participação social e cidadania activa das crianças. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. s/d. Disponível em: http://paralapraca.org.br/wpcontent/uploads/Participa%C3%A7%C3%A3o-social-ecidadaniaativa-dascriancas.pdf. Data de Acesso:01/03/2021.

SANTOS, Núbia Schaper. As ideias fora do lugar das ideias:: notas sobre a transição das creches públicas da assistência para a educação no município de Juiz de Fora.

In: ARAGÃO, Maria Darcilene (Org.). Trajetórias de Pesquisas em creches e escolas de Educação Infantil. Juiz de Fora: Ufjf, 2014. p. 127-144.

COMO A CRIANÇA, A ESCOLA E A FAMÍLIA SE RELACIONAM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTANTIL

VANESSA NASCIMENTO DOS SANTOS

RESUMO:

Quando pensamos nas relações sociais existentes na escola e no processo de desenvolvimento da criança, as relações que ocorrem entre família e escola, quando saudáveis podem colaborar para esse processo, sendo de fundamental importância esse vínculo de comunicação desde a Educação Infantil, já que tanto uma como a outra têm um papel importante no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. A escola é um espaço que possibilita a interação de adultos e crianças, com diferentes culturas, crenças, hábitos, etc., fazendo também com que não só haja uma socialização, mas que proporcione também o respeito às diferenças. Assim, é de suma importância que os pais/responsáveis acompanhem o processo educativo da criança, e que contribua com a educação da mesma em casa, a fim de que escola e família possam falar a mesma língua. Nesse contexto, o presente artigo teve como objetivo discutir a influência da relação estabelecida entre família e escola sobre o desenvolvimento da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Família, Ambiente Escolar; Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT: When we think about the social relationships that exist school and the child's development process, the relationships that occur between Family and school, when can collaborate for this process, and this communication link since Early Childhood Education is of fundamental importance, since both one and the others play an important role in the development and learning of children. The school is a space that allows the interaction of adults and children, with different cultures, beliefs, habits, etc., also making that there is not only a socialization, but also provides respect for differences. Thus, it is of paramount importance that parents/guardians follow the child's educational process, and to contribute to the child's education at home, in order to school and family can speak the same language. In this context, this article aimed to discuss the influence of the relationship established between family and school on the child's development.

KEY-WORDS: Family; School Environment; Child Development.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a educação das crianças passou por diferentes contextos geralmente relacionados com a sociedade da época. Tempos atrás, a escola era para poucos e para os ricos, excluindo negros, mulheres, e até crianças. Com o passar do tempo, a escola passou a assumir o papel de educar as crianças em diferentes contextos priorizando o seu desenvolvimento integral.

Mudanças significativas ocorreram não só na escola, mas também no ambiente familiar. A maneira como os pais/responsáveis cuidam das crianças também mudou. As primeiras instituições educacionais fizeram com que os responsáveis se preocupassem mais com os filhos, mantendo-os mais próximos e mais atentos à sua educação.

De acordo com Ariés (2006), ao final da Idade Média, as crianças começaram a ter certo espaço no ambiente familiar, situação que não ocorria antes. Foi somente no século XVII que a família passou a ter um papel mais diferenciado e as crianças passaram a serem elementos indispensáveis na vida da família.

Anteriormente a isso, a criança era vista apenas como um adulto em miniatura, e justamente por isso, não recebia a devida atenção e nem o cuidado as suas necessidades. Na atualidade, ela passou a ter a atenção que merece e precisa tanto da família quanto da escola compreendendo que no começo família e escola apenas coexistiam, e que a partir das mudanças houve a necessidade dessas relações se complementarem (ARIÉS, 2006).

Ainda, a sociedade passou por transformações profundas em relação as famílias. A escola também, procurando se adaptar a esses novos acontecimentos, mas o que nos preocupa hoje em dia são justamente as relações existentes entre família e escola, a fim de promover a educação e o 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)

Para que as crianças se desenvolvam de forma plena é preciso que ela estabeleça comportamentos e adquira aprendizados a partir das interações que ocorrem entre família, escola e meio ambiente, aprendendo o respeito, a empatia, a cidadania, os valores éticos e a afetividade, além claro, do conhecimento.

Segundo a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), no caso da Educação Infantil, é necessário um olhar cuidadoso para todas

as crianças que estão envolvidas no processo de escolarização, e para que ela aconteça de forma correta e plena, a escola tem papel importante não só no desenvolvimento integral da criança, mas também nas relações sociais que existem entre pais/responsáveis e professores, gestores, enfim, com a comunidade escolar.

Desta forma, a escola precisa propiciar diferentes momentos para que a criança interaja efetivamente a fim de aprender, consigo mesma e com os outros, desenvolvendo-se de forma global, desde a Educação Infantil. Porém, para que isso se torne sucesso efetivamente, é necessário que a família e a escola estejam juntas, em uma espécie de parceria, a fim de alcançar determinados objetivos, falando a mesma língua, pois muitos estudiosos discutem que a qualidade da Educação é extremamente dependente do diálogo entre família e escola.

