ITEQ
ESCOLAS

Projetos e Projeções

Volume 6 - Edição 5 Maio de 2023 ISSN 25959042



EDITORIAL

Um início de conversa sobre a inteligência artificial (IA).

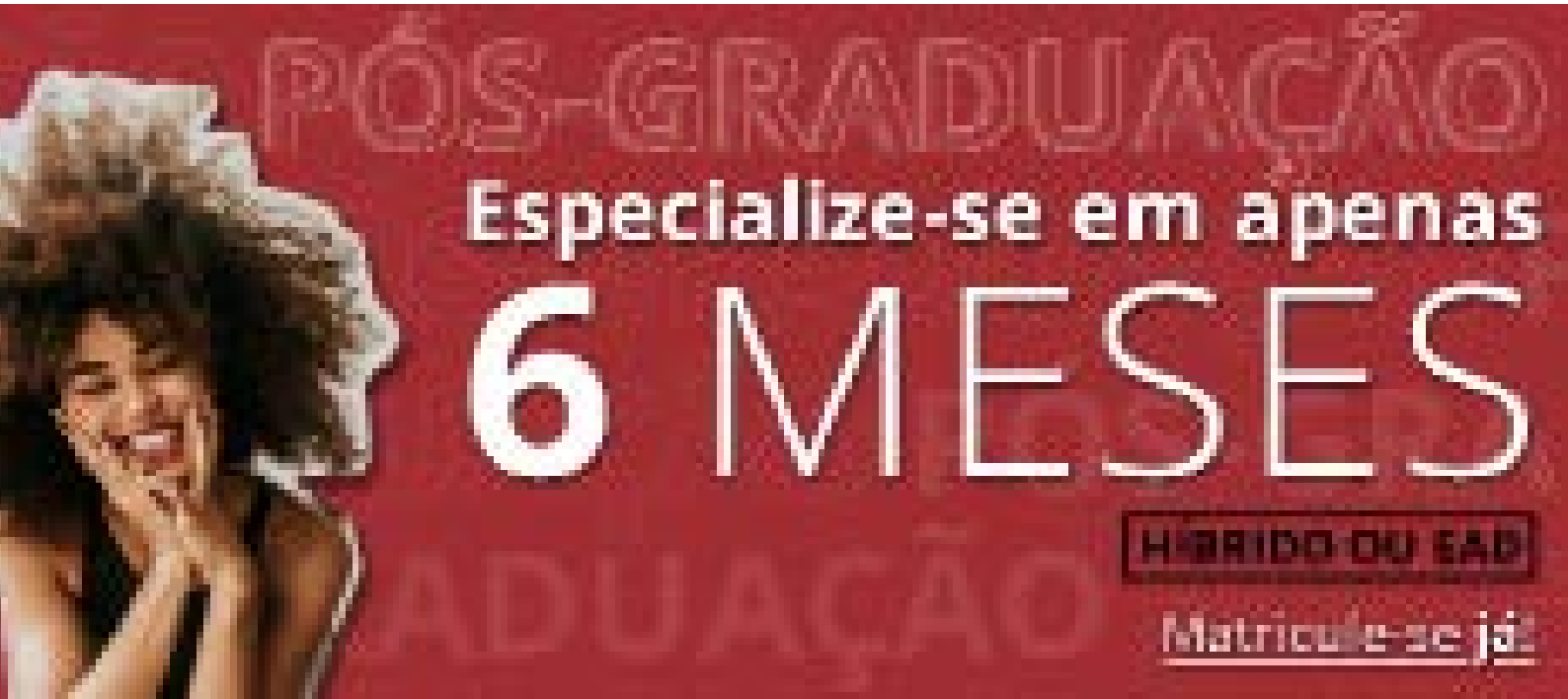
A inteligência artificial é um campo de estudo acadêmico, no qual o principal objetivo é executar funções de modo autônomo.

Novos tipos conceituais de processadores fazem funcionar os chats GTP. A Nvidia é, atualmente, a mais valiosa produtora de semicondutores no mundo, sendo responsável pelos processadores que fazem funcionar o "sistema nervoso" do chat GTP. A mesma divulgou os seus resultados e balanços de mercado, que se constituíram como um recorde de lucro, tendo em vista que ficaram acima das expectativas de vendas. Por que isto está acontecendo? Os processadores de última geração são os mais utilizados nos sistemas de inteligência artificial (IA).

A empresa Nvidia está situada em Santa Clara, no coração do Vale do Silício, California, onde está instalada há três décadas produzindo para o mercado de semicondutores e o atual mercado da Inteligência artificial. Atualmente a empresa é avaliada em uma quantia que equivale ao dobro da quantia das outras quatro grandes americanas que atuam no ramo e produção de semicondutores. Atualmente há uma série de colocações que colocam os chats GTP para o debate tendo em vista que esta é uma ferramenta que repete perfeitamente a linguagem humana, o questionamento levantado é: isso é bom ou ruim? Esse novo modelo de linguagem baseado na inteligência artificial responde a diversos questionamentos e produz textos idênticos aos produzidos pelos seres humanos, levantando uma preocupação com esse novo tipo de linguagem utilizados pelas IA. A inteligência possui uma experiência de diálogo que torna impossível pensar em um limite de respostas possíveis. Por que escrever sobre uma matéria tão complexa? Podemos afirmar que é uma evolução significativa e seus desdobramentos nas áreas médicas e científicas chegam a ser, para nós, algo surreal. Podemos afirmar que através desses conhecimentos entendemos melhor os avanços da inteligência artificial e questionar se algum dia existe possibilidade dela nos superar?

Como gestores, é preciso conhecer e ficar atentos sobre essas conquistas. Ficar atentos e alertas nos será sempre favorável.

Renato Eduardo Natale
Diretor Comercial



Licenciatura

Pedagogia

Bolsas de até

100%



Inscreva-se já

iteqescolas.com.br (11)2074-5110

ITEQ
ESCOLAS

EXPEDIENTE

1- O TEMPO E O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ADRIANA DELGADO ARAUJO

2- METODOLOGIA EM ARTES: A IMPORTÂNCIA DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA AULA DE ARTE
ADRIANA HOSS SILVA

3- OBSTÁCULOS E CONQUISTAS NA FORMAÇÃO
ADRIANA PERONI LEMOS DA ROCHA

4- PSICOMOTRICIDADE INFANTIL: A ARTE DE APRENDER ATRAVÉS DO LUDICO
ADRIANA RAMOS DE CARVALHO

5- PSICOPEDAGOGIA E NEUROCIÊNCIA NO ENTENDIMENTO DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM SINDROMES, DISTÚRBIOS E TRANSTORNOS
ADRIELE MARIA DO NASCIMENTO

6- O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ALDENICE JOSÉ DOS SANTOS ARRUDA

7- EVASÃO ESCOLAR
ALINE DA SILVA COSTA

8- OS EFEITOS DA PARTICIPAÇÃO ATIVA NA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ALINE DE SOUZA FELIX BOZZO

9- AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS
ANA CLEIDE NERY DE SOUZA

10- APRENDIZADO DAS CRIANÇAS BASEADO EM SEUS PRINCÍPIOS
ANA PAULA DE JESUS SILVA GONÇALVES

11- O ENSINO DE MATEMÁTICA POR MEIO DOS JOGOS VIRTUAIS
ANA PAULA MARTINS DE SOUZA CARVALHO

12- MÉTODO MONTESSORI: A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA DO SEU APRENDIZADO
ANDRÉA VELUDO PEREIRA DOS SANTOS

13- A INCLUSÃO DA CRIANÇA DEFICIENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DA LUDICIDADE
ANDREIA CORTEZ DUARTE

14- A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A SUA GAMA DE CONTRIBUIÇÕES PAR O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
ANDREIA CRISTINA DA SILVA OLIVEIRA

15- EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PRÁTICA PEDAGÓGICA
ANDREIA FERREIRA SILVA TORRES

16- FORMAÇÃO DOCENTE, UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA
ANDREIA RAMOS RIBEIRO

17- EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E PRÁTICAS EM SALA DE AULA: UMA QUESTÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
ANDREIA RODRIGUES DA SILVA

18- A ARTE E SUA INFLUÊNCIA NA SOCIEDADE E NA CULTURA
ANDRESSA CARVALHO SANTANA ALVES

19- A IMPORTÂNCIA DO DESENHO PARA CRIANÇAS: DESENVOLVIMENTO ATRAVÉS DA ARTE
ANGELA ANTONIA SILVA DE MORAIS

20- A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: TEORIA
BIANCA DOS SANTOS MONTEIRO

21- A EDUCAÇÃO FÍSICA E A PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
BRUNA SORAYA CUSTÓDIO SILVA

22- TRABALHANDO COM A MATEMÁTICA NAS SÉRIES INICIAIS
CAMILA DOS SANTOS BANDEIRA

23- A INTEGRAÇÃO ENTRE AS TECNOLOGIAS E O LETRAMENTO
CARLA TATIANE BOMFIM DE ALBUQUERQUE

24- EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: BREVE HISTÓRICO
CAROLINA ALVES DE SENNE

25- BENEFÍCIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA VIDA DO IDOSO
CLEUZA EFIGÊNIA FLAUSINO

26- A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
CONCEIÇÃO APARECIDA GONÇALVES CARIBA DIAS

27- COMO USAR OS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CONSUELA MARIA DOS SANTOS FIDELIS

28- JOGOS E ATIVIDADES LÚDICAS COMO ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DOS ESTUDANTES
CRISTIANE DA SILVA BRAGA

29- EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
DAIANY DA SILVA DUARTE

30- EDUCAÇÃO INFANTIL: A BRINCADEIRA COMO EXPRESSÃO DA INFÂNCIA
DANIELA BATINGA ARAUJO DOS SANTOS

31- A IMPORTÂNCIA DE SE TRABALHAR COM AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DANIELA LANÇA

32- OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NA BUSCA DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA
DANIELA TIMOTEO DE MAMEDE CLEMENTE

33- AS CONTRIBUIÇÕES DA LUDOPEDAGOGIA NO ENSINO/APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS
DAYANE FLEMING OLIVEIRA ANASTACIO

34- A ARTE E OS PROCEDIMENTOS ESCOLARES
DRIELLI CINTIA DAS NEVES ROCHA

35- ALFABETIZAÇÃO
EDIVANIA RODRIGUES FURTONATO

36- MOTRICIDADE E ENSINO
EDMUNDO DA SILVA

37- EJA- O ENSINO DE JOVENS E ADULTOS
EDIVIRGENS DE SOUZA GRANGEIRO

38- ALFABETIZAÇÃO PARA CRIANÇAS E ADULTOS POR MEIO DE LITERATURAS INFANTIS E JUVENIS
ELAINE BAGESTERO FERREIRA

39- O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELAINE CARLA ALVES

40- OBSERVAÇÃO DOS BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELAINE LOPES

41- GAMIFICAÇÃO: METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELAINE VASCONCELLOS HATORI

42- CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELISÂNGELA MARIA DA SILVA

43- ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELISIANE DE OLIVEIRA TRATCH

44- O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
EMERSON CLEBER BORELI GIANINI

45- A INFLUÊNCIA DA BRINCADEIRA/JOGO NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL DA CRIANÇA NA PRÉ ESCOLA
ERIKA ROBERTA DE OLIVEIRA

46- O DESAFIO DA INCLUSÃO E A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO
ERIKA RODRIGUES DE FIGUEIROA GONÇALVES

47- A IMPORTÂNCIA E A ANÁLISE DOS JOGOS E BRINCADEIRAS DESENVOLVIDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A APRENDIZAGEM PSICOMOTORA
ETELVINA DANTAS CESTARO

48- EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
FABIANA PERES CERQUEIRA DO NASCIMENTO

49- BASES NEUROLÓGICAS PARA A APRENDIZAGEM
FERNANDA ALMEIDA DA CRUZ

50- GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO PRINCÍPIO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, EQUITIVA E INTEGRAL
FLÁVIA FRANÇA FREIRES

51- A VIOLÊNCIA NA ESCOLA E OS REFLEXOS NA VIDA DO DOCENTE – O BULLYING
FLAVIA NERI ROSA

52- OS CONTOS DE FADAS: DA TRADIÇÃO ORAL A INDÚSTRIA CINEMATOGRÁFICA
FLÁVIA SILVA ALMEIDA

53- A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA
FRANCIANE PEREIRA GUIMARÃES

54- O TEATRO NA ESCOLA COMO FERRAMENTA DE ENSINO APRENDIZAGEM
GRAZIELLI DOS SANTOS

55- A ESCOLA ESTÁ DE "BRINCADEIRA" – O LÚDICO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR
HENRIQUE CESAR MARTINELI

56- A FIGURA FEMININA NO CENÁRIO MUSICAL NACIONAL
HUGO ANDRÉ MORAES DURÃO DOS SANTOS

57- TECNOLOGIA EM SALA DE AULA, TENDÊNCIA OU REALIDADE?
IDELSON ALVES JUNIOR

58- ALFABETIZAÇÃO: COMO FAZER?
IVAN GONÇALVES DOS SANTOS

59- A TECNOLOGIA EM SALA DE AULA
IZABEL CRISTINA MOTA ESPINOSA

60- A IMPORTÂNCIA NO ENSINO DA ARTE
IZABEL CRISTINA PAIVA PARISE

61- OS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL
JACQUELINE VIEIRA FARIAS

62- A PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN NA SALA ESCOLAR
JANAINA BASTOS DA SILVA

63- O ENSINO DA ARTE E A CULTURA
JAQUELINE DA SILVA CARVALHO

64- A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JOSEFA FRANCISCO ALVES

65- EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
JULIANA FERREIRA DOS SANTOS

66- INCLUSÃO SOCIAL E SUAS DIVERSIDADES NA EDUCAÇÃO
JULIANA FRANCO MARTINS

67- O TEATRO DE ANIMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JULIANA TERSI ALMEIDA

68- LITERATURA INFANTIL E SUA CONTRIBUIÇÃO NA APRENDIZAGEM
KARÉN DE ABREU BARRETO

69- ARTES VISUAIS E CRIATIVIDADES NO AMBIENTE ESCOLAR
KATIANE DA COSTA SOUSA NUNES

70- A LUDICIDADE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
KATIUSCIA ZANONI DA SILVA

71- BRINQUEDOS E SUAS FUNÇÕES
KATMAN REGINA FORTES

72- A EXPANSÃO AFRO BRASILEIRA NO SISTEMA EDUCACIONAL
LARISSA FERNANDES MARQUES LIMA DIAS

73- RELAÇÕES INTERPESSOAIS E A CONVIVÊNCIA ÉTICA NAS ESCOLAS
LARISSA PITANGA COSTA

74- A INFLUÊNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA AS DIVERSAS CULTURAS
LAURICILDA ALVES DE MORAIS

75- AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LÍDIA IRENIA BATISTA ROCHA QUEIROZ

76- A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A SUA FORMA DE TRANSMITIR APRENDIZAGEM
LIDIANE LOPES DE SOUZA PEREIRA

77- JOGOS E BRINCADEIRAS
LINDAURA DA SILVA BORGES

78- A IMPORTÂNCIA DE UMA BOA FORMAÇÃO DOCENTE PARA TRABALHAR COM A ROTINA EM SALA DE AULA
LUCÉLIA MARIA BATISTA DA SILVA

79- VILA LOBOS: GUIA PRÁTICO PARA CANTAR EM ESCOLA FUNDAMENTAL
LÚCIA KUROKAWA

80- BRINQUEDOTECA
LUCIANA DOS SANTOS SILVA LOBO

81- A EXTENSÃO COMO PRÁTICA DE ENSINO: UMA CONCEPÇÃO EPISTEMOLÓGICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLOGIA
LUCIANO RODRIGUES MARÇAL

82- PSICOMOTRICIDADE, E A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LUIZ FERNANDO DA COSTA

83- ASPECTOS DA LINGUAGEM CORPORAL RELACIONADOS NO ESTUDO DAS ARTES VISUAIS
LUZIA ANA RODRIGUES DALL EVEDOVE

84- A ARTE DE ENSINAR A LÍNGUA PORTUGUESA E A LITERATURA
MARIA APARECIDA PEREIRA DA SILVA

85- MUSICALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA DA PENHA ASSIS

86- A LUDICIDADE E A SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA DE LOURDES ANGELINI

87- HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS
MARIA ILEIDE ARAÚJO MARTINS SILVA

88- ARTE E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UTILIZANDO ELEMENTOS NATURAIS
MARIA ODETE RIBEIRO DOS SANTOS

89- O BRINCAR E SUA INTEGRIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA VALGNEIDE OLIVEIRA DE ALMEIDA

90- INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARILENE ROCHA

91- O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL - COMO ATO DE APRENDIZAGEM
MARÍLIA BARBOSA SASSI COSTA

92- A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL
MARINA ÂNGELA DE ARAÚJO

93- EDUCAÇÃO ESPECIAL
MARISTELA HELENA DA SILVA

94- A GEOGRAFIA E A LUDICIDADE
MARIVILMA S. L. CAVALHEIRO

95- O OLHAR DA NEUROPSICOPEDAGOGA SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
MARLEY DE ASSIS SOUZA PASSOS

96- VIVÊNCIAS DA ARTE NA EDUCAÇÃO
MARTA GERUZA FERREIRA DA SILVA

97- PSICOMOTRICIDADE COMO FERRAMENTA: NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CRIANÇAS COM TEA
MINIRRA DE SOUSA

98- ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL – O DESENHO COMO FORMA DE EXPRESSÃO DA CRIANÇA
MIRIAM PRISCILA CITELI KODAMA

99- REFLEXÕES E DISCUSSÕES SOBRE FALTA DE INTERESSE DO ALUNO NO APRENDIZADO NA ESCOLA: SUAS CAUSAS E EFEITOS NO MUNDO GLOBALIZADO
MIRIAN DE MORAES CARDOSO PORTO

100- BRINCADEIRA E O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
NATHALIA CAROLINE DA SILVA SOARES

101- A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS NA INSTITUIÇÃO: REVENDO OS PROCESSOS NA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM ATRAVÉS DOS JOGOS E DA LUDICIDADE
RICARDO ADOLF SZTYBE

102- OS BENEFÍCIOS DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA
ROBERTA DE FREITAS LEAL STANZANI

103- AFETIVIDADE: RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO- DOS TRÊS AOS SEIS ANOS DE IDADE
ROSANA DA SILVA

104- OS PRINCÍPIOS DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM
SANDRA REGINA PAULINO SAMPAIO

105- PRÁTICAS EDUCATIVAS COM O USO DE JOGOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA
SHIRLEY FORNIELES LOPES

106- COMPREENDENDO A DIVERSIDADE COMO CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ E INCLUSIVA
SILVANA NETO DOS REIS MANCHINI

107- O BRINCAR E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SILVIA LEMOSSANTOS OLIVEIRA

108- CORPOS NEGROS NOS LIVROS DE GEOGRAFIA
SILVIA REGINA ALMEIDA DO PRADO

109- MEIO AMBIENTE X LEGISLAÇÃO AMBIENTAL
SILVINEIA ADRIANA RIGONATTI DE ARAUJO

110- AMBIENTE ESCOLAR: ESTRUTURA FÍSICA E CONTRIBUIÇÕES PARA O APRENDIZADO E PERTENCIMENTO DO EDUCANDO
SIMONE CONCEIÇÃO DOS SANTOS

111- A INTERNET COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DOCENTE
SOLANGE SILVA COSTA

112- VOLTANDO NOSSO OLHAR PARA OS POVOS ÍNDIGENAS
SUELI A. SCARPARO MALVONE

113- AS DIVERSIDADES CULTURAIS E OS POVOS ÍNDIGENAS
TARCIANE MEDEIROS MENDES PONTES

114- O DOCENTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A VIDA DE CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS
TATIANE ALVES

115- INCORPORANDO A TAXONOMIA DE BLOOM NA APRENDIGEM COLABORATIVA, ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
TATIANE CRISTINA GINO FERREIRA

116- A AUTONOMIA COMO BASE PARA UMA PEDAGOGIA EMANCIADORA
THELMA MARIA DO NASCIMENTO ROCHA

117- ESTRATÉGIAS DE COMBATE AO SEXISMO NA SALA DE AULA
UBIRATAN EVANGELISTA DE SOUSA

118- A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA E DA DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
VANDERLÉIA ALVES MADEIRA

119- LUDICIDADE: O PRAZER DA BRINCADEIRA NA INFÂNCIA
VANESSA APARECIDA DA SILVA

120- ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
VANESSA GERALDI LEITE

121- A FORMAÇÃO DOCENTE E AS INSTÂNCIAS QUE CARACTERIZAM A PRÁTICA TRANSFORMADORA NAS PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA
VANESSA NASCIMENTO DOS SANTOS

122- A POLÍTICA E AS BASES DO DIREITO EDUCACIONAL
VANESSA REIS MENEZES

123- GESTÃO ESCOLAR- LIDERANÇA EMPREENDEDORA
VIVIANE CARLA CREPALDI

124- AS POSSIBILIDADES DO ENSINO HÍBRIDO NAS DISCIPLINAS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA
VIVIANE RIBEIRO LINGUITTE GADOTTI

125- AÇÕES EDUCATIVAS NO MUSEU DA LÍNGUA PORTUGESA
ZILDA DA SILVA

126- METODOLOGIAS ATIVAS: O DESAFIO DE EDUCAR E APRENDER
NEUSIMAR CAMPELO DOS SANTOS

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

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

EDITOR CHEFE
Maria Rafaella Furlanetti da Silva Natale

REVISÃO E NORMATIZAÇÃO DE TEXTOS
Victor Oliveira Tarsitano
Gabriel Nascimento

CAPA E ELABORAÇÃO DO PROJETO GRÁFICO
Kaíque Iengo Marinho

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

31 de maio 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. 5 (maio 2023) – São Paulo: Iteq, 2023.