De acordo com Souza (2009) a relação que deve existir entre as famílias e a escola precisa ser saudável, pois trabalhando em conjunto, os meios de ação, podem proporcionar o bom desenvolvimento da criança, lembrando ainda que a criança percebe quando os adultos no caso da escola e de casa apresentam falas diferentes, ou quando elas são iguais e se inter-relacionam. .

O documento norteador, resultado de Políticas Públicas e muita discussão na área educacional diz que 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).

Complementando o documento Araújo (2010), relata que a família é responsável não só pelo desenvolvimento, mas também pela aprendizagem e educação das crianças em seus diferentes aspectos: físico, emocional, psicológico e social. A família necessariamente deve desempenhar o seu papel, pois é sabido que quando os pais/responsáveis participam do processo de escolarização da criança, os resultados lá na frente são bem melhores, do que aquelas crianças que infelizmente não tem um acompanhamento mais efetivo. A escola sozinha não consegue fazer todos os papéis, dela e dos responsáveis, necessitando assim da parceria e do acompanhamento dos pais/responsáveis na educação da criança.

Assim, de acordo com Sánchez et al. (2003) podemos considerar a família como sendo o primeiro núcleo de atuação que contribui para a modelagem da criança, a partir das relações que se estabelecem com ela determinando assim o comportamento infantil. Nesse processo de construção, a criança deve ser vista e reconhecida em sua individualidade a fim de se tornar plena e autônoma.

A participação da: "família no processo de ensino aprendizagem, a criança ganha confiança vendo que todos se interessam por ela, e também porque você passa a conhecer quais são as dificuldades e quais os conhecimentos da criança" (MACEDO, 1994, p.199).

Esse intercâmbio pode ser traduzido em:

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).

Podemos considerar o segundo núcleo de atuação sobre o desenvolvimento da criança, a escola, uma vez que:

A escola é junto com a família, a instituição social que maiores repercussões têm para a criança. Tanto nos fins explícitos que persegue expressos no currículo acadêmico, como em outros não planejados, a escola será determinante para o desenvolvimento cognitivo e social da criança e, portanto, para o curso posterior da vida (CUBERO, 1995. p. 253).

Porém, nem tudo é perfeito. Infelizmente, nem sempre essa troca entre pais/responsáveis e escola acontece de forma correta. Devemos lembrar que uma aprendizagem significativa é traduzida em uma estreita relação entre a maneira como a família se relaciona com o ensino e a escola; porém, existem famílias que acreditam que a responsabilidade pela educação da criança é de exclusividade da escola, não participando e nem se preocupando com sua escolarização; outra questão são as relações mal resolvidas entre família e escola que acabam fazendo com que a criança não se adapte ou acostume quando começa a frequentá-la e também entre outras questões, está à falta de atividades desenvolvidas em conjunto, entre a família e a escola.

Piletti (2004) relata que é essencial o envolvimento da família nesse processo. Cabe a escola também proporcionar esses momentos de interação, como serviços que atraiam a comunidade para dentro da escola, envolvendo-a diretamente e estabelecendo uma parceria.

Ainda, segundo o autor propostas relevantes que façam a aproximação entre as famílias, e que as crianças conheçam os pais/responsáveis dos seus colegas também aju-

dam a estreitar os laços entre a família e a escola.

De acordo também com Araújo (2010), as famílias têm apresentado não só dificuldades em relação à educação dos pequenos, mas também quanto ao tempo para acompanhá-los. Jornadas de trabalho extensas infelizmente também fazem com que muitos responsáveis fiquem afastados da convivência familiar e escolar. Por isso, muitas vezes o que vemos são crianças que crescem sem limites, ganhando presentes ou coisas do tipo, na tentativa de tentar suprir a ausência dos mesmos.

Segundo Vasconcellos:

"Percebemos muitas famílias desestruturadas, desorientadas, com hierarquia de valores invertida em relação à escola, transferindo responsabilidades suas para a escola [...], a família não está cumprindo sua tarefa de fazer a iniciação civilizatória: estabelecer limites, desenvolver hábitos básicos (VASCONCELLOS, 1995, p. 22).

Além disso, outro fator que tem contribuído para isso é a ausência das mães que muitas vezes se tornaram chefes de família e se vêm obrigadas a jornadas de trabalho exaustivas, deixando de lado o acompanhamento da criança:

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).

Assim, hoje, a realidade está no pouco tempo que os pais/responsáveis têm para ficar e cuidar das crianças, fazendo com que os responsáveis acreditem que a escola é obrigada a educar a criança.

Nesse sentido existe, portanto, a necessidade de desenvolver atividades, valores e atitudes que venham a contribuir para a parceria entre pais/responsáveis e escola.

2. CONTRIBUIÇÕES E PAPEL DA ESCOLA PARA O DESENVOLVIMENTO DE PARCERIAS PRODUTIVAS

A escola é um espaço que apresenta conhecimentos e situações sistematizadas, na qual propõe a formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos que venham a compreender criticamente o contexto social no qual estão inseridos e que precisam encontrar sentido para aquilo que estão aprendendo, e que se tornem capazes de uma inserção mais transformadora em relação a sociedade em que vivem.

Tardif (2010) discute que a complexidade da profissão de professor está não somente em exercer a profissão, mas também em ser humano o que implica em ter a sensibilidade de perceber que a criança está inserida em um mundo complexo, influenciada pela cultura, economia, política, razão, afeto, compaixão entre outros sentimentos, conduzindo-as a caminhos diversos em sua existência e, por meio dessa trajetória, estará se constituindo.

O autor ainda discute que o professor é aquele que: "deve habitar e construir seu próprio espaço pedagógico de trabalho, de acordo com limitações complexas que só ele pode assumir e resolver de maneira cotidiana, apoiando necessariamente em visão de mundo, de homem e de sociedade" (TARDIF, 2010, p. 149).

Ainda, as escolas costumam possuir profissionais e estruturas que não correspondem mais às demandas educativas da sociedade atual. Os professores apresentam culturas, crenças, valores e realidades diferentes, necessitando de um ambiente mais favorável para a ampliação de suas habilidades intelectuais, de formação continuada e atendimento às diferenças, às desigualdades sociais e culturais existentes entre as crianças que estudam ali.

Infelizmente, sabemos que apesar das Políticas Públicas, o Brasil é um dos países que não consegue ter uma educação efetivamente de qualidade, que atenda a todos igualmente, visto que cada criança aprende no seu tempo, espaço e de forma diversa. O mundo globalizado que temos hoje faz com que as informações cheguem à criança de forma muito rápida, exigindo novas formas de se pensar e agir que, muitas vezes, requer rompimento de padrões formados anteriormente.

Modelos educacionais que não deixam a criança se desenvolver em sua singularidade, essencial ao seu desenvolvimento e construção da sua história, dificultam desenvolver um adulto que consiga, por exemplo, tomar decisões mais assertivas em relação a sua própria vida. De acordo com Assis (1994, p. 130) a escola deve: "promover o desenvolvimento do indivíduo, tornando-o capaz de enfrentar múltiplas situações". Não limitando seu papel apenas em ensinar os conteúdos e seguir o currículo, já que: "por si só, não desenvolve as habilidades mentais necessárias à formação de um raciocínio flexível e criativo" (ASSIS, 1994, p. 130).

O papel do professor deve compreender abordagens técnicas e metodológicas dentro das práticas educativas, exigindo sa-

beres mais abrangentes que vão além do saber ensinar. Portanto, é indispensável que o professor esteja atento quanto as suas percepções no trabalho diário. Assim Nóvoa enfatiza que a "maneira de ensinar evolui com o tempo e com as mudanças sociais" (NÓVOA, 1995, p.14).

Freire explica que a educação não pode ser compreendida como: "como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos" (FREIRE, 1996, p. 145). Ao contrário, tudo isso é essencial para o desenvolvimento da criança e por isso precisa ser colocado para fora. A educação é um fenômeno social inseparável da constituição dos sujeitos e da sociedade, envolvendo-se e influenciando os diferentes aspectos da vida social, econômica, política, cultural.

Desta forma, a escola trabalha o global interligando-se às práticas sociais, entendendo que os processos formativos ocorrem sob uma variedade de atividades, onde as crianças devem estar totalmente envolvidas participando ativamente, no sentido de que elas precisam "existir" socialmente.

De acordo com Tardif (2010) a percepção das crianças e jovens como indivíduos, independentemente da faixa etária e da modalidade de ensino, ainda é pouco desenvolvida pelos professores, que são frequentemente apontados como aqueles que não conhecem satisfatoriamente seus alunos, de não saberem usar essa percepção de forma eficaz e de projetarem sobre eles os mesmos interesses e motivações que caracterizaram as suas trajetórias escolares. Isso exige dos professores investimento contínuo e disposição para avaliar e revisar as suas experiências dentro da profissão.

Ainda o autor discute que os professores precisam refletir mais sobre suas práticas educativas. A escola nos dias atuais, necessariamente precisa despertar o interesse dos alunos, lhes dando a oportunidade de compreender e se desenvolver criticamente dentro da sua visão de mundo.

Pimenta (1991) discute que aprender a conviver em grupos é uma forma de a criança ser preparada para a vida social. O grupo também propicia a aprendizagem de papéis sociais diferentes e complementares na organização da sociedade como um todo.