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

1. Autismo. 2. Brincadeiras educativas. 3. Educação inclusiva. 4. Intérprete para surdos. 5. Ludicidade. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDD 370
CDU 37

Elaborado por Paula Soares – CRB-8/7605



APRESENTAÇÃO

“O homem nasce livre, mas por toda parte encontra-se acorrentado.”

-Jean Jacques Rousseau-

Jean Jacques Rousseau, autor Francês que morou na Suíça, é um dos mais célebres filósofos e pensadores iluministas europeus do século XVIII. O autor destaca que para adquirir conhecimento o indivíduo deve ser livre, deixado para que adquira a experiência naturalmente. Para ele a criança deve ser criança, porém é imprescindível que conviva com a razão, pois somente assim se tornará um adulto equilibrado. O pensamento em questão sempre foi alvo de críticas, pois há autores que defendem outros critérios de aprendizagem que são contrários aos de Rousseau. Para Rousseau, a verdadeira liberdade consiste em viver em um grupo de cidadãos que procuram guiar as suas ações de acordo com o interesse da coletividade, da sociedade, em que desejos pessoais convergissem para o que fosse melhor para todos e que as leis evitassem que pessoas agissem de forma egoísta. Rousseau era a favor da ideia de uma formação de sociedade através do “Contrato Social”, pois segundo ele os homens nascem bons e a sociedade os corrompe, sendo aprisionado pela propriedade privada e seus adventos.

A educação do homem deveria ser livre, desde criança, sendo baseada na natureza (a educação natural), com a criança seguindo os seus próprios sentimentos e vontades. Essa é a educação que prepara a criança para ser homem, aquele que não se deixa influenciar por ninguém nem pelo espaço onde vive. Rousseau defende que a virtude é a principal qualidade do homem, sendo desenvolvida através da educação natural.

Ao professor caberá a tarefa de pensar a educação como um processo formativo de modo independente, no qual a criança seja capaz de descobrir o caminho natural e não aquela educação imposta pelas ações e pensamentos dos adultos.

A teoria de Rousseau era reacionária e conservadora inclusive para o seu tempo (entre 1720 e 1780), porém ainda hoje é uma ferramenta importante para o corpo docente. Trabalhar a educação é estar aberto ao equilíbrio e à razão. Em seu livro : “ O Contrato Social” o autor foca a sociedade e analisa o seu processo de formação, apresentando os seus objetivos deixando claro que a sociedade e a educação são um binômio importante. Rousseau pontua também que a família é a mais antiga e única sociedade natural. Muitas discussões devem ser feitas, principalmente na atual sociedade que é extremamente carente dos princípios estabelecidos por Rousseau em suas obras.

Os temas debatidos pelo filósofo, como a sociedade e os princípios do Estado, estão presentes em qualquer país democrático e livre. Tais princípios, relacionados ao povo e a sua educação, estão inclusos no debate atual.

Ao estudarmos as suas ideias e princípios sobre a sociedade e uma educação livre e autônoma, muitas questões são levantadas ampliando o debate do corpo docente e a maneira de pensar atual inserida na sociedade.

Equipe pedagógica
ITEQ Escolas
Coordenação Pedagógica
Profª Maria José Pinto Natale.

SUMÁRIO

1- O TEMPO E O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ADRIANA DELGADO ARAUJO.....18

2- METODOLOGIA EM ARTES: A IMPORTÂNCIA DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA AULA DE ARTE
ADRIANA HOSS SILVA.....23

3- OBSTÁCULOS E CONQUISTAS NA FORMAÇÃO
ADRIANA PERONI LEMOS DA ROCHA.....29

4- PSICOMOTRICIDADE INFANTIL: A ARTE DE APRENDER ATRAVÉS DO LUDICO
ADRIANA RAMOS DE CARVALHO.....38

5- PSICOPEDAGOGIA E NEUROCIÊNCIA NO ENTENDIMENTO DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM SINDROMES, DISTÚRBIOS E TRANSTORNOS
ADRIELE MARIA DO NASCIMENTO.....45

6- O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ALDENICE JOSÉ DOS SANTOS ARRUDA.....51

7- EVASÃO ESCOLAR
ALINE DA SILVA COSTA.....55

8- OS EFEITOS DA PARTICIPAÇÃO ATIVA NA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ALINE DE SOUZA FELIX BOZZO.....60

9- AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS
ANA CLEIDE NERY DE SOUZA.....65

10- APRENDIZADO DAS CRIANÇAS BASEADO EM SEUS PRINCÍPIOS
ANA PAULA DE JESUS SILVA GONÇALVES.....72

11- O ENSINO DE MATEMÁTICA POR MEIO DOS JOGOS VIRTUAIS
ANA PAULA MARTINS DE SOUZA CARVALHO.....76

12- MÉTODO MONTESSORI: A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA DO SEU APRENDIZADO
ANDRÉA VELUDO PEREIRA DOS SANTOS.....81

13- A INCLUSÃO DA CRIANÇA DEFICIENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DA LUDICIDADE
ANDREIA CORTEZ DUARTE.....85

14- A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A SUA GAMA DE CONTRIBUIÇÕES PAR O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
ANDREIA CRISTINA DA SILVA OLIVEIRA.....90

15- EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PRÁTICA PEDAGÓGICA
ANDRÉIA FERREIRA SILVA TORRES.....97

16- FORMAÇÃO DOCENTE, UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA
ANDREIA RAMOS RIBEIRO.....104

17- EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E PRÁTICAS EM SALA DE AULA: UMA QUESTÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
ANDREIA RODRIGUES DA SILVA.....111

18- A ARTE E SUA INFLUÊNCIA NA SOCIEDADE E NA CULTURA
ANDRESSA CARVALHO SANTANA ALVES.....116

19- A IMPORTÂNCIA DO DESENHO PARA CRIANÇAS: DESENVOLVIMENTO ATRAVÉS DA ARTE
ANGELA ANTONIA SILVA DE MORAIS.....121

20- A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: TEORIA
BIANCA DOS SANTOS MONTEIRO.....128

21- A EDUCAÇÃO FÍSICA E A PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
BRUNA SORAYA CUSTÓDIO SILVA.....136

22- TRABALHANDO COM A MATEMÁTICA NAS SÉRIES INICIAIS
CAMILA DOS SANTOS BANDEIRA.....140

23- A INTEGRAÇÃO ENTRE AS TECNOLOGIAS E O LETRAMENTO
CARLA TATIANE BOMFIM DE ALBUQUERQUE..146

24- EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: BREVE HISTÓRICO
CAROLINA ALVES DE SENNE.....155

25- BENEFÍCIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA VIDA DO IDOSO
CLEUZA EFIGÊNIA FLAUSINO.....161

26- A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
CONCEIÇÃO APARECIDA GONÇALVES CARIBA DIAS....**166**

27- COMO USAR OS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CONSUELA MARIA DOS SANTOS FIDELIS.....173

28- JOGOS E ATIVIDADES LÚDICAS COMO ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DOS ESTUDANTES
CRISTIANE DA SILVA BRAGA.....179

29- EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
DAIANY DA SILVA DUARTE.....185

30- EDUCAÇÃO INFANTIL: A BRINCADEIRA COMO EXPRESSÃO DA INFÂNCIA
DANIELA BATINGA ARAUJO DOS SANTOS.....192

31- A IMPORTÂNCIA DE SE TRABALHAR COM AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DANIELA LANÇA.....197

32- OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NA BUSCA DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA
DANIELA TIMOTEO DE MAMEDE CLEMENTE....203

33- AS CONTRIBUIÇÕES DA LUDOPEDAGOGIA NO ENSINO/APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS
DAYANE FLEMING OLIVEIRA ANASTACIO.....209

34- A ARTE E OS PROCEDIMENTOS ESCOLARES
DRIELLI CINTIA DAS NEVES ROCHA.....213

35- ALFABETIZAÇÃO
EDIVANIA RODRIGUES FURTONATO.....217

36- MOTRICIDADE E ENSINO
EDMUNDO DA SILVA.....222

37- EJA- O ENSINO DE JOVENS E ADULTOS
EDIVIRGENS DE SOUZA GRANGEIRO.....229

38- ALFABETIZAÇÃO PARA CRIANÇAS E ADULTOS POR MEIO DE LITERATURAS INFANTIS E JUVENIS
ELAINE BAGESTERO FERREIRA.....235

39- O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELAINE CARLA ALVES.....239

40- OBSERVAÇÃO DOS BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELAINE LOPES.....246

41- GAMIFICAÇÃO: METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELAINE VASCONCELLOS HATORI.....250

42- CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELISÂNGELA MARIA DA SILVA.....256

43- ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELISIANE DE OLIVEIRA TRATCH.....260

44- O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
EMERSON CLEBER BORELI GIANINI.....266

45- A INFLUÊNCIA DA BRINCADEIRA/ JOGO NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL DA CRIANÇA NA PRÉ ESCOLA
ERIKA ROBERTA DE OLIVEIRA.....273

46- O DESAFIO DA INCLUSÃO E A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO
ERIKA RODRIGUES DE FIGUEIROA GONÇALVES....279

47- A IMPORTÂNCIA E A ANÁLISE DOS JOGOS E BRINCADEIRAS DESENVOLVIDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A APRENDIZAGEM PSICOMOTORA
ETELVINA DANTAS CESTARO.....286

48- EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
FABIANA PERES CERQUEIRA DO NASCIMENTO.....292

49- BASES NEUROLÓGICAS PARA A APRENDIZAGEM
FERNANDA ALMEIDA DA CRUZ.....299

50- GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO PRINCÍPIO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, EQUITIVA E INTEGRAL
FLÁVIA FRANÇA FREIRES.....305

51- A VIOLÊNCIA NA ESCOLA E OS REFLEXOS NA VIDA DO DOCENTE – O BULLYING
FLAVIA NERI ROSA.....310

52- OS CONTOS DE FADAS: DA TRADIÇÃO ORAL A INDÚSTRIA CINEMATOGRÁFICA
FLÁVIA SILVA ALMEIDA.....325

53- A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA
FRANCIANE PEREIRA GUIMARÃES.....332

54- O TEATRO NA ESCOLA COMO FERRAMENTA DE ENSINO APRENDIZAGEM
GRAZIELLI DOS SANTOS.....338

55- A ESCOLA ESTÁ DE "BRINCADEIRA" – O LÚDICO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR
HENRIQUE CESAR MARTINELI.....344

56- A FIGURA FEMININA NO CENÁRIO MUSICAL NACIONAL
HUGO ANDRÉ MORAES DURÃO DOS SANTOS.....350

57- TECNOLOGIA EM SALA DE AULA, TENDÊNCIA OU REALIDADE?
IDELSON ALVES JUNIOR.....363

58- ALFABETIZAÇÃO: COMO FAZER?
IVAN GONÇALVES DOS SANTOS.....370

59- A TECNOLOGIA EM SALA DE AULA
IZABEL CRISTINA MOTA ESPINOSA.....373

60- A IMPORTÂNCIA NO ENSINO DA ARTE
IZABEL CRISTINA PAIVA PARISE.....379

61- OS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL
JACQUELINE VIEIRA FARIAS.....383

62- A PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN NA SALA ESCOLAR
JANAINA BASTOS DA SILVA.....391

63- O ENSINO DA ARTE E A CULTURA
JAQUELINE DA SILVA CARVALHO.....398

64- A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JOSEFA FRANCISCO ALVES.....403

65- EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
JULIANA FERREIRA DOS SANTOS.....410

66- INCLUSÃO SOCIAL E SUAS DIVERSIDADES NA EDUCAÇÃO
JULIANA FRANCO MARTINS.....415

67- O TEATRO DE ANIMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JULIANA TERSI ALMEIDA.....420

68- LITERATURA INFANTIL E SUA CONTRIBUIÇÃO NA APRENDIZAGEM
KAREN DE ABREU BARRETO.....427

69- ARTES VISUAIS E CRIATIVIDADES NO AMBIENTE ESCOLAR
KATIANE DA COSTA SOUSA NUNES.....435

70- A LUDICIDADE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
KATIUSCIA ZANONI DA SILVA 441

71- BRINQUEDOS E SUAS FUNÇÕES
KATMAN REGINA FORTES.....447

72- A EXPANSÃO AFRO BRASILEIRA NO SISTEMA EDUCACIONAL
LARISSA FERNANDES MARQUES LIMA DIAS.....451

73- RELAÇÕES INTERPESSOAIS E A CONVIVÊNCIA ÉTICA NAS ESCOLAS
LARISSA PITANGA COSTA.....456

74- A INFLUÊNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA AS DIVERSAS CULTURAS
LAURICILDA ALVES DE MORAIS.....460

75- AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LÍDIA IRENIA BATISTA ROCHA QUEIROZ.....464

76- A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A SUA FORMA DE TRANSMITIR APRENDIZAGEM
LIDIANE LOPES DE SOUZA PEREIRA.....468

77- JOGOS E BRINCADEIRAS
LINDAURA DA SILVA BORGES.....474

78- A IMPORTÂNCIA DE UMA BOA FORMAÇÃO DOCENTE PARA TRABALHAR COM A ROTINA EM SALA DE AULA
LUCÉLIA MARIA BATISTA DA SILVA.....482

79- VILA LOBOS: GUIA PRÁTICO PARA CANTAR EM ESCOLA FUNDAMENTAL
LÚCIA KUROKAWA.....486

80- BRINQUEDOTECA
LUCIANA DOS SANTOS SILVA LOBO.....494

81- A EXTENSÃO COMO PRÁTICA DE ENSINO: UMA CONCEPÇÃO EPISTEMOLÓGICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLOGIA
LUCIANO RODRIGUES MARÇAL.....500

82- PSICOMOTRICIDADE, E A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LUIZ FERNANDO DA COSTA.....507

83- ASPECTOS DA LINGUAGEM CORPORAL RELACIONADOS NO ESTUDO DAS ARTES VISUAIS
LUZIA ANA RODRIGUES DALL EVEDOVE.....513

84- A ARTE DE ENSINAR A LÍNGUA PORTUGUESA E A LITERATURA
MARIA APARECIDA PEREIRA DA SILVA.....521

85- MUSICALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA DA PENHA ASSIS.....531

86- A LUDICIDADE E A SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA DE LOURDES ANGELINI.....537

87- HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS
MARIA ILEIDE ARAÚJO MARTINS SILVA.....542

88- ARTE E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UTILIZANDO ELEMENTOS NATURAIS
MARIA ODETE RIBEIRO DOS SANTOS.....549

89- O BRINCAR E SUA INTEGRIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA VALGNEIDE OLIVEIRA DE ALMEIDA.....554

90- INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARILENE ROCHA.....559

91- O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL - COMO ATO DE APRENDIZAGEM
MARÍLIA BARBOSA SASSI COSTA.....566

92- A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL
MARINA ÂNGELA DE ARAÚJO.....573

93- EDUCAÇÃO ESPECIAL
MARISTELA HELENA DA SILVA.....578

94- A GEOGRAFIA E A LUDICIDADE
MARIVILMA S. L. CAVALHEIRO.....583

95- O OLHAR DA NEUROPSICOPEDAGOGA SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
MARLEY DE ASSIS SOUZA PASSOS.....587

96- VIVÊNCIAS DA ARTE NA EDUCAÇÃO
MARTA GERUZA FERREIRA DA SILVA.....596

97- PSICOMOTRICIDADE COMO FERRAMENTA: NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CRIANÇAS COM TEA
MINIRRÁ DE SOUSA.....602

98- ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL – O DESENHO COMO FORMA DE EXPRESSÃO DA CRIANÇA
MIRIAM PRISCILA CITELI KODAMA.....610

99- REFLEXÕES E DISCUSSÕES SOBRE FALTA DE INTERESSE DO ALUNO NO APRENDIZADO NA ESCOLA: SUAS CAUSAS E EFEITOS NO MUNDO GLOBALIZADO
MIRIAN DE MORAES CARDOSO PORTO.....616

100- BRINCADEIRA E O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
NATHALIA CAROLINE DA SILVA SOARES.....623

101- A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS NA INSTITUIÇÃO: REVENDO OS PROCESSOS NA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM ATRAVÉS DOS JOGOS E DA LUDICIDADE
RICARDO ADOLF SZTYBE.....627

102- OS BENEFÍCIOS DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA
ROBERTA DE FREITAS LEAL STANZANI.....637

103- AFETIVIDADE: RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO- DOS TRÊS AOS SEIS ANOS DE IDADE
ROSANA DA SILVA.....643

104- OS PRINCÍPIOS DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM
SANDRA REGINA PAULINO SAMPAIO.....651

105- PRÁTICAS EDUCATIVAS COM O USO DE JOGOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA
SHIRLEY FORNIELES LOPES.....659

106- COMPREENDENDO A DIVERSIDADE COMO CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ E INCLUSIVA
SILVANA NETO DOS REIS MANCHINI.....665

107- O BRINCAR E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SILVIA LEMOS SANTOS OLIVEIRA.....671

108- CORPOS NEGROS NOS LIVROS DE GEOGRAFIA
SILVIA REGINA ALMEIDA DO PRADO.....676

109- MEIO AMBIENTE X LEGISLAÇÃO AMBIENTAL
SILVINEIA ADRIANA RIGONATTI DE ARAUJO.....680

110- AMBIENTE ESCOLAR: ESTRUTURA FÍSICA E CONTRIBUIÇÕES PARA O APRENDIZADO E PERTENCIMENTO DO EDUCANDO
SIMONE CONCEIÇÃO DOS SANTOS.....685

111- A INTERNET COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DOCENTE
SOLANGE SILVA COSTA.....691

112- VOLTANDO NOSSO OLHAR PARA OS POVOS ÍNDIGENAS
SUELI A. SCARPARO MALVONE.....697

113- AS DIVERSIDADES CULTURAIS E OS POVOS ÍNDIGENAS
TARCIANE MEDEIROS MENDES PONTES.....703

114- O DOCENTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A VIDA DE CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS
TATIANE ALVES.....708

115- INCORPORANDO A TAXONOMIA DE BLOOM NA APRENDIGEM COLABORATIVA, ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
TATIANE CRISTINA GINO FERREIRA.....713

116- A AUTONOMIA COMO BASE PARA UMA PEDAGOGIA EMANCIADORA
THELMA MARIA DO NASCIMENTO ROCHA.....717

117- ESTRATÉGIAS DE COMBATE AO SEXISMO NA SALA DE AULA
UBIRATAN EVANGELISTA DE SOUSA.....721

118- A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA E DA DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
VANDERLÉIA ALVES MADEIRA.....730

119- LUDICIDADE: O PRAZER DA BRINCADEIRA NA INFÂNCIA
VANESSA APARECIDA DA SILVA.....735

120- ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
VANESSA GERALDI LEITE.....742

121- A FORMAÇÃO DOCENTE E AS INSTÂNCIAS QUE CARACTERIZAM A PRÁTICA TRANSFORMADORA NAS PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA
VANESSA NASCIMENTO DOS SANTOS.....746

122- A POLÍTICA E AS BASES DO DIREITO EDUCACIONAL
VANESSA REIS MENEZES.....752

123- GESTÃO ESCOLAR- LIDERANÇA EMPREENDEDORA
VIVIANE CARLA CREPALDI.....758

124- AS POSSIBILIDADES DO ENSINO HÍBRIDO NAS DISCIPLINAS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA
VIVIANE RIBEIRO LINGUITTE GADOTTI.....763

125- AÇÕES EDUCATIVAS NO MUSEU DA LÍNGUA PORTUGESA
ZILDA DA SILVA.....768

126- METODOLOGIAS ATIVAS: O DESAFIO DE EDUCAR E APRENDER
NEUSIMAR CAMPELO DOS SANTOS.....775

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

2º semestre

2023

ITEQ
ESCOLAS

O TEMPO E O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ADRIANA DELGADO ARAUJO

RESUMO:

Esta pesquisa busca investigar como as intervenções psicopedagógicas podem auxiliar a criança com dificuldades de aprendizagem, buscando analisar o papel do professor frente ao desafio de identificar a criança que de fato necessita de um acompanhamento psicopedagógico. Sabe-se que as dificuldades de aprendizagem muitas vezes passam despercebidas até certa idade, é o olhar acentuado de um profissional especializado que consegue identificar reais necessidades e pontuar fatores que podem auxiliar a criança a melhor desenvolver suas habilidades e competências. Investigar como o educador pode intervir para auxiliar as crianças com essas dificuldades é de grande relevância para este estudo, que se deu por meio de uma revisão de bibliografia amparada por importantes autores que abordam em seus estudos assuntos relacionados com as dificuldades de aprendizagem e a o papel do psicopedagogo. Foi possível perceber que atividades individuais contribuem para uma melhoria na concentração e consequentemente no processo de ensino de aprendizagem da criança. E também consiste em discutir sobre a importância do psicopedagogo enquanto mediador nos processos educativos que acontecem no contexto escolar.