Quanto à instituição família ela até hoje é vista como a base da sociedade, porém ao longo do tempo, sofreu diferentes mudanças, principalmente sociais, que influenciaram de forma profunda a estrutura familiar. O padrão antigo familiar, anteriormente era constituído por pai, mãe e filhos e era centrado em uma linha patriarcal ou matriarcal. Hoje, essa situação passou a deixar de existir. O que temos são famílias constituídas também por casais que tinham antes outros relacionamentos; homossexuais; tios, avós e netos; entre outras configurações. Por isso a escola precisou se adaptar também a essas mudanças, substituindo, por exemplo, o dia das mães pelo dia de quem cuida de mim.

Esteves (1999) relata que com essas mudanças, a família de uma forma geral passou a se isentar das responsabilidades no âmbito escolar, passando a exigir e acreditar que a escola é a responsável agora pelo que deveria ser sua tarefa. Esse problema não está relacionado apenas à falta de tempo dos pais e sim, na dissolução da responsabilidade das famílias, onde o desenvolvimento da personalidade está sendo incorporado pela debilidade dos quadros das referências que tem tido em casa, interferindo assim no desenvolvimento global da criança.

Ainda, na sociedade atual é possível perceber que as relações família e escola andam meio equivocadas, havendo a necessidade de a escola buscar novas estratégias para trazer os responsáveis para a escola e lhes chamar a atenção para a educação das crianças. Existe a necessidade real de que a família esteja cada vez mais presente em todos os momentos da vida da criança implicando em envolvimento, colaboração e comprometimento.

Assim, o papel dos pais/responsáveis no caso da escola deve ser o de dar continuidade ao trabalho da escola com a criança dando-lhe condições para que ela se desenvolva: "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).

Com relação a escola os autores ainda discutem que:

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).

Soares (2011) discute que para atrair os pais/responsáveis para a escola, é preciso desenvolver um trabalho pedagógico, mais participativo e significativo, envolvendo ambos, criança e família. Assim, a criança terá mais interação com os pais fazendo com que eles compreendam o que a escola espera deles.

Ainda segundo o autor, a escola deve abrir as portas; desenvolver atividades culturais diferenciadas; oferecer projetos e oficinas; orientar as famílias quanto aos direitos e deveres, conseguindo assim aproximá-los e fazer essa integração.

A escola precisa desenvolver também práticas de escuta em relação aos responsáveis para que a família reconheça a figura do professor como alguém que se preocupa com o desenvolvimento de seu filho.

Assim: "As expectativas dos pais tendem a aumentar a importância que os filhos dão à escola. Isso pode fazer muita diferença" (OLIVEIRA, 2013, s.p.).

Soares (2011) relata ainda que os pais apresentam níveis de interesse em relação à escola de acordo com as suas experiências no passado. Preparar atividades que oportunizem o apoio e envolvimento pode quebrar esse gelo em relação ao ambiente escolar. Devemos lembrar também que muitos responsáveis têm compromissos fora da escola, como restrições com horário de trabalho, por exemplo, restringindo a sua participação e se envolvendo com menos intensidade nas atividades propostas. Outra forma de trazer os pais no caso da Educação Infantil é desenvolver atividades lúdicas e integradoras envolvendo as crianças e seus responsáveis. Atividades enviadas para casa, também ajudam nessa integração, fazendo com que a tarefa a ser realizada precise do auxílio do adulto.

Desta forma a escola precisa repensar em suas estratégias, principalmente focando naquelas famílias em que os pais tiveram pouco ou nenhum acesso ao ensino quando mais jovens, pois, geralmente filhos de pais que não frequentaram a escola tendem a manter relações afastadas do processo de ensino e aprendizagem:

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 necessidade e a importância da parceria entre escola e família para que a criança se desenvolva de forma continua e plena. Segundo os autores, é possível através dessas relações estabelecidas criarem um vínculo entre ambos e repensar na criança, em seu desenvolvimento integral.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto de acordo com o levantamento bibliográfico realizado nesta pesquisa, as relações escola e família passaram por diferentes períodos ao longo do tempo, de acordo com o que a sociedade esperava da Educação.

Essa relação entre ambas sempre foi de preocupação da escola e principalmente nos dias atuais, devido a sua responsabilidade pela formação integral da criança. Na Educação Infantil essa integração se faz de suma importância uma vez que essa relação desempenha diferentes papéis, complementares, o que influencia diretamente nesse desenvolvimento.

A família, como instituição, é o ambiente principal de socialização logo que a criança nasce sendo importante o acompanhamento pelos pais quando ela sai desse ambiente e começa a conviver com crianças e adultos diferentes, aprendendo e convivendo com diferentes pensamentos, crenças, valores e culturas que enriquecerão sua vida.

O trabalho dos professores deve também desenvolver a criança integralmente, construindo um trabalho pedagógico que prepare a criança também para a vida em sociedade. Porém, esse papel da escola não pode ser desempenhado sozinho. A família precisa se fazer presente também e acompanhar a criança durante esse processo incentivando-a.

Por fim, escola e família devem estabelecer uma relação de respeito e colaboração, onde ambas devem incentivar, acompanhar e auxiliar a criança em seu desenvolvimento pensando na construção integral do indivíduo.