PALAVRAS CHAVES: Tempo; Habilidade, Educação Infantil, Espaço.

INTRODUÇÃO

A linguagem faz parte da natureza humana, a criança conhece e interage no mundo por meio de suas diversas linguagens e símbolos e à medida que ele vai dominando esses códigos de comunicação, tanto oral quanto escrito, torna-se mais capaz se conhecer a si mesmo, a sua cultura e principalmente o mundo em que vive e interage.

Com isso, levar em conta o conhecimento que existe buscando aflorar quando necessário mostrar a importância do aprender e com que o aluno entenda o porquê buscar pelo seu aprendizado.

Neste caso contando com o professor mais preparado, com o psicopedagogo, ajudando a detectar a melhor metodologia para se aplicar a cada caso. É certo que o professor, sozinho, não de conta de resolver as grandes mazelas nas quais se encontra a educação de hoje.

Por meio das histórias é possível estimular e despertar o gosto salutar pela leitura, pois não basta apenas ensinar a ler, é preciso permitir a possibilidade de encantamento pela leitura. Uma história contada com muita arte, dedicação, emoção, encantamento e, acima de tudo com o coração, alimenta e sensibiliza o ouvinte, estimula o imaginário, resgata significados e possibilita um tipo de ação pedagógica centrada no afeto e não apenas focada simplesmente na transmissão de conhecimentos. A fantasia excita a imaginação e se destaca, portanto, nos processos de aquisição da linguagem.

Os jogos, brincadeiras, a música, o ouvido atento e aguçado concentrado nas palavras, nos sons onomatopeicos, na dramatização orquestrada pelo contador de histórias desenvolve atitudes de interação, parceria, colaboração e permite que ocorram trocas de experiências e, por conseguinte, alimenta o imaginário infantil. Assim, as brincadeiras carregadas de simbolismos, os amigos invisíveis e principalmente os contos de fadas despertam o interesse e passam a fazer parte da estrutura interna da criança. Dessa forma, por exemplo, crianças pequenas que escutam frequentemente histórias lidas por adultos, são capazes de pegar um pequeno livro e simular que estão lendo seu conteúdo (SOARES, 2003).

Este artigo tem como objetivo de propor que toda criança é capaz de aprender quando inserida a um ambiente favorável ao ensino e a aprendizagem, é importante acrescentar que o professor deve está preparado para identificar as reais necessidades de seus alunos, pontuando as dificuldades e procedendo com os encaminhamentos necessários. Surge neste contexto, o papel do psicopedagogo no ambiente escolar, que é de grande importância, pois este pode auxiliar o professor a identificar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes e a desenvolver propostas de ensino e aprendizagem que visem auxiliar a criança a vencer estas dificuldades.

Sendo assim, este artigo busca investigar como as intervenções psicopedagógicos podem auxiliar a criança com dificuldades de aprendizagem, buscando analisar o papel do professor frente ao desafio de identificar a criança que de fato necessita de um acompanhamento psicopedagógico.

Sabe-se que as dificuldades de aprendizagem muitas vezes passam despercebidas até certa idade, é o olhar acentuado de um profissional especializado que consegue

identificar reais necessidades e pontuar fatores que podem auxiliar a criança a melhor desenvolver suas habilidades e competências.

Na educação de acordo com seus inúmeros sistemas se faz preciso se imbuir do conhecimento de sua verdadeira função. Ao estudar a psicopedagogia percebese a relação destes com as várias áreas de conformação do ser humano, as quais sejam: a Psicologia, a Pedagogia, a Sociologia, a Biologia e, em grande monta, a Filosofia. Tudo isso engloba um leque de diversidade do ser humano e suas dificuldades.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Identificar uma criança com dificuldades de aprendizagem requer do professor um olhar acentuado tanto para a criança quanto para a toda sala de aula. Em muitos momentos estas dificuldades passam despercebidas e levam anos para uma investigação mais aprofundada.

Sobre dificuldades de aprendizagem, Correia (2008) destaca que:

As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime –, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo déficit que implicam problemas de memória, preceptivos, motores, de linguagem, de pensamento. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, déficit de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente. (Correia, 2008, p. 46).

De acordo com Correia, as dificuldades de aprendizagem surgem mesmo na ausência de outras necessidades especiais, pois está relacionada com a forma que o IDENTIFICANDO AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ser humano processa a informação que recebe e se manifesta em diversas áreas do desenvolvimento, entre as dificuldades de aprendizagem existentes a dislexia, a disgrafia, sendo estas consideradas as que mais prejudicam a criança em seu processo de ensino e aprendizagem.

É preciso que os educadores estejam abertos ao novo, com os olhos voltados para o futuro, pois, possivelmente, o que nos poderá parecer exercício de ficção científica, para nossos alunos será realidade. O psicopedagogo deve estar atento às relações pessoais e adotar uma postura ética no desempenho docente, assumindo com o grupo atitudes de indagar, comparar, responder, opinar, duvidar, questionar, apreciar e desnudar situações de ensino.

Somente por meio da "Ação Interdisciplinar", as atividades surgem de forma a promover o diálogo, a reflexão e a comunicação entre o grupo, bem como o respeito pelos conhecimentos advindos do nosso senso comum e de diferentes áreas, possibilitando a obtenção de novos saberes, assim como a reelaboração e compreensão de conhecimentos anteriores, ou seja, assumir novos paradigmas necessários.

É necessário oportunizar condições que favoreçam o crescimento global e harmônico dos educadores e educado, por meio do exercício consciente da cidadania, mediante sua integração ao contexto geográficosócio-político-econômico-cultural, em que se está inserido. Sendo assim é fundamental o psicopedagogo observar para que, no momento certo, saibamos interferir e desafiar nossos educandos.

LITERATURA INFANTIL

A história da Literatura Infantil tem relativamente poucos capítulos. Começa a delinearse no fim do século XVIII, quando a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta. CUNHA; Maria Antonieta Antunes. 2006, p. 22.

A literatura Infantil na antiguidade era expressamente oral, em que se destacavam histórias de cavalarias apreciadas por adultos e crianças. Podemos dividi-la em dois momentos: a escrita e a lendária. A lendária foi criada com a necessidade das matriarcas se comunicarem com seus filhos, de contar coisas que estavam ao seu redor, histórias orais, não sendo registradas por códigos. Os primeiros livros infantis surgiram em meados do século XVII, quando começaram a transcrever as histórias contadas oralmente. Eram obras de fundo satírico, os intelectuais criaram contra a opressão para desvirtuar e condenar usos, costumes e personagens que oprimiam o povo. “Os autores, para não serem atingidos pela força do despotismo, foram obrigados a esconder suas intenções sob um manto fantasioso.” (CADEMARTORI, Lígia. 2010 p.44).

Os primeiros textos voltados, organizados e adaptados para crianças foram escritos pelo francês Charles Perrault no século XVII. No século XIX surgem adaptações dos irmãos Grimm, Júlio Verne, Lewis Carrol e

muitos outros.

Já a literatura infantil no Brasil desde Monteiro Lobato tenta mostrar valores culturais como forma de despertar a imaginação e o prazer da leitura.

A fascinação das crianças pelas narrativas se materializa o desejo de crescer, de se transformar e transformarem o mundo. Projetando-se nos heróis, ela libera suas emoções e conflitos interiores, saindo fortalecida da experiência proporcionada pela leitura que cativam milhares de crianças, despertando o gosto e o prazer de ler.

O ser que desde cedo entra em contato com obra literária escrita terá uma compreensão maior de si e do outro. E grande oportunidade de desenvolver um alto potencial criativo e aumentar os horizontes da cultura e do conhecimento, compreendendo o mundo que o cerca.

(...) enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança. (BETTELHEIM, B. 1996. p.20)

Para uma grande maioria o primeiro contato com o livro infantil é tido dentro de um ambiente escolar. E para eles acaba virando uma obrigação e não sonho. Os nossos docentes em grande maioria não gostam de trabalhar com literatura infantil. Muitos não levam em conta o gosto e a faixa etária dos textos trabalhados em sala. A desmotivação dos pequenos é uma falha que não se deve ter.

A história traz diversas possibilidades de aprendizagem. Entre elas valores que estão embutidos no texto que poderão ser discutidos em uma roda de conversa trocando opiniões e desenvolvendo sua capacidade de expressão.

(...) para que uma história prenda a atenção de uma criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe sua imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar clara suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam... (BETTELHEIM, B. 1996. p.13)

Quando o professor cria uma atmosfera de contar ou ler uma história em que trabalhe o ponto de vista da criança, trocando opiniões sobre ela, assumindo posições dos fatos narrados, defendendo atitudes e personagens, criando novas situações das quais as próprias crianças constroem uma nova história (ou vivenciem a história com seu ponto de vista).

A proeza da conquista se dá por meio da relação prazerosa com o livro infantil, com seus sonhos, fantasias e imaginação se misturando com os personagens da história, introduzindo assim situações da realidade de cada um no momento da leitura.

(...) é ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! (ABRAMOVICH, F. 1995 p. 17).

EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA IMPORTÂNCIA NA SOCIEDADE

No caso das crianças em formação, esta afirmação lhe atribui um significado maior devido a sua convivência e interação com o meio no qual está sendo inserida. Isso é cultura adquirida. Visto que os documentos dispostos à proteção da criança conferem as variadas formas de culturas de todo ser humano importante, não dar significado a esta cultura compromete a formação do indivíduo. Portanto, existe a necessidade de se observar as expressões próprias de cada educando e dignificá-las, tornando isto, um exercício da ética.

Pensando no sentido da educação, precisamos entender os tipos de metodologias de ensino aplicado à sala de aula para trazêlos a vida em sociedades conscientes dando condições de crescimento e progresso, criando os pilares da sustentação do pensamento reacionário. O professor tem um papel fundamental neste processo, pois dele vem toda fonte de mediação do aluno frente aos estudos propostos por meios formais (a escola). Para Tacca (2008, p.35):

As interações sociais em sala de aula foram analisadas em nível microgenético (Siegler & Crowley, 1991), particularmente as interações entre a professora e alunos, por ela indicados, com atrasos no processo de escolarização. O foco esteve nos processos mediadores conduzidos pela professora em situações de ensino-aprendizagem, os quais implicavam diferentes processos de significação por parte do aluno. Tais processos tendiam para modos de significação que, por sua vez, orientavam a criança a construir diferentes tipos de conhecimento. Em outras

palavras, nem sempre as crianças aprendem aquilo que supostamente a professora lhes ensina, seja em termos de conteúdos, ou em termos de conhecimentos acerca de si e do mundo à sua volta.

Para termos uma boa relação entre a educação e o educando, metodologias de resgate ao sentido do ensinar precisam ser consideradas e aperfeiçoadas. A luta pelo estabelecimento de um ensino que beneficie a criança em si dentro dos estabelecimentos formais e da família, como instituição primária, foi sendo construída ao passar dos anos e isso se mantém nos dias atuais graças à intervenção de pensadores que com as leis criadas ajudam a preservação da qualidade do ensino.

O BRINCAR E A APRENDIZAGEM

Quando a escola consegue priorizar o Lúdico em suas atividades, desenvolve de uma maneira mais prazerosa e assertiva a aprendizagem das crianças, visto que permite relacionar seus objetivos a serem alcançados com a brincadeira tão necessária e importante, principalmente na Educação Infantil, o brincar para as crianças é necessário e natural. A escola pode aproveitar o brincar para transformá-lo em poderoso aliado no cotidiano escolar, transformando o brincar em instrumento do processo pedagógico, aliando a cultura lúdica muito própria desta fase em facilitador do trabalho educativo.

A palavra brincar será utilizada para caracterizar atividades lúdicas, podendo considerar brincar como expressão para jogos, imaginação, brinquedos e brincadeiras. Este trabalho não tem como objetivo trazer as características de cada um dessas facetas do brincar, então não entrará em discussão as especificidades e denominações, trataremos o brincar como um conceito de caráter prazeroso, sem classificar cada uma de suas modalidades.

O brincar e a educação infantil embora devessem ser indissociáveis, ainda não são, precisamos constantemente comprovar a importância do brincar no desenvolvimento e aprendizagem no âmbito escolar, visto que apesar dos avanços das concepções de infância, ainda encontramos resistência por parte de alguns profissionais de educação e das famílias dos educandos, no que se refere à presença da brincadeira como atividade principal na Educação Infantil e não como tempo de pausa das atividades consideradas sérias tais como: o treino da escrita e identificação de numerais, por exemplo.

Em diversos campos de estudos como: Antropologia, Sociologia, Psicologia, Linguística entre outras áreas do conhecimento apontam que o brincar é o principal modo de expressão da infância, por meio da brincadeira é que a criança apreende o mundo, internalizar novas compreensões e organizar seus sentimentos e pensamentos, superam suas dificuldades, se desafiam, criam, participam e ampliam conhecimentos, a brincadeira possibilita um desenvolvimento tão amplo que não deveria ser desconsiderada como principal atividade na Educação Infantil, tendo em vista sua riqueza de possibilidades pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um espaço privilegiado para brincadeira, substituindo muitas vezes quintais e ruas, principalmente nas grandes cidades, nas quais nossas crianças têm acesso na maioria das vezes a jogos eletrônicos e brincadeiras solitárias. Durante a realização das brincadeiras, as crianças desenvolvem muitos tipos de aprendizagens, desenvolvem habilidades de movimentos, estruturação da coordenação motora, compreendem regras, aprendem a se relacionar com o outro e constroem valores.

Diversas brincadeiras permitem a construção de conhecimentos e aprendizagens, cabe à escola utilizar de maneira proveitosa essa possibilidade, permitindo romper a ideia de passatempo e levando a sério e como práticas pedagógicas todas as brincadeiras no espaço escolar, principalmente na educação infantil, mesmo quando a brincadeira é livre e segue as regras das próprias crianças, ainda é possível fazer uma boa intervenção pedagógica, observando características dessas brincadeiras e refletindo sobre as observações para depois poder planejar conteúdos e intervenções pertinentes de ações pedagógicas de acordo com os objetivos que se deseja atingir.

Sabe-se que as dificuldades de aprendizagem muitas vezes passam despercebidas até certa idade, é o olhar acentuado de um profissional especializado que consegue identificar reais necessidades e pontuar fatores que podem auxiliar a criança a melhor desenvolver suas habilidades e competências.

No adentrar dentro de uma instituição escolar em que o espaço precisa ser para descobertas obtidas mediante participação colaborativa de cada criança com seus parceiros em todos os momentos, possibilitando a construção de sujeitos autônomos, criativos e cooperativos.

Os primeiros autores infantis que tiveram a honra de transcrever os textos orais para as crianças burguesas e que hoje são obras de cunho mundial e de riqueza de detalhes que estão em todos os lares sejam oralmente contados por responsáveis legais ou mesmos pelos seus genitores e em formato livresco. Transformam os pequenos atores com sua imaginação que não tem fim transformando-os em grandes seres humanos com capacidade de se organizar neste mundo em que estamos inseridos e enfrentar desafios que a vida nos mostra. O confronto de opiniões, a motivação, as interações sociais possibilitam as crianças condições que asseguram o caráter formativo. A criança aprende em um mundo de imaginação, sonhos e fantasias.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 5ª Ed. São Paulo. Scipione, 1995, p. 17.

BETTLHEIM, B. A psicanálise dos contos de fadas. 11ª Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1996.

CADEMARTORI, Lígia. O que é Literatura infantil. Editora Brasiliense, 2010, p. 40, 41, 44, 48, 55.

CUNHA; Maria Antonieta Antunes. Literatura Infantil, teoria e prática. Ática, 2006, p. 22.

KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez,1995.

MEIRELES, Cecília. Problemas da Literatura Infantil. 4ª Ed. São Paulo. Global,

2016, p. 88

WALLON, H. As Origens do Caráter na Criança. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

METODOLOGIA EM ARTES: A IMPORTÂNCIA DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA AULA DE ARTE

ADRIANA HOSS SILVA

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. Que medidas podem ser adotadas pelo professor para acessibilizar a produção e fruição de arte pelo público surdo? Buscando construir um caminho norteado por estas perguntas, propomos, neste trabalho de pesquisa, analisar os processos de ensino e aprendizagem experimentados por alunos surdos do ensino fundamental

Palavras-chave: Arte. Libras. Intérprete. Surdo.

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 caso da disciplina Arte, inserida no currículo escolar do ensino

fundamental, apenas a forte presença da visualidade, dada a facilidade com que esta área de estudo pode explorar o sentido da visão, dá conta de tornar acessível a aprendizagem? A interpretação da imagem pelo surdo nas aulas de arte é viabilizada e enriquecida simplesmente pelo exercício visual que ele pratica 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.

Que medidas podem ser adotadas pelo professor para acessibilizar a produção e fruição de arte pelo público surdo? Buscando construir um caminho norteado por estas perguntas, propomos, neste trabalho de pesquisa, analisar os processos de ensino e aprendizagem experimentados por alunos surdos do ensino fundamental, nas aulas de arte ministradas por uma professora ouvinte, buscando conhecer aspectos inerentes desse encontro e considerando os atores dentro de seus contextos culturais e sociais, especialmente o contexto histórico educacional do surdo.

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.

Este profissional é impelido a abraçar o desafio de colocar-se entre

universos comunicacionais de modalidades essencialmente diferentes, o seu natural, oralizado e ouvintista, para transpor informações, interpretando conteúdo e contexto de aprendizagem para a visualidade do gesto na língua de sinais.

2.1. 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. 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 estético-

simbólicas, 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 às 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.

3.1. 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 esta

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).

3.2. Arte como apoio aos movimentos surdos

Nesse ponto do ensaio, parece necessário conhecer mais sobre a relação

entre surdos e as artes historicamente, para entender que a expressão artística não pertence exclusivamente ao professor, muito menos ao ouvinte. A arte não pode ser considerada um dom, a ser praticada com autorização do educador.

A expressão artística é uma linguagem utilizada pelos surdos, que não depende necessariamente do seu sucesso escolar. Ana Mae Barbosa (2012a: 34) afirma que “o canal de realização estética é inerente à natureza humana, ignorante das diferenças sociais”. Assim, em um momento em que governantes, sociedade e educadores raramente consideram os direitos dos surdos, eles têm encontrado caminhos para a expressão artística, especialmente por meio de imagens.

O relato escrito mais antigo sobre surdos é de Plínio, o Velho, em sua História Natural, escrito entre 77 e 79 d.C. Neto do ex-cônsul do Império de Augusto, parente do próprio monarca. Sua família intercedeu por ele junto ao imperador, pedindo permissão para ensiná-lo a pintar. Segundo Plínio, com o consentimento do imperador, o menino teve aulas de desenho e progrediu muito nessa prática (MENDONÇA, 1998: 320).

4. A HISTÓRIA DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL

A trajetória da arte no Brasil atravessou um longo caminho para ser

reconhecida institucionalmente, O ensino, durante essa caminhada, percorreu por uma variedade de metodologias, muitas vezes trazidos de outros países sem ser adaptada corretamente, vindo desde a colonização com os jesuítas, obrigando a separação entre a retórica e a manufatura e contestando a cultura indígena existente em nosso país no século XIX ao negar o barroco em favor do neoclássico.

O ensino de Arte no século XX que até então era uma síntese do ensino do

desenho, que era visto como essencial para formação técnica. A disciplina Desenho, apresentada sob a forma de Desenho Geométrico, Desenho do Natural e Desenho Pedagógico, era considerada mais por seu aspecto funcional do que uma experiência em arte. (BRASIL, 2000, p. 25).

Lá pela metade do século XX, o ensino empírico assinalava um lugar

melhor para a arte na educação. A criança começa aí a conquistar seu lugar como sujeito de fato, com características próprias, deixando de ser apenas um adulto em miniatura, e o desenho da criança passou a ser um objeto de estudos cognitivos.

Em 1922, quando houve a semana da arte moderna, a educação era

tecnicista totalmente voltada para o trabalho, a arte era totalmente voltada o es-

tudo do desenho clássico e do desenho geométrico, que começaram a ser contestados em pról de valorizar a expressão artística infantil.

Entrando na década de 30, as escolas de artes plásticas para as crianças e

adolescentes começaram a ganhar força no Brasil, No final da década de 40, o ensino da arte foi conquistando um lugar de destaque além dos muros da escola com a implantação das escolinhas de arte em diversos pontos do país.Com a conhecida semana de Arte Moderna, a relação entre arte e educação no Brasil toma novos rumos, sofrendo alterações drásticas graças às ideias de livre expressão trazidas por figuras como Heitor Villa-Lobos, Mário de Andrade e Anita Malfatti, que entendiam a arte como uma forma de expressão autêntica da interioridade do sujeito, algo que, por possuir caráter subjetivo, não poderia ser ensinado.

Embora comentar-se á mais à frente no trabalho algumas iniciativas

relacionadas ao ensino de arte no Brasil datadas dos séculos XVI e XVII, comecemos pela Missão Francesa, em que de fato houve uma tentativa de estabelecer esse objetivo aqui no Brasil por critérios artísticos, não meramente de tentativa de controle ou forma de comunicação com povos de culturas diversas (os indígenas). Dom João VI tinha como missão tentar criar uma tradição artística no Brasil seguindo os moldes europeus. Essa tendência ainda permaneceu por bastante tempo. Entre o final do século XIX e o começo do XX ainda era dominante em nossas terras a reprodução de obras tidas como clássicas e o desenho geométrico, fortemente baseado em concepções matemáticas e na mera imitação, sem espaço para o exercício da criatividade. Na terceira década do século XX a arte então surge como atividade interdisciplinar, capaz de gerar ligações entre as diferentes disciplinas, mas ainda estando em um plano secundário e limitado ao simples cubismo.

Tais iniciativas tinham como arcabouço teórico os estudos e proposições de John Dewey, tomadas como base para algumas grandes reformas educacionais corridas em estados como Espírito Santo e Minas Gerais. Podemos citar como exemplo condensado de algumas das convicções de Dewey o excerto abaixo, de Liberalismo, Liberdade e Cultura:

Não se pode negar que as escolas – em sua maior parte – dedicaram-se à difusão da informação "feita" e ao ensino dos instrumentos da leitura. Os métodos usados para adquirir tal informação não são os que desenvolvem capacidade de exame e de comprovação de opiniões. Pelo contrário, são positivamente hostis a isto. Tendem a embotar a curiosidade nativa e a sobrecarregar os poderes de observação e experimentação com tal massa de material desrelacionado, que eles nem sequer operam com a efetividade que se encontra em muitos iletrados. (DEWEY, 1970, p. 236)

Essa onda de atitudes voltadas para essa nova concepção de educação rendeu alguns frutos, como as intervenções de Mário de Andrade, que organizou ateliês para crianças em parques e bibliotecas, na época em que ocupava o cargo de Secretário de Cultura de São Paulo. Infelizmente a repressão do Estado Novo acabou mitigando essas grandes iniciativas por parte de diversos artistas brasileiros ligados ao modernismo.

Especialistas explicam que a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71 é tecnicista e incita à profissionalização, fragmentando o trabalho pedagógico para fazer com que o sistema educacional se tornasse mais efetivo e produtivo. Por meio dessa lei, foi instituída no currículo a Educação Artística, reunindo as várias linguagens da arte fazendo o ensino de artes ser polivalente.

Anteriormente a promulgação da lei não visou a formação dos professores e sua qualificação, assim embotou a qualidade do ensino, e não promoveu nenhuma melhoria para o ensino das artes no Brasil.

Em 1973, foi criado os cursos superiores em Educação Artística, a licenciatura curta em dois anos e a licenciatura plena em quatro anos. O currículo desses cursos abrangiam conhecimentos de música, artes plásticas e teatro, mas os professores conheciam apenas superficialmente as linguagens e ensinavam sem terem concepção filosófica do que ensinavam.

O ensino da arte sem a essência da filosofia e com ausência de formação continuada firme, que os levassem a ter no mínimo os conhecimentos básicos de arte, sentiam-se despreparados, inseguros, incapacitados e sem tempo para aprofundar nos assuntos, nem para explicar, questionar e fazer um planejamento substancioso do ensinamento da arte, usando apenas os livros didáticos de Educação Artística a partir de 1970.

A arte nunca foi reconhecida como área de conhecimento, ocupando apenas um lugar de lazer nas escolas. A nova LDB (lei nº 9.394/96), extinguiu a Educação Artística que passou a ser reconhecida como a disciplina Arte, oficializada como área de conhecimento. Em seu § 2º, o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispõe que ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

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.

A arte pode ser uma reprodução da realidade porque cada pessoa ver

coisas iguais de várias maneiras diferentes, e reconstrói usando formas, ritmos, linguagens e elementos diversificados. Os trabalhos infantis nunca devem ser comparados uns com os outros, pois cada criança tem se modo de aprendizagem, portanto não cabe fazermos comparações entre eles. A maneira de ver as artes visuais mudou muito no decorrer dos anos mas assim mesmo é preciso muita boa vontade por parte dos professores da educação infantil, para utilizar a arte com respeito devido para desenvolver na criança a criticidade e habilidades frente ao desenho.

O brincar para a criança é importante para que ela organize suas

descobertas e experiências, recriando sua inspiração e compreensão do mundo onde vive, brincando com a arte é uma forma de deleite para que a criança vivencie outros acontecimentos para auxiliá-los na absolvição e assimilação do mundo cultural e social.

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 Dezembro 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 Dezembro 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 Dezembro 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.

OBSTÁCULOS E CONQUISTAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

ADRIANA PERONI LEMOS DA ROCHA

RESUMO: O artigo visa salientar aspectos relacionados a formação de professores, as dificuldades e desafios encontrados ao longo do processo.

PALAVRAS-CHAVE: Docente, Profissional e Formação

1. INTRODUÇÃO

Este artigo foi feito a partir de pesquisa bibliográfica.

O desenvolvimento do trabalho gira em torno de dois eixos principais: O primeiro diz respeito à formação acadêmica dos professores, detectando os aspectos positivos e negativos como também as dificuldades encontradas ao longo dos cursos de formação.

O segundo trata da relação entre teoria e prática, onde foi constatada a importância da apropriação da teoria para a aplicação da prática. Trata também da diversidade que existe na realidade escolar, o que leva o professor a desenvolver e adequar práticas totalmente distintas.

2. DESENVOLVIMENTO

A FORMAÇÃO DOCENTE: PRÁTICA E REFLEXÃO

Trataremos a seguir da formação acadêmica dos professores, detectando os pontos positivos e negativos dessa formação, e também as dificuldades encontradas pelos profissionais da educação ao longo dos cursos de formação.

O problema da formação docente é, de certa forma, o problema da educação, que é assunto de interesse do conjunto da sociedade. O objetivo da educação é tornar as pessoas mais livre, menos dependentes do poder econômico, político e social.

As práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da sala de aula, em geral, não expressam um projeto articulado em termos dos conhecimentos e habilidades que um professor deve possuir, pois as propostas educacionais não se constituem em respostas eficazes às necessidades concretas da escola e do professor. Este, por sua vez, sai do curso de formação pouco preparado para enfrentar com segurança o trabalho do dia a dia.

É no dia a dia que o professor percebe o grau de eficiência e ineficiência que sua formação lhe proporcionou. Depara-se com a angústia de ter um dever a cumprir e muitas vezes não saber como cumpri-lo. A frustração surge, e a grande dúvida, sobre onde encontrar a resposta para resolver os problemas vivenciados na sala de aula.

Isso acontece com a grande maioria dos professores que saem da faculdade ou curso de magistério e ingressam na profissão. No ato de ensinar, o educador se defronta com as verdadeiras dificuldades, obstáculos reais e concretos que precisa superar. A educação impõe desafios que levam o docente a se mobilizar para buscar saídas.

O primeiro impacto que o professor tem frente a sua sala, talvez não seja o que ele idealizou ao longo de sua formação. Nem sempre o embasamento teórico que possui é suficiente para atingir os objetivos que deseja.

Não existe nada pronto e acabado na educação. Não se pode querer respostas prontas aos problemas enfrentados em sala de aula.

Conforme Francisco Imbernón:

> A formação envolve um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.” (IMBERNÓN, 2011, p.19).

O professor precisa deixar de ser um artesão autônomo diante das decisões sobre o que ensinar e como transmitir e avaliar o que ensina. Antes, deve ter consciência de que o educando tem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Isso só será possível quando o próprio educador cumprir este papel durante sua formação.

Portanto, ser um profissional da educação significará participar na emancipação das pessoas.

Parece que, nos últimos anos, a formação docente tem ocupado boa parte ao processo formativo das discussões sobre a educação e que esses debates têm abandonado, progressivamente, a esperança de que a escola venha a produzir uma revolução na sociedade brasileira. Essa esperança alimentada por educadores identificados quer com a esquerda – crendo que a educação daria consciência de luta por uma sociedade mais justa – quer pensamento vigente ou apenas formar mão-de-obra qualificada – vem sendo colocada em questão, pois ambos percebem que o problema da formação de homens e mulheres é mais complexo do que supunham.

As grandes mudanças desejadas para

a sociedade têm dado lugar a utopias mais modestas. Se não é possível mudar (ou moldar, pelo que parece ser o desejo de alguns!) a escola enquanto sistema, talvez algo possa ser feito em relação a unidades menores. Modestamente, se não é possível mudar a sociedade, talvez um pequeno núcleo como a sala de aula seja mais viável. E nesse ponto, a formação docente volta ao centro da discussão.

Novos professores para novas circunstâncias: novas questões sobre a formação são requeridas.

A ampliação dessas interrogações não significa que as antigas questões, tais como valorização do magistério, condições de trabalho etc. sejam abandonadas. Ocorre que houve maior abertura de análise e reflexão sobre o ponto que preocupa a todos: a qualidade do ensino público.

Não é necessário muito esforço para perceber indícios de que a escola de hoje não cumpre mais seu papel. Talvez o mesmo possa ser dito de seus profissionais. Se a sociedade deseja algum tipo de mudança, talvez seja o momento de virarmos a atenção dos professores. Particularmente, temos assumido a posição de que pouca alteração haverá no cenário educacional se a formação docente não for constante objeto de preocupação. Se pouco pode ser feito para ocorrerem mudanças substanciais na escola, ao menos a formação docente qualificada poderá alterar determinados quadros do atual cenário.

Não podemos nos esquecer de que a escola é um projeto moderno; portanto, estruturada a moderna, respondendo ao projeto da modernidade. Este contexto que dá sustentação ao nascimento da escola, parece estar sensivelmente alterado, o que sugere a pergunta: como se daria a educação e a formação de professores na atualidade, ou, como alguns denominam, na pós-modernidade?

Deste modo, procuraremos, brevemente, apontar algumas reflexões provisórias sobre a formação docente tomando como base o atual quadro de discussões e produções acadêmicas nesta área.

Em termos de formação docente, esse dualismo, (saberes práticos e saberes teóricos), tem tido coletiva, particularmente no seio das escolas, que dêem corpo a dinâmicas de autoformação participada.

Essa dinâmica como processo de autocriação permanente reflexos nos seguintes aspectos: primeiro, na distinção entre o eu pessoal e o eu profissional do professor. Esta distinção pode ser abandonada. Não ser possível separar as dimensões pessoais e profissionais de cada pessoa. A forma como cada pessoa vive a profissão de professor é tão (ou mais) importante do que as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite.

Em segundo lugar, abandonar o vocabulário dualista criado na educação sobre saberes práticos e saberes teóricos. Essa distinção é outra forma de separar crenças e desejos das ações humanas, ou, cartesianamente, separar pensamentos de atitudes. O resultado disso é a compreensão, e, portanto, a ação, de que alguns pensam para que outros façam, isto é, alguns mandam, outros obedecem. Os professores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores etc. Como diz:

"Devemos ter claro que não é possível construir um conhecimento pedagógico para além dos professores, isto é, que ignore as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente." (NÓVOA; 1995a, p.32).

O que se busca, é a reconceitualização de sujeito, considerando seriamente sua vida e seus projetos, suas crenças e atitudes, valores e ideais. E isso não pode ser diferente para o professor. Tal concepção entende a importância da ação profissional do professor bem como sua ação como pessoa:

É conveniente investir a pessoa do professor e dar um estatuto ao saber emergente da sua experiência pedagógica. Paradoxalmente, a profissionalização do ensino faz-se à custa deste saber experiencial, podendo até adaptar-se a expressão de Giddens e denunciar o "sequestro da experiência".

"Por isso, é tão importante fazer com que os professores se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceptual" (NÓVOA; 1995a, p.36.).

Na busca de nova dinâmica de formação e de concepção do papel docente, poderão contribuir para este processo de construção do saber emergente da prática quatro elementos que procuram integrar fundamentos teóricos das diversas ciências sociais e humanas em direção a uma reflexão sobre a experiência pedagógica. São eles apontados por Nóvoa (1994):

É preciso que os professores adquiram maior poder político, no sentido lato do termo, o que implica a invenção de modalidades associativas que ultrapassem as formas sindicais tradicionais e que exprimam as novas necessidades de organização profissional.

É preciso que os professores conquistem maior visibilidade social, afirmando publicamente os seus saberes, por meio da presença nos espaços de debate (orais e escritos), não renunciando a ter uma voz pró-

pria diferente da dos restantes atores educativos.

É preciso que os professores encontrem processos equilibrados de relacionamento com as comunidades científicas, nomeadamente na área das ciências da educação.

É necessário que construam lugares de partilha e de reflexão da identidade profissional, de modo que os professores possam definir estratégias de ação que não podem mudar tudo, mas que podem mudar alguma coisa. E esta alguma coisa não é coisa pouca.

A FORMAÇÃO COMO ELEMENTO INDISPENSÁVEL

O desenvolvimento profissional do professor não é apenas o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas tudo isso ao mesmo tempo delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou, impede o desenvolvimento de uma carreira docente.

O desenvolvimento profissional do professor pode ser um estímulo para melhorar a prática profissional. Os cursos voltados à formação docente, contribuem para aumentar o grau de convicções e conhecimentos profissionais, tendo assim, o objetivo de aumentar a qualidade docente. Consequentemente, a formação está ligada à melhoria da qualidade de ensino, pois auxiliam o professor na reflexão sobre sua prática pedagógica.

A formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre a teoria-prática docente, a troca de experiências entre os docentes, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, realizando um processo constante de autoavaliação que oriente o seu trabalho. Uma formação sólida e abrangente deve proporcionar aos docentes conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos e investigadores.

Devemos também pensar na formação como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e profissionais.

Na busca pela formação, o profissional deve superar a dependência. Não adianta esperar que os outros façam as coisas que nunca farão. A melhoria da formação e do desenvolvimento profissional do professor reside em parte em estabelecer os caminhos para ir conquistando melhorias pedagógicas, profissionais e sociais, e no debate entre o próprio grupo profissional.

DO DISCURSO À AÇÃO: QUANDO AS CONTRADIÇÕES ESTÃO PRESENTES

A formação do professor tem se baseado em uma dicotomia, separando o processo de formação do professor e o de formação do aluno.

Os conteúdos nem sempre se constituem instrumentos para o conhecimento da realidade social, nem em fundamento para o exercício da prática pedagógica, antes são apresentados como receitas ou modelos, sem se considerar os problemas sérios com que se defrontará o professor.

Além disso, a maneira como os futuros docentes deverão ensinar não é a mesma maneira como foram formados, já que estamos inseridos em uma sociedade em que ocorre frequentes transformações tecnológicas e científicas, e os valores humanos estão em constante construção.

...as ações de formação devem proporcionar um ambiente criativo e estimulante, semelhante àquele que se espera que os professores venham a desenvolver, posteriormente na sala de aula com seus alunos. (FREIRE, 1991)

Os formandos, ao se constituírem professores, devem ter consciência de que seus futuros alunos deverão aprender a partir de situações-problemas, e terão seus conhecimentos prévios valorizados. Porém, não conseguem aplicar estas concepções na prática, visto que, como alunos, pouco presenciaram essas situações.

Dessa forma, tornam-se professores passivos, que desconhecem seus próprios papéis e reproduzem a formação a que foram submetidos para as outras gerações.

Há também, por parte de muitos professores, dificuldade de conseguirem colocar na prática o que lêem nos livros. Parece haver um abismo muito grande quando se tentar aplicar alguma teoria pedagógica em sala de aula. Muitos professores relatam que as teorias metodológicas só servem no papel e não produzem efeito no cotidiano dos alunos, por se distanciarem muito da realidade.

O ideal é que o professor utilize o embasamento teórico junto com a prática em sala de aula, senão, de nada adiantará conhecer os autores, teorias e métodos pedagógicos.

Os professores, em sua maioria, têm discursos que diferem totalmente de suas ações. Defendem que o aluno deve ser considerado sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem, mas suas aulas são, por vezes, desinteressantes, não criando meios para que os alunos apliquem o que aprendem na escola em suas vidas cotidianas.

Faz-se necessário, então, que os docentes compreendam que a melhor maneira

de ensinar, mais do que falar, é fazer.

As crianças não aprendem no concreto? Os professores também. Eles vão valorizar os conhecimentos dos alunos quando os seus forem valorizados. Suas aulas terão a participação dos alunos quando souberem como é gostoso e proveitoso participar da aula. Suas avaliações deixarão de ser exclusivamente quantitativas e passarão a ser qualitativas, se desta maneira também forem avaliados. Isso pode ser claramente comprovado no relato de vários professores que atuam no magistério.

Os alunos aprendem muito mais com a conduta do professor do que com seu discurso. O conhecimento só será internalizado pelos alunos quando estes constatarem que aquilo que o professor fala é justamente o que ele faz. Trata-se de uma referência para os alunos, e essa referência pode se tornar positiva ou negativa, dependerá da postura do professor perante seus alunos.

A PRÁTICA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO

Como nos mostra Paulo Freire, existe uma ligação indissociável entre teoria e prática e, portanto, temos complementaridades quando falamos de ambas

"Não se pode separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender." (FREIRE, 1996: 106-107)".

Durante a formação docente, não é possível pensar nos seres humanos apartados da ética e do respeito mútuo. Se isso ocorre, torna-se uma transgressão.

A experiência educativa, baseada em puro treinamento técnico, torna mesquinha a prática no exercício educativo. Respeitando a natureza humana, o ensino dos conteúdos contribui totalmente para a formação moral do educando.

Durante as aulas, os professores também aprendem na troca de experiências com os alunos e demais colegas. A formação que ocorre durante a prática profissional é muito aproveitável, pois é nela que ocorrem os conflitos do dia a dia e a busca de soluções para resolvê-los.

Ensinar não é transmitir conhecimentos, e sim criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Este deve ser um saber indispensável que o formando precisa levar de sua experiência formadora.