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. Disponível em: . Acesso em: 03 jun. 2020.

ARIÉS. P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ASSIS, Nízia de. Revendo o meu fazer sob uma perspectiva teórico-prática. In: GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (Org.). A prática dos orientadores educacionais. São Paulo: Cortez, 1994.

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.

CUBERO, R. Relações sociais nos anos escolares: família, escola, companheiros. In; COLL, C. Desenvolvimento psicológico e educação. V. 1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

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. Disponível em: . Acesso em: 06 jun. 2020.

ESTEVES, Jose M. A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo:Moderna,2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à pratica educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JARDIM, A. P. Relação entre Família e Escola: Proposta de Ação no Processo Ensino Aprendizagem. Presidente Prudente: Unoeste, 2006.

MACEDO, R.M. A família diante das dificuldades escolares dos filhos. Petrópolis: Vozes, 1994.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

OLIVEIRA, Tory. Laços de família de políticas educacionais da OCDE, a valorização de vínculos entre a escola, à 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.

PIMENTA, Selma Garrido. O Pedagogo na Escola Pública. São Paulo: Loyola, 1991.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SÁNCHEZ, P. A.; MARTINEZ, M. R.; PEÑALVER, I. V. A psicomotricidade na educação infantil: uma prática preventiva e educativa. Porto Alegre: Artemed, 2003.

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. Disponível em: . Acesso em: 11 jun. 2020.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 11º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

UNESCO. Fontes Para a Educação Infantil. Brasília: UNESCO; São Paulo: Cortez; São Paulo: Orsa, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Libertad, 1995.

GESTÃO EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA

VIVIANE CARLA CREPALDI

RESUMO

Este artigo tem como objetivo mostrar a importância da cogestão nas escolas públicas. Entre outras razões, sua implementação é evidenciada pelas contradições existentes entre o discurso a ser superado e a prática do controle democrático. A implementação de uma gestão escolar democrática e a análise do novo papel do professor são as demandas da sociedade atual, que a mesma entende como uma das formas possíveis de transmutação social, a igualdade, a unidade e a justiça são uma realidade para todos. Esse tipo de reflexão é realizado por meio de revisões de literatura. Entende -se que o gestor muitas vezes não consegue alcançar o sucesso pela falta de envolvimento dos sujeitos que compõem a escola. Depende do especialista, no caso, o gestor em entender a relevância do seu envolvimento enquanto liderança.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Participação; Formação.

INTRODUÇÃO

Mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais têm caracterizado a sociedade moderna. Muitos deles possuem uma estrutura natural que interfere diretamente no aprendizado. No caso do Brasil, as mudanças na política educacional a partir da década de 1980 foram as características mobilizadoras de fortes movimentos sociais, uma vez que, esse era o período em que a sociedade como um todo buscava mais democracia. Este movimento tem levado à abertura das escolas e maior envolvimento da comunidade nas realidades escolares para encontrar acesso e permanência de todos no processo educativo.

Repensar a forma como os espaços escolares são administrados é fundamental para a construção de uma educação democrática. Nesse contexto, a gestão escolar, em uma nova forma caracterizada principalmente pela descentralização do poder e autonomia, muda de tamanho e se estabelece gradativamente nos sistemas educacionais como Gerenciamento Democrático. O debate sobre a questão da democracia escolar pública remonta ao início da década de 1980, em que foi legalmente estabelecido desde a promulgação da constituição federal de 1988.

Tanto na Constituição Federal (CF) de 1988 como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 estão inscritos os princípios da educação nacional, que passaram a ser base para a implementação da

Gestão Democrática. No artigo 206 da CF e no artigo 3.º da LDB consta que o ensino público deve ser ministrado de acordo com os preceitos da Gestão Democrática que se ampara na própria legislação brasileira.

A forma de aplicação desse princípio está prevista nos artigos 14 e 15 da LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

O Plano Nacional de Educação, lei nº 13.005/2014, com vigência até 2024, dispõe sobre o esclarecimento e a concretização da Política Nacional de Educação com base no princípio da participação, que ainda é aplicado na gestão das instituições públicas. Assim, a participação e o controle público são elementos-chave do controle democrático. A meta 19 do Plano Nacional de Educação prevê a governança democrática em dois anos por meio de oito estratégias políticas nacionais. Assim como no plano Nacional de Educação, o plano Estadual de Educação também prevê no objetivo 19 um prazo de dois anos para a implementação da gestão democrática da educação e estabelece 16 estratégias políticas estaduais.