A formação do professor deve ser permanente e continuada. Aceitando que o formador é o sujeito em relação ao formando; que é o objetivo, o sujeito que forma e nós objetos por ele formados, somos considerados pacientes que recebem os conhecimentos e os conteúdos acumulados pelo sujeito. Isso não passa de mera transferência e de saberes.

Compreender o processo formador desta maneira, possibilita fazer do formador um falso sujeito da formação do futuro objeto. Aquele que ensina aprende, e reestrutura seus conhecimentos ao ensinar. E quem aprende também ensina ao aprender.

Portanto, ensinar não é transferir conhecimentos, mas sim aprender ao ensinar. O professor só pode formar quando em sua formação teve consciência de que é a ação criadora quem dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.

O professor não tem razão de ser sem o aluno, pois esta relação, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de sujeito-objeto, ou de objeto um do outro.

A prática faz com que o professor tome contato com os conhecimentos acumulados, ou seja, com a teoria. Com isso, ele acredita que poderá resolver determinados impasses, que até então desconhecia. Na tentativa de assegurar o domínio efetivo do saber escolar pelos alunos, será sua própria dificuldade, a alavanca impulsionadora do desafio de superar esses impasses, ocorrendo assim o seu crescimento.

É de suma importância que os professores consigam promover entre si debates, uma vez que no confronto de visões opostas os interlocutores possam atuar como mediadores entre cada professor e os problemas sobre os quais se está refletindo, possibilitando a criação de um desenvolvimento próximo, onde cada professor poderá elaborar análises que não elaboraria sozinho e, a partir daí, realizar atividades que promovam e consolidem novos patamares de desenvolvimento intelectual.

A superação de problemas exige que o professor se aproprie de instrumentos de trabalho (procedimentos, técnicas, materiais didáticos) e ao mesmo tempo desenvolva um discurso significativo, fundamentado teoricamente, capaz de compreender esses problemas e reorientar a prática no sentido da superação deles.

Nas atitudes em sala de aula, os professores devem buscar refletir sempre. Para detectar os pontos que não foram atingidos ainda, os aspectos a serem melhorados ou os acertos, devem usar o bom senso e a reflexão.

É comum haver uma sensação de desorientação frente as constantes mudanças educacionais, por isso, a reflexão crítica é um mecanismo para enfrentar as dificuldades.

Por isso, é importante que, na formação permanente dos professores, a reflexão

crítica sobre a prática é fundamental. É pensando criticamente na prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE

O estágio pedagógico deve constituir a vertente prática permitindo a iniciação à prática letiva, envolvendo os estagiários em atividades de formação que possibilitem a reflexão, quer sobre as experiências vividas e o seu impacto no pensar e no agir profissional, quer sobre os efeitos de suas ações nos alunos.

Ele permite uma primeira aproximação à prática profissional e promove a aquisição de um saber fazer e de um saber julgar as consequências das ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas no cotidiano profissional. Assim, o estágio pedagógico possibilita o envolvimento com a experiência e a interação com os alunos na sala de aula, e com os orientadores em situações pré e pós-ativas ao ensino, criando condições para realização de aprendizagens que podem proporcionar a aquisição de saberes profissionais e mudanças, tanto nas estruturas conceituais, como nas concepções de ensino.

Porém, na realidade, não é desta forma que o estágio pedagógico está sendo realizado. Ele constitui-se apenas em uma atividade burocrática e, quando muito, em orientações acadêmicas e técnicas, formando no aluno a ilusão de que o conhecimento é o principal instrumento da ação.

O estágio realizado apenas como uma exigência burocrática, não promove grandes experiências nos formandos. Em geral é visto como um fardo pouco proveitoso e muito trabalhoso, pois é necessário preencher várias fichas, recolher assinatura de professor e diretor. Nesse aspecto, o estágio pedagógico perde seu sentido enquanto mecanismo de formação.

Além do mais, essa maneira de realizar o estágio traz a ideia implícita de que os professores competentes possuem um conhecimento profundo, quer dos conhecimentos científicos de ensino, quer das estratégias de ensino que lhes permite criar situações de aprendizagem para os alunos. Sendo assim, quando se deparam com os obstáculos e dificuldades da primeira experiência, sentem-se incapazes e despreparados para desempenhar a carreira profissional. Há um choque quando se deparam sozinhos com os seus alunos e têm que desenvolver estratégias de ensino para desenvolver os conteúdos e atingir o nível de aprendizagem proposta.

Segundo Casanova (1998), o estágio precisa ter as seguintes técnicas de observação: observação participante, entrevistas com os participantes e investigação de documentos. Se essas técnicas forem trabalhadas em conjunto, o estágio não será simplesmente uma atividade técnica e sim criadora, permitindo que o estagiário adquira uma prática investigativa transformando-o em um professor construtor de saberes profissionais e não somente utilizadores de conhecimentos produzidos por outro.

"... é pela via do desenvolvimento de capacidades investigativas dos professores que se constrói um percurso de formação autônomo e reflexivo" (MOREIRA E ALACARÃO, 1997:21)

ALTERNATIVAS À FORMAÇÃO DOCENTE

Em termos de formação docente, o dualismo (saberes práticos e saberes teóricos), tem tido coletiva, particularmente no seio das escolas, que deem corpo a dinâmicas de autoformação participada.

Essa dinâmica como processo de autocriação permanente reflexos nos seguintes aspectos: primeiro, na distinção entre o eu pessoal e o eu profissional do professor. Esta distinção pode ser abandonada. Não ser possível separar as dimensões pessoais e profissionais de cada pessoa. A forma como cada pessoa vive a profissão de professor é tão (ou mais) importante do que as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite.

Em segundo lugar, abandonar o vocabulário dualista criado na educação sobre saberes práticos e saberes teóricos. Essa distinção é outra forma de separar crenças e desejos das ações humanas, ou, paralelamente, separar pensamentos de atitudes. O resultado disso é a compreensão, e, portanto, a ação, de que alguns pensam para que outros façam, isto é, alguns mandam, outros obedecem. Os professores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores etc.

"Devemos ter claro que não é possível construir um conhecimento pedagógico para além dos professores, isto é, que ignore as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente." (NÓVOA; 1995a, p.32).

O que se busca, é a reconceitualização de sujeito, considerando seriamente sua vida e seus projetos, suas crenças e atitudes, valores e ideais. E isso não pode ser diferente para o professor. Tal concepção entende a importância da ação profissional do professor bem como sua ação como pessoa:

É conveniente investir a pessoa do professor e dar um estatuto ao saber emergente da sua experiência pedagógica. Paradoxalmente, a profissionalização do ensino faz-se à custa deste saber experiencial.

"Por isso, é tão importante fazer com que os professores se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceptual" (NÓVOA; 1995a, p.36.).

Neste processo de reconstrução das questões que implicam a formação docente, Nóvoa aponta alguns aspectos do processo "identitário" dos professores que podem servir de referência para a revisão do sentido de formação para o professor: adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores; ação, na escolha das melhores maneiras de agir, jogam-se decisões do foro profissional e do foro pessoal; autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação.

Na busca de nova dinâmica de formação e de concepção do papel docente, poderão contribuir para este processo de construção do saber emergente da prática quatro elementos que procuram integrar fundamentos teóricos das diversas ciências sociais e humanas em direção a uma reflexão sobre a experiência pedagógica. São eles apontados por Nóvoa (1994):

É preciso que os professores adquiram maior poder político, no sentido lato do termo, o que implica a invenção de modalidades associativas que ultrapassem as formas sindicais tradicionais e que exprimam as novas necessidades de organização profissional.

É preciso que os professores conquistem maior visibilidade social, afirmando publicamente os seus saberes, por meio da presença nos espaços de debate (orais e escritos), não renunciando a ter uma voz própria diferente da dos restantes atores educativos.

É preciso que os professores encontrem processos equilibrados de relacionamento com as comunidades científicas, nomeadamente na área das ciências da educação.

É necessário que construam lugares de partilha e de reflexão da identidade profissional, de modo que os professores possam definir estratégias de ação que não podem mudar tudo, mas que podem mudar alguma coisa. E esta alguma coisa não é coisa pouca.

TEORIA X PRÁTICA

O saber docente cotidiano é constituído tanto pelo conhecimento teórico-científico, como pelo saber da experiência. E é por meio destes que os professores se apropriam dos saberes das disciplinas, dos curriculares e profissionais.

O caminho para se conseguir essa aquisição de saberes está na possibilidade de atualização dos docentes junto às pesquisas que fornecem subsídio para a emancipação intelectual e política de professores e alunos. Dessa forma, torna-se mais fácil aprimorar, aprofundar e adquirir novos conhecimentos, levando o professor a ensinar novas maneiras, aos alunos, de lerem o mundo e reclamarem seus direitos de cidadãos.

O que acontece com muita frequência na área educacional, é que há uma sobrecarga de informações e de autores que propõem alternativas, pesquisas e teorias educacionais. Nem sempre o professor tem a oportunidade de vivenciar todas as teorias educacionais e nem de vinculá-las a prática. Teoria e prática precisam caminhar juntas para que haja resultado e verificação de sua eficiência no cotidiano. Precisam caminhar juntas.

Embora reconhecendo que a teoria é imprescindível para o redimensionamento da prática, a primeira não pode ser vista como soberana sobre a segunda. Da mesma maneira, não se pode entender e superar a prática sem a contribuição da teoria. Prática e teoria devem estar dinamicamente articuladas.

"Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro." (Freire, 1996:32)

A IMPORTÂNCIA DA TEORIA

Por que nós devemos nos preocupar com a teoria da educação? Por que não nos limitarmos a levar avante o trabalho de educar aprendendo pelo caminho todos os truques do ofício?

A resposta, bastante simples, é que nos tornamos muito mais aptos a realizar uma coisa quando sabemos o que estamos tentando fazer e como nos propomos a fazê-la. Sem a teoria, a alunissagem teria sido impossível. Sem a teoria musical, qualquer tentativa de composição teria de partir do nada. Afinal de contas, a teoria representa o aspecto racional da prática à luz da experiência lançada sobre caminhos ainda não trilhados.

Pretendem-se educar de maneira inteligente e democrática, teremos necessidade de uma teoria não apenas para este ou aquele objetivo, mas para a existência como um todo.

O embasamento teórico é importante para a profissão. Indica um caminho a ser seguido. Nem sempre o embasamento teórico é a chave para a solução das problemáticas existentes, pois o professor necessita de uma formação mais abrangente e não só teórica. Mas, o embasamento teórico auxilia na compreensão de muitas questões confusas na área educacional.

A tarefa do professor é traduzir a teo-

ria em prática funcional. É fazer a relação da teoria com a prática e saber aplicá-la no cotidiano escolar.

Se o professor tem dificuldade em fazer essa relação, é porque sua formação teve falhas no decorrer do processo. Saber fazer a relação teoria-prática é fundamental, mesmo porque, cada sala de aula possui uma característica e peculiaridade. O professor deve ter o bom senso para fazer essa adequação.

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria-Prática sem a qual a teoria pode vir virando blá, blá, blá e, a prática ativismo.

A TEORIA TRANSFORMADA EM PRÁTICA

O saber docente é um processo único onde prática e teoria está enlaçada, iniciando-se com a tomada de consciência dos problemas surgidos em sala de aula, e prossegue com a intenção de buscar informações, de compartilhar dúvidas, questões e reflexões. Continua na busca de novas alternativas de interferência na sala de aula, ajudando assim a transformar a situação inicial.

A prática docente não é uma ação que deriva de um conhecimento prévio, como acontece em certas engenharias modernas, mas sim uma atividade que gera cultura intelectual em paralelo com a sua existência, como aconteceu com outras profissões sociais e ofícios. Isto é importante porque muitos dos especialistas em educação se esquecem deste fato quando chega a hora de refletir sobre a relação entre prática e conhecimento." (MAZZEU, 1998).

Então, quando os formandos de educação entram no mercado de trabalho, precisam estar preparados para analisar as consequências de suas opções e de seu trabalho, para que possam repensar suas atitudes.

Durante as aulas, o professor vai percebendo qual método ou teoria se adequou melhor com seus alunos. Isso requer do profissional percepção e dinamismo, pois muitas vezes terá que fazer pesquisas e preparar várias atividades educativas para alcançar seu objetivo.

Refletir sobre a ação é a tarefa fundamental para o educador preocupado em discutir o que produz e reproduz através de suas atividades educativas> Isso não para no exercício intelectual, mas é condição para uma prática de nova qualidade – a aproximação entre o que a educação pode fazer e o que está fazendo concretamente.

A reflexão sobre a prática é fundamental para que a educação exerça seu papel na luta pela transformação social.

Entendendo a educação como transmissão de ideias e conhecimentos que, através da prática, podem compor forças para transformar ou conservar a realidade, o objetivo do trabalho está em fazer avançar, até onde a escola pode fazê-lo, a consciência de classe dos alunos.

Para uma prática revolucionária, no sentido de ser transformadora, não basta uma teoria revolucionária. É preciso que se identifiquem processos mediadores que concretizem, na prática, a teoria.

A teoria em si... não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e em primeiro lugar, tem transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Neste sentido, uma teoria é prática na medida em que se materializa, através de uma série de mediações, o que só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação". (VASQUES, 1990: 206 – 207)

A DIVERSIDADE DA PRÁTICA

A prática docente não é única nem uniforme. Se submetida a uma descrição analítica, veremos que o referencial teórico e empírico se alterna continuamente.

Ela resulta não só da experiência individual, mas também da influência de aspectos mais amplos e globalizantes, como os processos culturais, econômicos e políticos. A leitura histórica da prática docente dos professores permite ampliar a visão de seus significados, que são resultados de processos sociais e históricos em que os professores, como sujeitos sociais, construíram no curso de sua história pessoal e profissional.

Algumas escolas com histórico de violência exigem que os professores adotem estratégias de ensino diversificadas para lidar com a situação. Muitas vezes têm que enfrentar seus próprios temores.

Em situações como essa, o embasamento teórico não é suficiente. Os professores então, devem apelar para a sensibilidade que possuem e manter uma postura coerente com seu papel de educadores.

Não é fácil encarar situações inusitadas e surpreendentes. Não há formação na faculdade que ajude os docentes a direcionar situações de violência dentro do âmbito escolar. A equipe escolar e a prática do cotidiano são as que auxiliam os professores na convivência com os dramas enfrentados na educação.

Em relatos, pode-se observar na fala dos professores que existe uma diversidade

muito grande entre escolas ou mesmo turmas de salas de aula. Como o profissional se adapta a variedade de diferenças que existem?

Os seres humanos são singulares, e isso é representado nas salas de aula e no conjunto escolar. Preparar uma mesma atividade educativa para turmas diferentes pode não ter o mesmo resultado.

O professor deve então, deve refletir sobre sua prática e sobre os mecanismos de ensino.

A escola também constitui um espaço fundamental para a reflexão coletiva, proporcionando um aperfeiçoamento contínuo. É na relação com os colegas, na confrontação e troca de saberes e informações sobre os estudantes que os professores dividem seu saber teórico-prático, enriquecendo seus conhecimentos e desempenhando suas funções com maior qualidade.

Os grupos de formação dentro das unidades escolares constituem espaço de reflexão muito importante. Nesse espaço os docentes trocam experiências com os colegas, relatam seus sucessos e dificuldades. É nesse momento, que o grupo se mobiliza para buscar alternativas para enfrentar as dificuldades. Os professores não se sentem sozinhos e desamparados com os fardos do dia a dia.

Porém, se o corpo docente da instituição não defende o estilo de trabalho coletivo, ou mesmo quando não há coletivo, como por exemplo numa escola rural, a experiência individual e a situação social vão revelar uma prática docente diferente das já mencionadas, onde a reflexão é utilizada como instrumento de melhoria da qualidade de ensino.

As condições materiais da escola também funcionam como elementos possibilitadores ou limitadores do trabalho docente, fazendo com que os professores reflitam em como incorporar, em determinadas situações, os saberes transmitidos nos cursos de formação inicial.

Em escolas, em geral situadas na zona rural, há grande carência de recursos materiais. Os recursos materiais faltam por parte da instituição e por parte dos alunos que não possuem recursos para comprar os materiais escolares exigidos pela escola.

O professor então, deve se adequar a realidade em que está inserido e aproveitar o melhor possível, os recursos que têm a sua disposição.

A falta de recursos não pode se tornar impedimento para que os professores executem uma aula boa e proveitosa para seus alunos. Os docentes devem sempre buscar elementos para melhorar a prática em sala de aula.

Também em muitas escolas públicas, há uma invasão de salas de aula em espaços que inicialmente seriam utilizados como recursos para o processo ensino-aprendizagem.

Por exemplo, bibliotecas, laboratórios, sala de leitura, tudo acaba virando sala de aula para que a escola atenda a demanda.

Com essa prática, os alunos perdem, pois os espaços que seriam utilizados como complemento a atividade de sala de aula, passam a não existir mais.

E não é só isso, mas também quais saberes que devem permanecer e quais precisam ser abandonados.

Assim, as condições gerais do trabalho docente são diversas em diferentes instituições. Desde a trajetória histórica da escola, onde se definem as formas de relação externas – com as famílias, comunidade etc. -, e internas – com colegas de trabalho, especialistas, coordenação e direção, até as relações que incidem diretamente no ensino. A natureza e direção assumidas por essas relações nas diferentes escolas e lugares conduzem a práticas de ensino totalmente distintas.

3. CONCLUSÃO

A análise apresentada neste artigo procurou estabelecer os pontos positivos e negativos presentes na formação do professor.

Através das pesquisas realizadas, conclui que os cursos de formação docente deveriam inculcar em seus alunos, que ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação;

É impossível exercer a atividade do magistério como se nada estivesse acontecendo conosco, pois estamos engajados no processo. É necessário um envolvimento maior com a prática pedagógica, que vá muito mais além do que ensinar o que foi passado na escola, mas também ensinar o que eles precisam saber, enquanto sujeitos situados em determinado momento histórico, para que assim despertem consciência política e cidadã.

É necessário que a prática educacional desperte os alunos e os direcione para caminhos mais solidários e democráticos em sua relação com a sociedade, compreendendo o mundo em que vivem e se propondo, como cidadãos, a mudá-lo na busca de condições de vida plena para todos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem – A ALEGRIA DE ENSINAR – 3ª. Edição / São Paulo : Papirus Editora, 2001

ALVES, Rubem – ESTÓRIAS DE QUEM GOSTA DE ENSINAR – 17ª. edição São Paulo : Cortez Editora, 1994

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011, 9e.d.

CASANOVA, Maria prazeres Simões Moço – SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: Fundação do orientador pedagógico da escola. Portugal, 1998.

FREIRE, Ana Maria – CONCEPÇÕES ORIENTADORAS DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ENSINO NOS ESTÁGIOS PEDAGÓGICOS. Lisboa, 1999.

FREIRE, Paulo – PEDAGOGIA DA AUTONOMIA Saberes necessários à Pratica Educativa - 15ª. Edição / São Paulo: Editora Paz e Vida, 1996

MAZZEU, Francisco José Carvalho – O professor e o ensino: novos olhares. CADERNO CEDES, São Paulo, Ed. Cortez, volume 44 – p. 59-72, 1998.

MOREIRA, M. A e ALCARÀO – PERCURSOS DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL. A investigação ação como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. 3ª. edição. Porto: Editora Porto, 1997.

PSICOMOTRICIDADE INFANTIL: A ARTE DE APRENDER ATRAVÉS DO LUDICO

ADRIANA RAMOS DE CARVALHO

RESUMO

As brincadeiras quando aplicadas na Educação Infantil, de maneira lúdica e integrada, acordado com os estudos, possibilitam que os indivíduos possam ter as oportunidades de se desenvolverem em aspectos motores, sociais e cognitivos de modo que vão gradativamente adquirindo desde habilidades básicas de movimento até as mais complexas, a interação e o entendimento de regras e responsabilidade social, e também o amadurecimento apropriado das capacidades intelectuais, sendo assim todas essas esferas da vida do indivíduo são trabalhadas concomitantemente, portanto as brincadeiras lúdicas apresentam uma efetividade psicomotora. O ambiente escolar possui várias funções e, dentre elas, também desempenha papel fundamental na construção do indivíduo de maneira totalitária, tal como é sua participação no meio social, ou seja, levando em consideração todos os aspectos da formação humana, possibilitando trabalhar afeto, socialização, intelectualidade e motricidade.

Palavras-chave: Psicomotricidade. Ludicidade. Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

The games when applied in early childhood education, leisure and integrated way, agreed with studies, provide that individuals can have the opportunities to develop in social and cognitive aspects, so that they will gradually acquire from basic skills of even the most complex movement, interaction and understanding of rules and social responsibility, and also the proper ripening of the intellectual capabilities, so all these spheres of life of the individual are worked at the same time, so playful games feature a psychomotor effectiveness. The school environment has several functions and, among them, also plays a key role in the construction of the subject of totalitarian way, as your participation in the social environment, i.e. taking into

account all the aspects of human formation, enabling work affection, socialization, intellectuality and Motricity.

Keywords: Psychomotor. Playfulness. Child Development.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento motor, por muito tempo, esteve vinculado exclusivamente a preparação de corpos fortes, masculinos, preparados para ações de guerra e de patriotismo. Com o avanço das ciências e também da educação física, o movimento começou a interligar-se com as capacidades cognitivas, e o trabalho físico passou a ter um novo significado. Saúde, socialização, afetividade e cultura começaram a se conectar ao conceito de movimento.

No processo de exploração do desenvolvimento motor, do crescimento psíquico e cognitivo, novas perspectivas pedagógicas se tornaram necessárias para levar essa nova realidade para a escola. A ludicidade é um processo próprio do desenvolvimento humano e, portanto, tem vital função nas atividades educativas propostas às diversas etapas da vida escolar, sendo assim, é necessária a aplicação dessas ferramentas na atividade docente, de modo a proporcionar uma formação psíquica, social e física mais adequada aos indivíduos.

A psicomotricidade envolve características do desenvolvimento humano de maneira totalitária, e não dual como era proposta por teorias anteriores, estas fundamentas nas perspectivas de dualismo cartesiano, deste modo visa uma educação integrada que trabalhe concomitantemente aspectos cognitivos, inteligíveis, sociais, culturais e motores. A ludicidade, a princípio, veio unida ao folclore lusitano abrangendo contos, histórias, lendas e superstições, incluindo brincadeiras de rodas e outras atividades próprias da cultura e do contexto em questão. A origem da ludicidade nas escolas se deu graças à mescla das atividades culturais. Como reflexo de um contexto cultural a ludicidade representa a essência de uma sociedade em seu determinado momento histórico.

O lúdico tem fundamental importância na formação da psique humana, possibilitando mecanismo de resoluções de problema, criatividade, melhor administração da afetividade e outros. Diante desta proposta educacional, a criatividade e a ludicidade são mecanismos que possibilitam a integração das habilidades de cada indivíduo permitindo que se desenvolvam fisicamente, cognitivamente e socialmente. Jogos e atividades que envolvam capacidade motora, cognitiva e social, possibilitam a livre expressão corporal e formação de vínculos afetivos, portanto oferecem um leque de oportunidades de desenvolvimento humano como um todo.

Deste modo, a presente pesquisa teve por objetivo fazer uma revisão bibliográfica acerca da ludicidade e da psicomotricidade no desenvolvimento infantil, e apresentar como estes elementos se relacionam na formação educacional, de modo a refletir e evidenciar a importância destes no processo de educar. Sabe-se que apesar do vasto acervo bibliográfico e pesquisas acerca do tema, as práticas e a oferta de um ambiente criativo e lúdico e do trabalho psicomotor nas redes

de ensino ainda são escassos, deste modo, se torna de grande valia o reforço teórico e as pesquisas voltadas para o tema de modo que, cada vez mais os estudos impulsionem a pratica e a busca de uma educação de qualidade, eficaz e efetiva na formação dos indivíduos e da sociedade como um todo.

A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR INFANTIL E O LÚDICO

A psicomotricidade apoia-se numa concepção unitária de pessoa, sendo assim, a educação fundamentada nestes princípios deve fornecer hábitos, ideias e sentimentos para formação da identidade e da personalidade, e possibilita a formação de indivíduos com responsabilidade social, com maior capacidade de administração das emoções, com maior domínio e cuidado com o corpo, ou seja, favorece o desenvolvimento da sociedade, visto que, com indivíduos mais maduros de maneira integral, o sistema social é favorecido.

Também o campo da saúde é favorecido por essa linha teórica, visto que o crescimento integrado do ser humano o torna mais saudável, ativo e consciente. Para um desenvolvimento psicomotor satisfatório é necessário, segundo Boulch (1986), o trabalho de quatro fatores: a lateralização, a orientação e a estruturação do esquema corporal, a orientação e a estruturação espaço-temporal, e pôr fim a estabilização dos valores.

Todos esses fatores são essenciais para o desenvolvimento da leitura, pois esta exige capacidade de orientação fixa, visualização e fixação de formas, distância em relação às palavras, domínio da relação sentido-som, sincronização de movimentos óculo-manuais. Portanto, é de fundamental importância o desenvolvimento físico paralelo ao estímulo intelectual para melhor aproveitamento educacional.

São várias etapas de desenvolvimento psicomotor até que o indivíduo obtenha maturidade de movimento, socialização e cognição. Cada faixa etária apresenta um grau de dificuldade e de associação para o crescimento individual dos alunos, de modo que os trabalhos integrados das faculdades intelectuais e físicas respeitam o grau atingido pelo aprendiz, ensinando e buscando o desenvolvimento gradativo. É de grande importância a contribuição escolar na evolução cultural das crianças, de modo a permitir, o florescimento da personalidade, não permitindo que estejam limitados à abstração, mas indo além, formando pessoas capazes de agir socialmente, de questionar padrões, de produzir conhecimento, de buscar a felicidade e de se desenvolverem de maneira integral.

O desenvolvimento psicomotor não somente envolve os aspectos de movimentos, mas, igualmente, os socioafetivos, que vão dinamizar os indivíduos nas interações micro e macro da sociedade, ambos os contextos, vão contribuir para a constituição cognitiva do indivíduo. Diante do reforço dessas informações e condições, verifica-se que a psicomotricidade tem por finalidade considerar o ser humano em sua totalidade, ou seja, enxergando-o como sendo um corpo, estrutura física; ao mesmo tempo em que é um sujeito como agente interacional e a afetividade, rompendo com o dualismo científico introduzido pela filosofia cartesiana, de modo que esse ser é capaz de buscar por meio da ação motora, de maneira harmônica, expressar-se cognitivamente, socialmente e afetivamente. O indivíduo encontra o seu espaço e identifica-se com o meio da qual faz parte.

O desenvolvimento psicomotor inicia-se desde o nascimento e vai se aprimorando a cada nova fase de desenvolvimento do indivíduo em que vai desvelando novas potencialidades de movimentos, consequentemente, o cognitivo e as condições sócioafetivas.

Para Gonçalves (2006) a psicomotricidade tem como objetivo principal é a intenção, a significação e a expressão do movimento, refletindo o psiquismo de cada indivíduo, de modo que a estimulação psicomotora ideal contribui para a aquisição desse psiquismo, pois coloca a criança em jogo com o objeto, com o meio e com ela própria, criando uma comunicação corporal repleta de significados.

Os movimentos humanos não tratam somente de deslocamento de espaço, mas sim tem um significado muito mais amplo e substancial, ou seja, refere-se a um processo de relação afetiva com o mundo da qual faz parte, que vai resultar em aquisição de conhecimento, devido ao seu processo de interação com o meio; bem como aprimoramento psíquico, por aprimorar o pensamento e reações dos indivíduos em relação a outros indivíduos e com o ambiente.

O movimento é inerente aos seres vivos, em relação aos seres humanos representa uma forma de comunicação com o mundo da qual faz parte e um meio de transformá-lo. O corpo tem a potencialidade de expressar-se com si próprio e com os que integram o cotidiano do indivíduo, este processo interação do corpo como um todo, ou seja, corpo, mente, pensamento, sentimento entre outros se relaciona diretamente com a criança desde o nascimento e vão se transformando e diferenciando-se ao longo de seu desenvolvimento ganhando também funções específicas.

O desenvolvimento motor infantil se reflete no futuro do indivíduo em todos os aspectos, desde os sociais, cognitivos e culturais, até os físicos propriamente ditos, pois ao ter alguma dificuldade motora, a criança busca se refugiar do meio o qual não possui domínio, isto finda ocasionando que a criança acaba deixando de realizar ou realizando

com pouca frequência determinadas atividades. Neste contexto, pode-se expor que o desenvolvimento motor é o meio pelo qual a criança aprende a se comunicar, a conhecer o mundo da qual faz parte e a transformá-lo.

Para Fonseca (1989), o ser humano não é só um ser pensante, mas também um ser de sentimentos e de movimentos. Sem movimentos, não há desenvolvimento do pensamento, consequentemente do cognitivo, pois é por meio do desenvolvimento motor que o cérebro se desenvolve. Trata-se da ação planejada, organizada a fim de se adequar às situações de transformações do meio em que se vive que, garante o amadurecimento e a organização do cérebro, levando o indivíduo a compreender que foi por meio da ação motora que foi possível ao homem organizar sensações, percepções, imagens, simbolizações, e formações de conceitos que se tornaram ações reelaboradas e readaptadas na medida em que eram utilizadas.

Essa condição é justificada pelo fato de que o movimento como ação, não sugere uma mera ação corporal, resultante da ação do organismo humano, mas sim, um propósito de se chegar a um determinado fim. Efetivar de suas potencialidades intelectuais, psíquicas e afetivas. Esta dinâmica, resultado da experiência e da ação motora em interação com o meio social, é denominado de desenvolvimento psicomotor.

Segundo Gonçalves (2006) a aprendizagem, produto da psicomotricidade, é resultante de três ações o poder fazer, querer fazer e saber fazer, que são conceituados como poder fazer sendo a parcela responsável pelas emoções, uma vez que trabalha a reação da criança diante de uma sensação nova; querer fazer como correspondendo a parte responsável por estimular a criatividade da criança, incutindo nela a sua potencialidade de superar desafios; e o saber fazer é a efetivação das fases anteriores, na qual a criança adquire o conhecimento de se realizar algo, seja de ordem cognitiva, emocional ou afetiva.

A primeira manifestação mental de uma criança é o seu aspecto motor. Diante dessa afirmação, pode-se inferir a relevância das ações motoras no contexto educacional, uma vez que, conforme mencionado, elas representam a relevância para o desenvolvimento pleno da criança, permitindo uma educação psicomotora por meio da experiência ativa, em que a criança se relaciona de forma substancial com o meio da qual faz parte, desta for.

A imagem corporal, que é a representação mental inconsciente que o indivíduo tem do próprio corpo e que se constitui no momento que o corpo passa a ser desejado, mais especificamente quando a criança passa a reconhecer-se no espelho. A ludicidade tem sido incorporada em muitas áreas de conhecimento e em ambientes como o trabalho e a escola, principalmente no ensino da educação infantil esse termo é bastante citado. Porém, muitos não sabem sua origem e seu significado, o que acarreta na dificuldade de apropriar-se desse conceito para executa-lo na prática. Apesar do vasto estudo acerca do termo muito se confunde sobre a importância e pratica do mesmo, portanto, é necessário o reforço teórico sobre a ludicidade e sua aplicabilidade no ambiente escolar.

O lúdico é relativo a "jogos, brinquedos e divertimento", ou seja, está vinculado com a alegria, a espontaneidade, o humor, e o prazer caracterizando o lúdico num primeiro momento como algo que dê prazer e satisfação na realização de determinada atividade. Já na definição sob a perspectiva histórico cultural, o lúdico é definido como "a forma na qual as crianças interpretam e assimilam o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas".

A partir dessas definições, percebe-se que o lúdico se vincula tanto com o prazer quanto com a cultura em si, que refletem nos sujeitos e que se caracteriza não meramente como uma simples atividade desprovida de intencionalidade, pois mesmo quando o sujeito age motivado pelo prazer, algo de construtivo ele estará desenvolvendo e no jogo sempre haverá "algo em jogo".

Um autor que aprofundou no estudo do lúdico foi Johann Huizinga em seu livro Homo Ludens, nesta obra ele descreve o jogo como um elemento que subsidia a cultura dos homens, através do ritual, do sagrado, da linguagem, poesia, das artes, competição, discurso e do combate (guerra), sendo essas atividades e ações humanas movidas pelo elemento lúdico que está impregnado nos indivíduos desde os tempos mais primitivos e que consequentemente contribuiu para a criação de sua cultura.

Ao tratar com tanta especificidade do jogo, Huizinga (1990) define-o como: uma atividade de ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, seguindo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatório dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentido de tensão, de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana. Ao analisar esta definição, percebe-se que o jogo não é tratado tão somente como aqueles jogos de cartas e de tabuleiros, ele tem característica que lhe são próprias, tais como o prazer e as regras; o prazer se encontra no divertimento, na alegria e na espontaneidade de estar exercendo determinada atividade e as regras estão embutidas nessa atividade de forma consciente ou inconsciente que fazem parte do reportório do jogo e que é necessária para determinar um fim á esta ação, ou seja para Huizinga quando referido ao termo jogo ele engloba toda a trajetória da humanidade desde suas batalhas,

derrotas, competições e conquistas.

O termo brincar é admitido cotidianamente em perspectivas moralistas, sendo considerado, muitas vezes, como algo improdutivo desprovido de comprometimento e seriedade, contudo, a brincadeira não encaixa nessa visão simplificada e errônea. Acordado com Luckesi (2002) brincar é agir lúdica e criativamente, e tal fenômeno acontece em todas as fases da vida humana, fugindo a restrição da esfera da infantilidade, apoiado na teoria de Winnicott, o autor, apresenta como o brincar faz parte de um fenômeno psicológico de transição entre a subjetividade e a objetividade.

Assim fazem cientistas, artistas, criadores e inovadores, portanto, o exercício da criatividade e da ludicidade através do brincar são de fundamental importância para formação de indivíduos capazes de inovar e administrar melhor a vida individual e social, deste modo, enfatiza-se a importância do brincar em todas as fases da vida, portanto tal exercício, de criar, brincar e imaginar, agindo ludicamente está longe de ser algo improdutivo.

O autor citado em um dos seus artigos refere-se ao lúdico como ao agir lúdica e criativamente e assim como Huizinga correlaciona este elemento perante a sociedade e a vivência do homem com suas ações. Para Luckesi (2002) a vida do homem está em um constante ato de brincar em qualquer faixa etária, pois o brincar consiste na experiência que este tem com o seu meio, e que os proporcionam estar em mudanças através da criação do novo.

Ainda segundo Luckesi (2002): todos brincam, ou seja, todos, em conformidade com sua idade e seus processos de maturação, em seus processos criativos, transitam do subjetivo para o objetivo. Assim o fazem os cientistas, em seus processos de investigação; assim fazem os artistas em suas criações; assim fazem os criadores de artefatos tecnológicos; assim fazem aqueles que trazem a beleza a terra; assim fazem as crianças que brincam nas ruas ou nos parques; assim fazem os adolescentes que, irrequietamente, criam e recriam os seus dias alegres e sorridentes.

Silva e Haetinger (2008) defendem que as brincadeiras são uma forma de expressão cultural e um modo de interagir com diferentes objetos de conhecimento, implicando o processo de aprendizagem. Sendo que através do brincar, a criança pode desenvolver sua coordenação motora, suas habilidades visuais e auditivas, seu raciocínio criativo e inteligência. O aproveitamento do potencial lúdico no processo ensino/aprendizagem pressupõe uma nova relação com o conhecimento na escola, que não se esgota no horário de sala de aula, brincando constantemente a criança organiza seus modelos explicativos de mundo, procura estabelecer relações entre as múltiplas situações que vivência, sejam elas internas, em nível de emoções a serem trabalhadas, ou externas, em nível de organização e operacionalização de novas formas de ação junto a seu mundo.

As atividades relacionadas a brincadeiras e jogos das crianças das séries iniciais podem se guiar por dois critérios, um é a necessidade de atividade física vigorosa, pautada no lúdico, por estarem em franco período de crescimento; outro a importância da variedade num programa de brincadeiras, pois quanto mais diversificado ele for, tanto mais fonte de prazer será possível propiciar aos que dele participam e tanto mais possibilidades eles terão de aprender habilidades diferentes e de cultivá-las, no decorrer da vida.

A escola tem papel fundamental no desenvolvimento no sistema psicomotor da criança, principalmente quando a educação psicomotora for trabalhada nas séries iniciais. Na Educação Infantil a criança busca experiências corporais, de modo que possa formar conceitos e organizar esquemas. No trabalho da psicomotricidade, o papel do professor ao invés de ensinar, de transmitir conhecimentos já estabelecidos; deve assumir o papel de intermediador do desenvolvimento da capacidade de aprender, dando a criança tempo para as suas descobertas, oferecendo situações e estímulos cada vez mais variados, proporcionando experiências concretas e plenamente vividos com o corpo inteiro, não as transmitindo apenas verbalmente, para que ela própria possa construir seu desenvolvimento global.

O brincar não significa apenas recrear, mas sim desenvolver-se integralmente. Através do brincar a criança pode desenvolver áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, criatividade além de capacidades importantes como atenção, memória, a imitação e a imaginação. Acrescenta-se que “As brincadeiras são o modo básico pelo qual elas tomam consciência de seus corpos e deu suas capacidades motoras”.

Para Gallahue (2013) Brincar também serve como importante facilitador do crescimento cognitivo e afetivo da criança pequena, bem como importante meio de desenvolver tanto habilidades motoras como rudimentares. Segundo Freire (1989), no brincar, quanto mais papéis a criança representar, mais poderá ampliar sua expressividade, entendida como uma totalidade. A partir do brincar constrói os conhecimentos através dos papéis que representa, amplia ao mesmo tempo dois vocabulários - o linguístico e o psicomotor – e o ajustamento afetivo emocional que atinge na representação desses papéis.

O jogo é a forma que as crianças encontram para representar o contexto em que estão inseridas, o ato de brincar pode incor-

porar valores morais e culturais em que as atividades lúdicas devem visar à autoimagem, a autoestima e a cooperação, porque estes conduzem à imaginação, à fantasia, à criatividade, à criticidade e a vantagens que ajudam a moldar suas vidas, como crianças e como adultos.

A educação psicomotora proporciona à criança benefícios no seu desenvolvimento através do corpo em movimento. Por meio de atividades psicomotoras desenvolve as capacidades sensoriais, preceptivas e motoras, propiciando a criança melhor coordenação. As atividades psicomotoras também auxiliam no processo de ensino e aprendizagem, pois o desenvolvimento físico-motor e cognitivo caminha junto.

Devemos considerar as formas diferenciadas de expressão corporal do indivíduo, entretanto, observar as conquistas de habilidades motoras de cada faixa etária. Nos momentos lúdicos da criança, podemos observar esses avanços através dos jogos e brincadeiras propostas no âmbito escolar. É nessas ocasiões que a aprendizagem torna-se significativa na vida do educando.

De acordo com Meur & Stoes (1984). O intelecto se constrói a partir da atividade física. As atividades motoras não podem ser separadas de atividades intelectuais, pois essas junções (intelectual/psicomotor) fazem parte do processo de desenvolvimento do indivíduo. A psicomotricidade que estuda a ciência do homem através dos movimentos do corpo ajuda-nos entender esse processo de desenvolvimento por meio de atividades motoras, levando em consideração os aspectos intelectuais, psicomotor e afetivo para a formação do indivíduo.

Segundo Molinari e Sens (2002) afirmam que a educação psicomotora nas séries iniciais ajuda prevenir futuros problemas de dificuldade escolar, como por exemplo, a falta de concentração, desordem no reconhecimento de palavras, confusão de letras e silabas relacionadas a alfabetização.

Sendo assim, as atividades psicomotoras, incluindo os jogos e brincadeiras, trabalha os movimentos do indivíduo, colocando em prática as funções intelectuais. Portanto, tratando-se de movimento percebemos a importância que leva o indivíduo a ter um desenvolvimento global.

A educação psicomotora, antes de ser um método definitivo é um instrumental no contesto educativo, para questionar os problemas da educação da criança pequena, de uma forma mais ampla.

Na percepção da referida autora, a psicomotricidade é uma ciência que tem por objetivo o estudo da relação entre o pensamento e a ação, envolvendo a emoção, atende a todas as áreas que trabalham com o corpo e com a mente do ser humano. Os elementos básicos ou "pré-requisitos", condições mínimas necessárias para uma boa aprendizagem constituem a estrutura da educação psicomotora.

O ser humano se desenvolve através da evolução autogenética de vários aspectos: físico-motor, afetivo-social e cognitivo-intelectual. 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.