A escola tem papel fundamental na governabilidade democrática no sentido de assegurar condições iguais para todos permanecerem e possuírem sucesso escolar, conforme previsto na constituição de 1988 e na LDB (lei nº 9.394/96) estabelecida como princípio fundamental da democracia na governança corporativa. Se olharmos para o cotidiano da escola, o direito de todos à educação se torna uma realidade como diversidade de ideias, oportunidades para todos, dicas, qualidade de ensino. Quando a comunidade está envolvida no processo de tomada de decisão, a escola dá a oportunidade a todos de exercer seus direitos e deveres como cidadãos na construção da democracia, e portanto, os resultados serão mais eficazes. Estimular a participação da comunidade escolar, respeitar as pessoas e suas opiniões, erigir a confiança entre os segmentos e fazer cumprir as leis e regulamentos educacionais vigentes na rede pública de ensino é, portanto, importante para a equipe gestora, que compartilha responsabilidades.

Diante dos referenciais legais nos quais a escola deve fundamentar sua prática pedagógica, podemos afirmar que o diretor tem o dever e o direito de garantir a participação de todos os envolvidos no processo educativo para que assumem coletivamente o papel de corresponsável pela construção de um projeto político pedagógico com vistas a uma educação de qualidade para todos. No entanto, vale ressaltar que não basta apenas conhecer as leis que sustentam uma administração democrática para que no interior da escola as decisões sejam democráticas. O maior ou menor envolvimento da comunidade escolar é o que legitima a oportunidade de conhecer as demandas da escola e o papel de cada setor na determinação de seus rumos.

COMO ACONTECE A GESTÃO ESCOLAR NAS ESCOLAS

As escolas vistas como organizações sociais, culturais e humanas, exigem que cada sujeito envolvido tenha um papel definido no processo de participação global. Consequentemente, a eficácia da governabilidade democrática deve atender tanto as condições materiais quanto imateriais que facilitem as instituições para garantir sua implementação. E não apenas por meio da aplicação deste princípio na lei. Nesse contexto, cabe a todos os envolvidos no processo educacional buscar meios que permitam o gerenciamento democrático e, em especial, ao diretor a responsabilidade de realizar um trabalho participativo, autônomo e democrático, que inclui todos os departamentos que fazem parte da escola. Para refletir sobre a atuação do líder escolar na construção de uma liderança democrática, é preciso primeiro entender o que é liderança escolar.

Segundo Luck (2007) a gestão escolar é o termo que passou a substituir o termo administração escolar, significando uma alteração conceitual, uma vez que envolve a participação da comunidade nas decisões que são tomadas na escola.

Para Araújo (2000) os elementos constitutivos da gestão escolar são: participação, autonomia, transparência e pluralidade.

A participação dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem deve ser assegurada. Uma escola da qual todos são responsáveis – professores, pais, agentes educativos, comunidade e equipa de direção especificamente envolvida nos processos de tomada de decisão têm mais probabilidades de reduzir ou evitar a evasão, e a reincidência. Nesse sentido, oobjetivo do diretor é ampliar e criar novos canais de participação dos sujeitos sociais na direção da escola, afirmando-a como espaço público de cidadania.

Um órgão colegiado escolar constitui-se em um mecanismo de gestão da escola que tem por objetivo auxiliar na tomada de

decisões em todas as áreas de atuação, procurando diferentes meios para se alcançar o objetivo de ajudar o estabelecimento de ensino, em todos os seus aspectos, pela participação de modo interativo de pais, professores e funcionários.(LUCK, 2007,p.23)

Veiga (2008) ao tratar sobre autonomia cita 4 dimensões que são articuladas entre si e que promovem a organização do trabalho escolar. Essas dimensões são administrativas que compreende a administração pessoal e material, os indicadores e as avaliações de desempenho. A Financeira corresponde ao planejamento consciente e estratégico das verbas recebidas. A pedagógica, que tem grande peso, porque é o objeto principal da educação. A jurídica compreende executar as ações dentro do estabelecido em Lei.

Um elemento-chave da gestão democrática é o livre acesso à informação. A transparência é geralmente apresentada como um meio eficaz para dar credibilidade ao espaço público, ou seja, a honestidade que permite aos cidadãos participar do controle social. Assim, como todos os envolvidos no cotidiano da escola são chamados a participar de sua gestão, qualquer decisão ou ação tomada ou implementada na escola deve ser de conhecimento da comunidade.

A transparência na escola depende da inserção da comunidade no cotidiano escolar, do envolvimento dos segmentos com as questões da escola, e passa pela socialização das informações, o que pode gerar um clima de confiança e de clareza de propósitos entre todos os envolvidos no processo educativo (ARAUJO, 2000, p. 257).

GESTÃO ESCOLAR E PAPEL DO GESTOR NA EDUCAÇÃO MODERNA

A origem etimológica da palavra gestão vem do latim gerou, gestum e gerere, significando invocar, executar, criar a si mesmo.

O final dos anos 1980 e início dos anos 1990 foram marcados por uma redefinição da organização e gestão escolar, em especial, no Brasil.

As reformas que implementaram na administração escolar contribuíram para a descentralização, autogoverno e processos administrativos democráticos.