O desenvolvimento mental se constrói paulatinamente: é uma equilibração progressiva, uma passagem continua de um estado de menor equilíbrio para ele, significa uma compensação, uma atividade, uma resposta ao sujeito, frente às perturbações exteriores ou interiores. Quando dizemos que houve o máximo de equilíbrio, devemos entender que houve o máximo de atividades compensatórias.

Para Capon (1987), o equilíbrio se aprende pelo desequilíbrio. Colocada em situação de desequilíbrio, a criança ajusta seu centro de gravidade para obter equilíbrio total. O equilíbrio envolve quatro sentidos: tátil, cenestésico, visual e vestibular. Pode ser continuamente melhorado, fazendo as crianças realizarem diversas atividades de equilíbrio diferente, ou seja, progressivamente mais difíceis. As atividades devem estar em uma ordem de progressão constante. Cada nova habilidade se baseia em uma habilidade anterior. Ainda segundo o autor, acima citado, o método principal da educação motora é o da exploração e solução de problemas em resposta a um desafio verbal.

Os desafios verbais estimulam o desenvolvimento da linguagem, pensamento e criatividade no planejamento de movimentos corporais básicos. Cada desafio comporta variações criativas pela criança e, portanto, permite a qualquer criança algum grau de sucesso. É de responsabilidade do professor cuidar para que a criança experimente o sucesso e sentimentos de realização ao resolver os problemas de percepção motora apresentados pelo desafio verbal.

A educação psicomotora é indispensável nas aprendizagens escolares, e por esta razão deve ser proposta desde a escola maternal e não pode ser desprezado durante a primeira série. Ajuda a criança a organizar-se, propicia-lhe melhores possibilidades de resolver atividades educativas, propostas como exercícios de análise, lógica, relações etc.

Psicomotricidade é, portanto, a relação entre pensamento e a ação, e envolve, também, as 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 fun-

ções da inteligência. Alguns autores que se dedicam ao estudo do assunto, tais como:

Vayer (1982), Le Boulch (1982), entre outros, entendem que a educação psicomotora antes de ser um método definitivo é um instrumento no contexto educativo, para questionar os problemas da educação da criança pequena, de uma forma mais ampla.

Em diferentes práticas pedagógicas observa-se que o uso dos jogos na Educação Infantil quase sempre se fundamenta nos estudos sobre seu papel no desenvolvimento infantil. Talvez este fato já possa ser considerado suficiente para justificar a importância da atividade lúdica na aprendizagem, como recurso psicopedagógico.

É preciso valorizar a ação da criança que brinca, é preciso transcender o visível e pressentir a seriedade do fenômeno. O lúdico estimula e desenvolve a socialização, que influi diretamente no aspecto socioafetivo, daí sua importância na sala de aula. Dentro desta perspectiva, teremos o brinquedo sendo utilizado como lúdico e como educativo.

Acredita-se que o jogo dentro da expectativa lúdica ou educativa, pode em momentos diferentes, exercer ambas as funções, talvez neste contexto esteja sua inserção na prática pedagógica em sala de aula, visto que as crianças enquanto seres vivos dotados de movimentos necessitam de espaço na escola, que lhe dê satisfação e prazer, mesmo quando isso não for sinônimo de ludicidade.

Aprender brincando é realidade quando a escola constrói este conceito e o vivencia no cotidiano, levando em conta os demais elementos que compõem o universo escolar. A inserção do lúdico é uma relação à pedagogia da imposição resgatando o prazer.

É no brincar, e somente no brincar, que a criança pode ser criativa e utilizar sua personalidade integral: é somente sendo criativa que a criança descobre o eu.

A psicomotricidade é a ciência da educação que educa o movimento, ao mesmo tempo em que põem em jogo as funções da inteligência. A partir desta posição pode-se ver a relação intrínseca das funções motoras cognitivas e que, também pela atividade encaminha o movimento. Movimento é o deslocamento de qualquer objeto e na psicomotricidade o importante não é o movimento do corpo como o de qualquer outro objeto é na ação corporal em si, a unidade bio-psicomotora em ação.

A psicomotricidade está associada à afetividade e personalidade, porque o indivíduo utiliza seu corpo para demonstrar o que sente, e uma pessoa com problemas motores passa a ter problemas de expressão. O professor frequentemente tem valorizado a inteligência, esquecendo-se de que ela é apenas um elemento entre vários que asseguram o sucesso e a integração da criança ao meio ambiente. Souza (1969) considera a inteligência como sendo a capacidade para inferir relações, raciocinar e formular generalizações, abstraindo conceitos.

Outros acrescentam ainda esta capacidade a de encontrar soluções também no campo social. Porém, o importante para o professor é saber como se manifesta a inteligência na criança, pois em psicopedagogia todo trabalho é orientado para a adaptação do indivíduo a vida e, consequentemente, para levá-lo a uma atuação correta na sociedade.

Nessa perspectiva a inteligência nada mais é do que um elemento na determinação dos valores de cada um. Borges referindo-se ao desenvolvimento da criança e os objetivos da educação pré-escolar acrescenta: O principal objetivo da educação é criar homens capazes de fazer coisas novas e não repetir, simplesmente, o que as outras gerações fizeram – homens criativos, inventivos e descobridores.

O segundo objetivo da educação é formar espíritos capazes de criticar, de verificar e de não aceitar tudo o que se lhes propõe (2002, p.109). Nesse sentido, a educação desde a pré-escola deve primar pelo desenvolvimento, na criança, de uma personalidade autônoma, tanto no domínio intelectual como no domínio socioafetivo.

Na relação de aprendizagem, o intelectual e o afetivo são indissociáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando-se as características do desenvolvimento psicomotor e da ludicidade bem como os estudos de diversos autores, conclui-se que é de fundamental importância o relacionamento entre ludicidade e psicomotricidade na educação infantil. Tal relação é um mecanismo bastante útil ao processo educativo visto que a psicomotricidade atrelada a ludicidade possibilita uma grande e efetiva oferta de desenvolvimento global nas atividades educativas. Percebe-se que a melhor maneira de integrar psicomotricidade e ludicidade de maneira construtiva e educativa, valorizando todas as esferas do indivíduo, é através de jogos.

Os jogos trabalham o corpo e a mente dos alunos e favorecem a socialização, a liberdade e o raciocínio critico, possibilita a comunicação entre o acervo cultural de cada aluno. A educação possui várias funções, dentre elas a de formar a consciência afetiva e social, o indivíduo que age de maneira integrada e mais sociável, administra melhor suas emoções, portanto, o trabalho da mente e do corpo de maneira lúdica favorece a formação de pessoas melhores, saudáveis e mais produtivas. Sendo assim, verifica-se que ambos os conceitos levam em consideração o crescimento afetivo, social e intelectual dos indivíduos, e, portanto, respeita o ser huma-

no em toda sua totalidade e complexidade de modo a favorecer seu desenvolvimento pleno.

A educação psicomotora vê a criança como um todo e, seu crescimento embora subdividido em aspectos específicos, deve ser global, abrangendo todo o desenvolvimento anto genético da criança. Toda criança só consegue estar preparada para a aprendizagem se está consciente do seu corpo, do lugar que este ocupa no espaço. É justamente neste aspecto que o trabalho da psicomotricidade está centrado.

Durante o seu desenvolvimento a criança enfrenta problemas, frente às situações novas que, se não forem solucionadas, constituir-se-ão em barreiras só transponíveis através de ações reeducadoras, como o trabalho psicopedagógico que visa solucionar o problema fazendo a criança enfrentá-lo através do brincar, do lúdico, dos jogos, da afetividade e criatividade, das crianças e dos educadores. Constatou-se que para conseguir um desenvolvimento satisfatório, é necessária que a parte física se desenvolva plenamente, a parte sensorial atinja o máximo de inteligência.

Para tanto a atitude do educador exerce papel fundamental, pois ele deverá sempre estar atento às atitudes e comportamentos das crianças, e quando perceber qualquer problema encaminhar a criança ao psicólogo ou a psicopedagoga para investigação e auxílio necessário. Neste aspecto o jogo, a ludicidade, no contexto psicopedagógico tem grande relevância.

REFERÊNCIAS

BOULCH, L. A Educação pelo movimento: A psicocinética na idade escolar. 3. ed.

Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. p. 24-61.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Secretaria de Educação, 1997.

FONSECA, V. da. Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FONSECA, V. Psicomotricidade. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GONÇALVES, Fátima. Psicomotricidade e educação física. São Paulo: Real, 2006.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento cultural. São Paulo:

Perspectiva, 1990.

HUIZINGA, J. Homo Ludens: o jogo como elemento de cultura. São Paulo:

Perspectiva, 1999.

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

LUCKESI, C. C. Playfulness and recreational experiences: an approach from the internal experience. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). Educação e Ludicidade – Ensaios 02. Bahia: GEPEL/FACED/ UFBA, 2002, p. 22-60.

OLIVEIRA, Gisele de Campos. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

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.

SANTOS, S. M. P. dos. Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis: Vozes, 2000. 17

SILVA, D. U.; HAETINGER, M. G. Ludicidade e Psicomotricidade. Curitiba: IESDE

Brasil S.A, 2008.

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

Sprint, 1996.

PSICOPEDAGOGIA E NEUROCIÊNCIA NO ENTENDIMENTO DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM SINDROMES, DISTÚRBIOS E TRANSTORNOS

ADRIELE MARIA DO NASCIMENTO LUDIN

RESUMO

Este presente trabalho tem como intuito mostrar qual é o papel da Psicopedagogia e a Neurociência no desenvolvimento da aprendizagem, com o objetivo de auxiliar crianças com distúrbios e transtornos que causam algumas limitações no ato de aprender, tanto na escola quanto fora dela, dentro de tarefas simples do cotidiano. A Educação Especial trata essa abordagem sobre o auxílio da Neuropsicopedagogia, ramo da Psicopedagogia na qual realiza estudos diretamente com crianças que possuem os distúrbios e transtornos no desenvolvimento, buscando soluções para que os direitos de aprendizagem lhe sejam garantidos e efetivados dentro do cotidiano escolar no qual as crianças são inseridas. Para que tais ações aconteçam, se faz necessária mobilização por parte dos profissionais das unidades escolares em buscar estratégias que garantam que o processo de ensino-aprendizado seja realmente aplicado às crianças e alunos que possuem tais deficiências, buscando realizar a inclusão em seu sentido primordial e integral.

Palavras-chave: Emoção. Atenção. Aprendizagem. Neurociências. Educação.

1 INTRODUÇÃO

Um dos anseios mais comuns nos profissionais da Educação brasileira é a quantidade de crianças que estão chegando às escolas com alguma deficiência diagnosticada (ou não, na maioria das vezes) e de como a aprendizagem lhe possam ser garantidas igualitariamente com as outras crianças ditas "normais".

Garantir o desenvolvimento integral de todas as crianças requer muita investigação e diversos estudos de caso, para que possam ser pensadas estratégias eficazes, nas quais o aprendizado seja significativo e tenha função social futuramente.

Nesse cenário, as áreas da Pedagogia e Psicologia, juntamente com a Neurociência, estão cada vez mais unidas para ajudar a esclarecer aos profissionais da Educação como a criança aprende, mesmo a que possui deficiência. Outro fator primordial é o respeito aos limites e aos ritmos que cada criança possui, ou seja, entendê-la como se comporta coletivamente e individualmente em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Um dos desafios que são propostos para os profissionais da Educação em relação à aprendizagem das crianças é "[...] ajudá-las a adquirir confianças em si mesmas, a acreditar nas suas capacidades [...] sabendo que as pessoas aprendem de formas diferentes" (GONÇALVES, 2014, p. 29). E para que os profissionais possam fazer com que haja essa conquista de confiança por parte das crianças, é aumentar o poder de investigação, observação e busca por informações e estudos a respeito dos distúrbios e transtornos que tem acometido essas crianças.

A Psicopedagogia, juntamente com a Neurociência, entra nas intervenções em que possam buscar estratégias adequadas para a aprendizagem, sem esconder as dificuldades, mas sim, superá-las. Como se pode fazer isso? De acordo com GONÇALVES (2014), tanto os adultos quanto as crianças precisam conhecer e reconhecer seus pontos fortes, sendo que a criança aprende pela imagem que recebe um do outro. Outra contribuição destas áreas do conhecimento é o entendimento de como o cérebro funciona durante a aprendizagem, principalmente o cérebro das crianças com deficiência, que possui características específicas, mas não diferenciadas.

Portanto, entender como a aprendizagem funciona, seus processos complexos e multifacetados exige uma atenção especial por parte de todos os profissionais da Educação. Outro fator importantíssimo em que a Neuropsicopedagogia, outro segmento, auxilia é no entendimento dos distúrbios e transtornos que causam impedimentos na aprendizagem.

Sabe-se que a aprendizagem é um processo que ocorre durante toda a vida, de forma organizada e contínua, desde a gestação. Para GONÇALVES (2014), que defende a teoria vigotskyiana, o aprender é o caminho para atingir o crescimento, a maturidade e o desenvolvimento a partir de interações com o meio.

No decorrer do trabalho, pretende-se buscar as origens dos distúrbios e transtornos para melhor entendimento, o conhecimento de como o cérebro humano aprende e quais dificuldades que possam ser superadas e por último, buscar soluções para que todos possam realmente ter seus direitos de aprendizagens garantidos.

2. DE ONDE VÊM AS CAUSAS DOS DISTÚRBIOS, TRANSTORNOS E SÍNDROMES?

Uma realidade que acomete as salas de aula ditas "regulares" atualmente é a inserção de alunos que possuem algum distúrbio, transtorno ou síndrome. Outra realida-

de é de como os profissionais que atuam na área da Educação estão correndo atrás para entender como funciona a aprendizagem dessa criança, justamente por ser tão "novo" o convívio com alunos da Educação Especial nas unidades escolares.

Entender o funcionamento do cérebro durante a aprendizagem e relacioná-los com as teorias de Piaget, Vigotsky, Wallon, Asubel, dentre outros, faz com que sejam ampliados os sentidos de todo trabalho que possa ser realizado com as crianças, buscando estratégias eficazes para uma aprendizagem bem mais significativa.

Quando a criança, mesmo não aparentando más condições físicas, apresenta dificuldades básicas em aprendizados ditos mais comuns, é necessária uma investigação por parte do profissional da Educação que trabalhe com ela. E quando se descobre que há um transtorno, distúrbio ou síndrome, toda ação requer repensar por diversas vezes o cuidado e as condições para que essas crianças aprendam, não somente conteúdos curriculares, mas ações e práticas que levarão para a vida toda.

2.1 CONHECENDO OS TRANSTORNOS DE APRENDIZAGENS

Conforme GONÇALVES (2014), discorrer sobre transtornos de aprendizagens é algo complexo, pois acaba sendo um conjunto de fatores que não acontecem de forma isolada e que precisa de muita observação para detectá-lo.

Os problemas de aprendizagem são complexos; suas manifestações podem ser sintomas de uma infinidade de fatores. O diagnóstico apropriado de cada um é indispensável para poder conceber as estratégias de condução e tratamento adequadas. É importante que a criança e as pessoas a cargo da sua educação conheçam seus pontos fortes e suas áreas de dificuldade, a forma como aprende e como poderia compensar suas áreas deficitárias. (GONÇALVES, 2014, p.91)

Buscar as causas dos transtornos de aprendizagem é, no mínimo algo complexo por envolver diversos fatores. Porém, saber como esses transtornos se apresentam no desenvolvimento das crianças é significativo para o profissional e também para o familiar da mesma, como forma de alentar e ajuda-la a superar os obstáculos impostos pela convivência em sociedade.

Segundo GONÇALVES (2014, p. 93), o terno transtornos de aprendizagem "[...] descreve um transtorno neurobiológico pelo qual o cérebro humano funciona ou é estruturado de maneira diferente", afetando as habilidades de falar, escutar, ler, escrever, soletrar, raciocinar, recordar, organizar as informações ou aprender matemática. A autora ressalta que os transtornos de aprendizagem não devem ser confundidos com outras deficiências, no qual ela exemplifica, elencando o atraso mental, o autismo, a surdez, a cegueira e/ou transtornos do comportamento.

O transtorno de aprendizagem é um impedimento psicológico ou neurológico para uma linguagem oral ou escrita e para condutas preceituais, cognitivas ou motoras.

Esses impedimentos, conforme descrição de GONÇALVES (2014, p.94):

- Manifestam-se por meio de discrepâncias entre as condutas específicas e suas execuções, ou entre a habilidade evidenciada e o rendimento acadêmico;
- É de tal natureza e extensão que a criança não aprende com os métodos e materiais apropriados à maioria das crianças, motivo pelo qual requer processos especiais para seu desenvolvimento;
- Não é devido, principalmente a atraso mental, problemas emocionais ou falta de oportunidade para aprender.

Pensar em transtornos de aprendizagem não é simplesmente deixar esse estado em permanência, mas sim, repensar estratégias diferenciadas para que sejam alcançados os objetivos propostos para que haja essa aprendizagem.

Os fatores que ajudam os profissionais da Educação a fazerem os diagnósticos nas dificuldades de aprendizagem são baseadas nas seguintes perguntas:

- Com que se aprende?
- Quem aprende?
- O ambiente no qual se aprende?
- Como se aprende?

Condições internas e externas são relacionadas ao processo de aprendizagem, levando-se em conta os aspectos psíquicos, como: fatores orgânicos, fatores específicos, fatores emocionais e fatores ambientais.

Os fatores orgânicos, segundo descreve GONÇALVES (2014), vão desde a concepção, levando-se em conta que, para haver uma aprendizagem escolar eficaz, é fundamental que haja a integridade anatômica do funcionamento dos órgãos envolvidos pelos estímulos do meio. Visão e audição são dois sentidos que precisam ser investigados, pois são fundamentais para a aprendizagem.

As investigações de como fora o pré-natal, perinatal e pós-natal também contribuem para verificar como a criança possa se desenvolver em suas aprendizagens. Os fatores emocionais e ambientais também são de extrema importância para o desen-

volvimento da aprendizagem, conforme as teorias de Vigotsky, Piaget e Wallon, os elementos externos e a afetividade no sentido de afetar e transformar condições iniciais faz a diferença no ato de aprender.

Existem os transtornos da percepção, Agnosias, transtornos psicomotores, de lateralização, de memória, de atenção, da linguagem, da lectoescrita e matemática. Dentro desses transtornos, cada um deles atinge uma área do desenvolvimento e aprendizagem (GONÇALVES, 2014, pp 112-194).

FLETCHER (et. al, 2009), complementa que os transtornos de aprendizagem são o conjunto de disfunções e fatores como a neurobiologia, os processos cognitivos básicos (consciência fonêmica), fatores comportamentais e psicossociais (atenção, ansiedade, motivação) e ambiente. Conforme o autor, ao analisar os transtornos de aprendizagem, se faz necessário o entendimento sobre o que são classificados entre verbais e não verbais, afirmando que "[...] os transtornos de aprendizagem não são sinônimos de transtornos da leitura ou dislexia, embora muitas vezes sejam interpretados incorretamente dessa forma (FLETCHER, et al, 2009, p.23).

Para o autor, mesmo não se podendo confundir os transtornos entre si, é notório que quando se tem algum transtorno de aprendizagem acaba-se desenvolvendo outro transtorno de leitura em decorrência das dificuldades apresentadas pelos indivíduos.

FLETCHER (et.al, 2009, p. 23) acrescenta que se faz necessário entender dos transtornos de aprendizagem por conta de ter "[...] por objetivo proporcionar o ensino mais efetivo possível para reduzir os efeitos debilitantes dessas condições [...] entender a natureza, as causas e os correlatos que devem ser considerados ao se ensinar crianças com T.As [...]".

Nos próximos itens, serão descritos com um pouco mais de detalhes os principais transtornos de aprendizagem que são mais frequentes aparecerem nas unidades escolares e que demandam intervenções específicas dos profissionais das áreas da Saúde e Educação.

2.2 DISLEXIA, DISGRAFIA E DISCALCULIA: CARACTERÍSTICAS

Os transtornos e distúrbios podem ser classificados de acordo com a sua origem, manifestações, áreas envolvidas, momento evolutivo ou déficit cognitivo, além de outros fatores associados.

A dislexia é um dos termos mais utilizados dentro das dificuldades de aprendizagem, englobando a lectoescrita como um todo, sendo mais conhecido como "atraso leitor" (GONÇALVES, 2009).