A organização da gestão escolar no Brasil se deu com uma mudança no papel do Estado, cuja alternativa mais óbvia é a autogovernança, ou seja, a descentralização, o que significa a redistribuição de responsabilidades em três esferas de governo: federal, estadual e municipal, com o consequente fortalecimento do poder local.

Nesse novo cenário, o município como ente da confederação passa a exercer sua função de forma mais ativa, tanto na gestão das leis quanto nas diversas ações que se referem à ação social e política, dentre as quais se destaca a educação com suas invenções, seu planejamento e gestão da educação escolar, portanto, a administração pública é o aparelho do Estado responsável por organizar e realizar atividades destinadas a garantir os direitos e atender às necessidades de indivíduos e grupos por meio de obras e serviços de interesse público, além do exercício de funções políticas.

Esse modelo de gestão delibera autonomia aos gestores, pois, seu fazer se reflete na "liderança empreendedora". Os gestores são valorizados por sua capacidade de influenciar, motivar, identificar, resolver problemas, compartilhar informações, desenvolver e manter um senso de comunidade nas escolas, promover o trabalho em equipe, compartilhar responsabilidades e tomar decisões conjuntas.

Ainda hoje parece complicado essa conexão da pré modernidade com os dias atuais, uma abordagem holística. Nesta dimensão, os meios de comunicação e informação são parte integrante deste mundo globalizado. Os gestores devem promover esse avanço tecnológico para fornecer acesso contínuo para professores e alunos. É responsabilidade do gerente proteger esta área onde a escola se encontra. Outro fator importante é que os diretores das escolas devem abrir espaço para a continuidade da educação em suas instituições, escolhendo práticas inovadoras, contextuais e significantes durante os planejamentos de grupo e movimentos educacionais, para apontar o que deve ser feito. Consequentemente, os líderes desempenham um papel importante na promoção da participação humana e na formação cidadã. Construir uma sociedade mais justa.

PROGRAMA NACIONAL DE GESTÃO EDUCACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O Programa Escola Nacional de Gestores da Educação Básica Pública faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e decorre da necessidade de construção de processos de gestão escolar compatíveis com a proposta e percepção da qualidade social da educação com base na administração pública moderna e em princípios progressistas. É realizada por meio da oferta de cursos a distância voltados à qualificação de diretores de escolas de ensino fundamental, com a seguinte finalidade:

Formar, em nível de especialização (lato sensu), gestores educacionais efetivos das escolas públicas da educação básica, incluídos aqueles de educação de jovens e adultos, de educação especial e de educação profissional.

Contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar com qualidade social.

Como resultado dessa iniciativa, o MEC espera a melhoria dos índices educacionais das escolas e municípios atendidos.

Os cursos oferecidos pelo programa são:

O curso de especialização em gestão escolar é voltado para a formação continuada de dirigentes da educação básica, em nível de pós-graduação lato sensu, na modalidade de educação a distância, com carga horária de 400 horas. A formação tem três eixos vinculados entre si: o direito à educação e a função social da escola básica; políticas de educação e gestão democrática da escola; projeto político-pedagógico e práticas democráticas da gestão escolar.

O Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica, carga horária de 405 horas, é voltado para a formação continuada e pós-graduada de profissionais que atuam em equipes de gestão pedagógica em escolas públicas de educação básica. O currículo do curso é estruturado em torno do eixo Organização do Trabalho Pedagógico, que sintetiza a dupla abrangência da função de Coordenação Pedagógica numa instituição educacional: o âmbito da escola compreendida como local social de formação crítica e cidadã e o âmbito da sala de aula, espaço em que a prática educativa acontece de forma planejada e intencional.

O Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar desenvolvido no âmbito do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica é curso com carga horária de 200 horas, voltado para a formação continuada de gestores das escolas públicas. Esse curso de aperfeiçoamento, proposto por meio da Ead, pretende democratizar ainda mais o acesso a novos espaços e ações formativas com vistas ao fortalecimento da escola pública como direito social básico, uma vez que essa modalidade de educação possibilita, dentre outros: maior flexibilidade na organização e desenvolvimento dos estudos; fortalecimento da autonomia intelectual no processo formativo; acesso às novas tecnologias da informação e comunicação; interiorização dos processos formativos garantindo o acesso daqueles que atuam em escolas distantes dos grandes centros urbanos.

Assim, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação objetiva a institucionalização de uma política de formação nacional de gestores escolares, baseada nos princípios da gestão democrática, tendo por eixo a escola como espaço de inclusão social e da emancipação humana.

Nessa direção, o referido programa, em consonância à concepção do direito à educação escolar e do caráter público desta, busca contribuir para a melhoria dos processos de organização e gestão da escola e, consequentemente, para a melhoria da qualidade social inerente ao processo educativo. A formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual.

Então fica claro que trata-se de um Programa de interface com o profissional em exercício, no sentido de tratar os aspectos teóricos em articulação com seus problemas concretos, valorizando a produção de saberes construídos no próprio trabalho, e ampliando o conhecimento no campo da gestão.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O Projeto Político Pedagógico define a identidade da escola e indica os meios para ensinar com qualidade. Toda instituição educacional tem objetivos que deseja alcançar. O conjunto dessas ambições, bem como as ferramentas para sua concretização, é o que dá forma e vida ao chamado projeto político-pedagógico - o famoso PPP.

É um projeto porque reúne propostas de ações específicas a serem realizadas em um determinado período de tempo.

É político porque vê a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos que atuarão individualmente e coletivamente na sociedade e mudarão os rumos por ela tomados.

É ensino porque define e organiza atividades e projetos educacionais necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

Com essas três dimensões, o projeto ganha força, indicando o rumo que todos os envolvidos nesse processo devem tomar: funcionários, educadores, gestores e outros.

Para a elaboração de um projeto de política educacional, devem ser consideradas as seguintes partes:

Missão: Deve ter um conjunto de valores em que a comunidade escolar acredita e as aspirações que tem para a aprendizagem dos alunos. Deve responder as perguntas como: "Para nós, o que é educação?" e "Quais alunos você quer formar?" Também pode ser chamado de quadro de referências.

Determinar a identidade da instituição e sua direção. Se um de seus objetivos é ensinar as pessoas a serem críticas e autônomas, deve-se investir em cogestão e em projetos nos quais cada segmento tenha voz e responsabilidade.

Clientela: Uma breve história da comunidade e da fundação da escola e uma visão detalhada das circunstâncias sociais, econômicas e culturais das famílias.Fornece infor-

mações para instituições educacionais para desenvolver diretrizes educacionais e determinar como interagir e se comunicar com a comunidade. A melhor fonte é o formulário de inscrição, mas questionários específicos podem ser preparados.

Coleta de dados: informações quantitativas sobre matrículas, admissões, reprovações, evasões, viés de idade / classe, promoções e notas de avaliação.

Por meio da coleta de dados é possível compor um retrato da aprendizagem na escola a fim de aferir a qualidade do ensino, buscando informação nos quadros de aprovação, reprovação e movimentação de alunos preparados para enviar ao Ministério da Educação (MEC) e à Secretaria de Educação, os relatórios das avaliações externas e avaliações internas.

Estudo de Relacionamentos de famílias: A definição da maneira como os pais podem contribuir com os projetos da instituição e participar das tomadas de decisões, pois, a escola existe para atender à sociedade e a integração das famílias no processo pedagógico é garantida tanto pela LDB como pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Estabelecimento de Diretrizes Pedagógicas: Estas são as diretrizes que formam o currículo da escola e descrevem os conteúdos e os objetivos de ensino, as metas de aprendizagem e a forma de avaliação, por série ou ciclo e por disciplina. Encontrados nos dados de aprendizagem da escola, nos referenciais curriculares de Secretarias estaduais e municipais, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nos indicadores de qualidade e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Elaboração do Plano de Ação: Lista completa com todas as ações e os projetos institucionais da escola para o ano letivo. Com base em tudo o que foi pesquisado e estudado nas etapas anteriores do PPP, estabelece o que será feito (na prática) em benefício dos processos de ensino e de aprendizagem para atingir os objetivos definidos inicialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da realidade da educação brasileira, o método encontrado para o Brasil oferecer uma educação de qualidade em sua esfera social tem sido inserir uma gestão democrática que por sua vez, já tenha seu caráter participativo.

Construído de acordo com a realidade cotidiana de cada instituição de ensino, com suas particularidades, todos os envolvidos, funcionários, professores e sociedade, integram seu papel ativo em relação à administração. Pelo fato de a gestão das escolas ser democrática e participativa, elas oferecem aos professores e à comunidade a oportunidade de utilizar diferentes métodos de formação humana, desde que integrada ao desenvolvimento de seu projeto de política educacional para sondar a realidade da clientela .que esta instituição recebeu, e assim , fazer cumprir a legislação educacional ao seu público.

Conclui-se que o processo de participação coletiva favorece o desenvolvimento humano na medida em que oferece novas oportunidades de por meio da ação pedagógica.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Adilson César de. Gestão democrática da educação: a posição dos docentes. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (PPGE/Unb). Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania. Brasília/DF. v. 1, 2005a

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Autonomia da Gestão Escolar: Democracia e Privatização, duas faces de uma mesma moeda. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba.2005.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Reforma Educacional e a Formação de Gestores Escolares. Interface - Revista do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, 2004.

LÜCK, Heloísa. Concepções e processos democráticos de gestão educacional. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LUZ, Ana Maria de C. JESUS, Tércio Rios de. A Formação de Gestores Educacionais:- desafios e perspectivas de saberes em construção. Salvador: ISP/UFBA, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para a reflexão em torno do Projeto Político-Pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, Lucia Maria G. (Org.). Escola: espaço do Projeto Político-Pedagógico. São Paulo: Papirus, 1998

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