As características de uma criança com dislexia são quando encontram-se dificuldades na aprendizagem da leitura mesmo tendo um desenvolvimento intelectual para isso. Alguns estudos defendem a diferenciação entre leitores com atraso e sujeitos disléxicos.

Para FRANCESCHINI (2015, pp.105-106), a dislexia é um transtorno específico da linguagem, sendo que o sujeito apresenta dificuldade na fala devido ao processamento fonológico, atingindo assim a aquisição da leitura. Os principais sinais apresentados pelos disléxicos são leitura e escrita, muitas vezes, incompreensíveis, atraso no desenvolvimento da fala e da linguagem, dificuldade na identificação de letras, confusões de letras na grafia, confusão de sons semelhantes, dificuldades em aprender letra-som (inversões de sílabas e palavras), redução do léxico, substituição de palavras semelhantes, supressão ou adição de letras ou sílabas, fragmentação incorreta de sílabas, imaturidade fonológica, TDA/H e/ou transtorno de aprendizado.

Para ambos os autores, GONÇALVES (2009) e FRANCESCHINI (2015), a dislexia possui causas diferenciadas, sendo que a dislexia possa ser nata ou adquirida.

A dislexia adquirida, conforme FRANSCECHINI (2015) aponta, é:

[...] caracterizada por uma perda na capacidade de ler e escrever, após o indivíduo sofrer um dano cerebral que pode atingir regiões do cérebro responsáveis pela leitura e ortografia. (p. 107)

As regiões do cérebro que podem ser afetadas são classificadas em dois tipos:

a dislexia central e a dislexia periférica. Nas dislexias centrais, as mais comuns são as fonológicas, de superfície e a semântica (FRANCESCHINI, 2015, P.107). Já as dislexias periféricas mais comuns são as dislexias atencionais, por negligência e literal.

As características da dislexia precisam ser melhores observadas desde a Educação Infantil, no qual a maioria das crianças já possui linguagem, porém seu léxico ainda é limitado. Algumas características da dislexia desaparecem conforme a criança é estimulada adequadamente ou ressalta mediante as dificuldades de aquisição da leitura e da escrita.

Já a disgrafia consiste em ser mais atuante nos distúrbios da motricidade fina e ampla, na coordenação visio-motora, deficiência da organização têmporo-espacial, problemas de lateralidade e direcionalidade (FRANCESCHINI, 2015, p. 102).

GONÇALVES (2009, p. 63) acrescenta sobre a disgrafia que:

[...] toda criança cuja escrita seja defeituosa, quando não tem algum déficit neuro-

lógico ou intelectual [...] crianças intelectualmente normais escrevem devagar e de forma ilegível, fato que atrasa seu progresso escolar.

E FRANCESCHINI (2015, p. 103), finaliza a definição de disgrafia, dizendo que:

Os distúrbios da motricidade fina e ampla compreendem disfunções psiconeurológicas ou anomalias na maturação do sistema nervoso central, levando à falta de coordenação entre o que a criança se propõe a fazer (intenção) e a respectiva ação. Para que os mecanismos da escrita sejam adquiridos pela criança, é necessário saber orientar-se no espaço (motricidade ampla), ter consciência de seus membros e da mobilização destes, bem como ter a capacidade de individualizá-los (motricidade fina) a fim de pegar o lápis ou a caneta e riscar, traçar, escrever, desenhar (FRANCESCHINI, 2015, op.cit. CINEL, 2003).

Ou seja, a disgrafia tem mais a ver com as questões motoras que acabam por influenciar na aquisição da leitura e da linguagem escrita, envolvem a postura, noções espaciais, direcionalidade, tamanhos, posições de letras.

A discalculia é referente a dificuldade em se aprender matemática. Constatase que uma parcela significativa da população possui esse transtorno de aprendizagem, resultando em maus resultados escolares, causando preocupação nos profissionais da área da Educação.

FRANCESCHINI (2015), elenca seis tipos de discalculia, sendo estes: verbal, practognóstica, léxica, gráfica, ideognóstica e operacional. A autora descreve os tipos de discalculia, exceto a gráfica, descrevendo que:

- A discalculia verbal corresponde à dificuldade na nomeação de quantidades, números, termos e símbolos.
- A practognóstica diz respeito à dificuldade para enumerar, comparar e manipular objetos reais ou imagens.
- Discalculia léxica corresponde a dificuldade na leitura de símbolos matemáticos.
- A ideognóstica trata-se da dificuldade na compreensão de conceitos e na realização de operações mentais; e, por último,
- a operacional refere-se à dificuldade em executar operações e cálculos numéricos (FRANCESCHINI, 2015, op.cit KOSC, 1974 apud BERNARDI, 2006).

2.3 A EMOÇÃO NA APRENDIZAGEM

É sabido que a emoção faz parte da área sensorial e que por meio dela, a aprendizagem ocorre, sendo ela com significação para o indivíduo. SALLA (2012), exemplifica essa situação de aprendizagem ao mostrar os resultados de uma pesquisa realizada em 1990 por Larry Cahill e James McGaugh, da Universidade da Califórnia, na qual fora mostrado a um grupo de pessoa imagens contendo neutralidade e outras emotivas, que ao serem perguntados sobre quais imagens lembravam mais, o grupo respondera que eram as imagens emotivas que ficaram mais gravadas em suas mentes.

Durante os testes, foram observados como as amigdalas (parte importante do sistema emotivo do cérebro) eram ativadas, efetivando assim a memória. Quanto maior a emoção, maior a memória da aprendizagem.

Segundo Piaget, o termo "emoção" é substituído por "afetividade", alegando que pode exercer uma influência negativa ou positiva durante a aprendizagem, atrasando ou acelerando o desenvolvimento intelectual (SALLA, 2012).

Para Vigotsky, a compreensão do funcionamento cognitivo (razão ou inteligência) é necessário entender os aspectos emocionais, sendo que fazem parte de um processo em que ambos dependem um do outro: o afeto interfere na cognição e vice-versa (SALLA, 2012).

Já Wallon, defende que a pessoa é o resultado da integração entre afetividade, cognição e movimento. As interações externas interferem no desenvolvimento mental, sendo que as emoções, sentimentos e paixões servem como sinalizadores do mundo externo para o desenvolvimento interno. (SALLA, 2012).

2.4 O PAPEL DA MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM

A motivação tem um papel de extrema importância para a aprendizagem, pois sem ela não se consegue aprender significativamente. No cérebro humano, foi constatado que possui uma região somente para recompensas e motivações.

Dentro dessa questão, SALLAS (2012) descreve que: "[...] quando o sujeito é afetado positivamente por algo, a região responsável pelos centros de prazer produz uma substância chamada dopamina". As tarefas muito difíceis não geram essa substância por gerar frustração, o que ocorre também com tarefas muito fáceis, em que há o abandono.

A motivação para Piaget "[...] é a procura por respostas quando a pessoa está diante de uma situação em que não consegue resolver", ou seja, entra a questão do desafio. Piaget defende que a aprendizagem ocorre entre o que ela sabe e o que o meio físico e

social oferece, sendo possível uma mudança em seu estado inicial.

Vigotsky defende que a motivação é a origem da cognição, porém não acontece de forma espontânea, mas sim, com a interação do meio que rodeia o indivíduo.

Para Ausubel, "[...] a motivação está diretamente relacionada às emoções suscitadas pelo contexto", ou seja, pela interação do ambiente. Ele defende que há duas condições para que a aprendizagem ocorra: que o conteúdo a ser ensinado deve ser potencializador e que o individuo esteja motivado a usar os conteúdos que aprendeu em seu contexto de vida. Precisa a aprendizagem ter sentido, e isso vai de encontro com a motivação dentro do contexto "para que" e "o que aprender" (SALLA, 2012).

2.5 A ATENÇÃO

Sem a atenção é praticamente impossível ocorrer a aprendizagem, pois segundo SALLA (2012), nesse mesmo artigo, mostra que pesquisas realizadas na área da neurofisiologia citam que o cérebro retém as informações nas quais estão atentas, ou seja, só ocorre o aprendizado se a atenção estiver aguçada e estimulada.

E se a atenção sofrer interferências negativas, a aprendizagem não ocorre, obtendo prejuízos sobre o que o contexto desse processo requer.

Piaget diz que, se prestamos atenção é porque nos interessa ou entendemos o que está sendo solicitado dentro de um contexto de interação. Se houver um desafio a partir de um conhecimento prévio, a atenção é despertada (SALLA, 2012).

Já Ausubel é mais conciso, dizendo que a mente é seletiva e que reconhecemos os fenômenos a nossa volta quando há um conhecimento prévio que faça sentido para tal processo de aprendizagem (SALLA, 2012).

Vigotsky já acrescenta que a atenção dentro do processo de aprendizagem, passa de automática para direcionada de acordo com a orientação de quem está estimulando no momento desse processo, ou seja, a influência do meio como promotor da cognição, "[...] ela sofre influências dos símbolos de um meio cultural, que acaba por orientá-la. Atenção e memória se desenvolvem de modo interdependente, num processo de progressiva intelectualização". (SALLA, 2012)

Por nosso cérebro não ser estanque e nem estático, há modificações o tempo todo em contato com o meio em que se vive. As atividades cerebrais são constantes e não param. Segundo SALLA (2012), relata que:

Antes, acreditava-se que as sinapses formadas na infância permaneciam imutáveis pelo resto da vida, mas há indícios de que não é assim. Nos anos 1980, um estudo pioneiro do neurocientista norte-americano Michael Merzenich, da Universidade da Califórnia, nos Estados Unidos, demonstrou que o cérebro de macacos adultos se modificava depois da amputação de um dos dedos da mão. A perda do membro provocava atrofia dos neurônios da região responsável pelo controle motor do dedo amputado. Porém, ele observou também que essa área acabava sendo ocupada pelos neurônios do dedo ao lado.

COSENZA & GUERRA (2011) complementam as afirmações da pesquisa citada por SALLA (2012) que o sistema nervoso possui como característica marcante a plasticidade, por entenderem que a capacidade de fazer e desfazer ligações entre os neurônios como consequências das interações constantes com o ambiente externo e interno do corpo (p.36).

Essas constatações vão de encontro com a teoria de Vigotsky, que defende que construção da cognição se constitui pelas experiências sociais. Conforme a teoria de Vigotsky, à medida em que a criança aprende, seu cérebro se desenvolve de acordo com os fatores externos, não precisando atingir um período de maturação para efetivamente aprender (SALLA, 2012).

Piaget entende que o organismo obter essa plasticidade, é necessária a preparação, ou seja, a maturação. Ideia essa contrária a de Vigotsky, pois segundo Piaget não basta ter um meio provocativo se não houver a participação ativa do indivíduo, pois se houver a incapacidade de reagir aos estímulos, não ocorre a aprendizagem (SALLA, 2012). Tanto que Piaget defende que a aprendizagem não é a mesma para todos, e que difere de acordo com o desenvolvimento de cada indivíduo levando em conta os conhecimentos prévios.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após buscar maiores esclarecimentos e fundamentações teóricas para expor o tema sobre a contribuição da Neuropsicopedagogia em relação à aprendizagem, o que se pode dizer é que não é apenas uma euforia de estudos, mas sim, uma área em que busca ajudar cada vez mais a Pedagogia e a Psicologia Cognitiva, no qual mostram como cada vez mais as crianças aprendem por meio de interações com o

meio.

Isso Vigostsky defendia veementemente no final do século XIX e início do século XX. Wallon, acrescenta que a afetividade realmente é uma forma de modificar o que foi aprendido, de acordo com as interações.

Piaget, que não está na contramão das teorias, acrescenta as questões sobre o conhecimento prévio e como o meio pode interferir na aprendizagem. Costuma valorizar o termo "afetividade" do que "emoção". Mediante a todo esse entendimento em relação as teorias de Piaget, Vigotsky e Wallon, os educadores perceberam que conhecer sob outras óticas facilitaria o que os permeavam pelo senso comum e a intuição.

Para isso, a Neuropsicopedagogia funciona como suporte e teve procura mais direta a partir da década de 1990, que foi considerada a Década do Cérebro (1990 1999), concretizando-se assim como mais uma ferramenta a favor do processo educativo.

As contribuições para a área da Educação são inúmeras, mas não pode ser considerada uma nova pedagogia, justamente por realizar apenas o entendimento das funções cerebrais durante o aprendizado.

Cabe à Pedagogia investigar e proporcionar situações e instrumentações para que os processos educativos sejam mais bem executados em todas as etapas da Educação Básica.

O papel da Educação Infantil com a entrada de crianças cada vez mais precocemente, faz com que muitos estímulos, que eram dados e proporcionados pelos familiares, agora sejam também do ambiente escolar.

Outra consideração a fazer em questão da Neuropsicopedagogia não é só culpar o cérebro por não ocorrer à aprendizagem. Fora mostrado que fatores externos afetam todo o desenvolvimento das sinapses, e por consequência, caso não haja situações adequadas, dificuldades de aprendizagem virão para este indivíduo.

As três áreas unidas, a Pedagogia, a Psicologia e a Neurociência, formam um conjunto potencializador nas questões da aprendizagem, fazendo com que ambas possam trocar experiências e buscar uma nas outras entendimento e soluções para sanar situações-problemas dentro do processo educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSENZA, R. M.; GUERRA, L.B. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERNANDES, Elisangela. David Asubel e a aprendizagem significativa. Revista

Nova Escola, dezembro de 2011. Editora Abril: São Paulo. Acesso em 25 de jun de 2017 as 23h15min https://novaescola.org.br/conteudo/262/david-ausubel-e-aaprendizagem-significativa

FLETCHER, J.M (et.al) Transtornos da aprendizagem: Da identificação à intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2009

FRANCESCHINI, B. T, (et.al) Distúrbios de aprendizagem: disgrafia, dislexia e discalculia. Revista Educação, Batatais, São Paulo: 2015. V.5, n.2, p.95-118. Acesso em 24 abr de 2018, 13h 45 min.

GONÇALVES, Fátima A. (org.) Manual de orientação para pais e professores: transtornos de aprendizagem e autismo. Cultural, São Paulo: 2014.

GUERRA, Leonor B. O diálogo entre a Neurociência e a Educação: da euforia aos desafios e possibilidades.

https://www2.icb.ufmg.br/neuroeduca/arquivo/texto_teste.pdf

SALLA, Fernanda. Neurociência: como ela ajuda a entender a aprendizagem. Revista Nova Escola, junho de 2012. Editora Abril: São Paulo.

https://novaescola.org.br/conteudo/217/neurociencia-aprendizagem

O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALDENICE JOSÉ DOS SANTOS ARRUDA

RESUMO

O presente artigo surge da minha trajetória docente e das reflexões fomentadas durante o curso de especialização em Arte de Contar História, cursado no ITEQ, se dirige a contribuição das Artes Visuais na Educação Infantil, sendo um estudo que expõe concepções e relatos de práticas e experiências estéticas do ensino/aprendizagem na Educação Infantil. Trata-se de uma abordagem teórica com experiências estéticas para o desenvolvimento de vivências da criança visando à relação da Arte com o processo de ensino/aprendizado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Artes, Crianças, Ensino

ABSTRACT

This article arises from my teaching career and from the reflections fostered during the specialization course in Art of Storytelling, attended at ITEQ, and addresses the contribution of Visual Arts in Early Childhood Education, being a study that exposes conceptions and reports of practices and experiences aesthetics of teaching/learning in Early Childhood Education. It is a theoretical approach with aesthetic experiences for the development of the child's experiences, aiming at the relationship between Art and the teaching/learning process.

KEYWORDS: Education, Arts, Children, Teaching

PARA COMEÇO DE CONVERSA

No presente artigo busco mostrar a contribuição da Arte na Educação Infantil, mais especificamente, das Artes Visuais que inegavelmente contribuem no ensino/aprendizagem da criança, estimulando-a e incentivando-a a pensar, agir, sentir e se expressar por meio das Artes Visuais, favorecendo o seu desenvolvimento de e a sua criatividade.

A criatividade é a capacidade humana de produzir soluções e expressoes paras as questões cotidianas, e essa competencia precisa ser estimulada e pode sim ser aprendida a partir da leitura e a apreensão do mundo. Nesse sentido a interação e o contado com o conhecimento históricamente organizado e sistematizado pelos seres huymanos é algo imprescindivel para a formação de cidadãos criticos, ativos e conscientes do seu protagonismo e poder de transformação.

O trabalho de Artes Visuais na Educação Infantil é muito amplo e complexo, mas neste trabalho busco apresentar e refletir sobre o Ensino de Arte na educação Infantil.

Assim convido o leitor a refletir sobre a importância do ensino de Arte como um instrumento fomentador da reflexão e expressão humana.

O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O estudo apresentado tem como objetivo principal compreender a minha prática pedagógica no processo de ensino/aprendizagem de Artes Visuais com as crianças de 3 e 4 anos. Busquei teóricos que se debruçaram sobre esse tema e dialogando com minha prática pedagógica a partir das atividades realizadas com crianças de 3 e 4 anos. Dessa maneira, busquei inter-relações com a minha prática no processo de ensino/aprendizagem de Artes Visuais na Educação Infantil. A metodologia se refere à análise de minha prática pedagógica por meio do Relato de Experiência. Os procedimentos foram: seleção de algumas práticas relacionadas ao ensino/aprendizagem de Artes Visuais realizadas ao longo de minha atuação como professora da Educação Infantil, revisão da literatura como leituras, fichamento de artigos, textos e livros a fim de aprofundar o ensino/aprendizagem de Arte na Educação Infantil para crianças de 3 e 4 anos. É fato que as Artes Visuais estão diretamente relacionadas à imaginação, que se configura como uma ação cognoscível relacionada a seus medos, emoções, sensações e percepções do mundo que as cercam. Segundo Paulo Freire,

> (...) mulheres e homens somos os únicos seres que social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo por isso mesmo muito mais rico que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e a aventura do espirito (FREIRE, 1996, p.69).

crianças são diferentes entre si, que cada uma possui um ritmo de aprendizagem. Por isso o professor deve estar preparado para propiciar às crianças uma educação baseada na condição de aprendizagem de cada uma, considerando-as singulares e com características próprias. Portanto, o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais é compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), mostrando que a instituição de Educação Infantil deve tornar acessível a todas as crianças que frequentam, indiscriminadamente, elementos de cultura que enriquecem o seu desenvol-

vimento e inserção social. A educação infantil caracterizou-se, historicamente, pelo assistencialismo reduzido e a um espaço essencialmente de cuidados com a criança. Com o passar dos tempos, e algumas mudanças ocorridas nas tendências educacionais, passou a ser considerada e entendida como um processo educativo.

Quando se tira da criança a possibilidade este ou aquele espaço da realidade, na verdade se está alienando-a da sua capacidade de construir seus conhecimentos. Porque o ato de conhecer é tão vital quanto comer ou dormir; e eu não poso comer por alguém, (FREIRE, 1983, p. 36).

Por isso, hoje, ao pensar em Educação Infantil, não é possível desassociar o cuidar e o educar, eixos centrais que caracterizam e constituem o espaço e o ambiente escolar nesta etapa de educação. Ao contrário do que muitos ainda pensam o cuidar e o educar não remetem respectivamente ao assistencialismo e ao processo de ensino-aprendizagem, pois um complementa o outro e ambos precisam se integrar para melhor atender ao desenvolvimento da criança na construção de sua totalidade e autonomia. (Para saber mais acesse: https://blog.portaleducacao.com.br/o-que-e-a-educacao-infantil/)

A Arte é como o ser humano busca inovar através dos tempos e de suas realidades, buscando se aperfeiçoar a cada dia. A arte não pode ser vista apenas como lazer e entretenimento. A Arte na Educação Infantil é fundamental, uma vez que potencializa a expressão das crianças, contribuindo em sua forma de ser e estar no mundo, bem como interpretar o mundo como ela vê, de se conhecer e conhecer o outro, de trabalhar 11 com o imaginário e desenvolver outras expressões. Segundo as palavras de Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 43), "a linguagem da arte propõe um diálogo de sensibilidades, uma conversa prazerosa entre nós e as formas de imaginação e formas de sentimento que ela nos da". A arte é importante por ser uma necessidade humana de se expressar, e seu desenvolvimento acontece no meio social e cultural: ela envolve as expressões, o sensível, o estético em diálogo com o mundo que o cerca.

Nesse sentido, o ensino/aprendizagem de Artes Visuais tem na Educação Infantil um lugar privilegiado na formação, possibilitando cidadãos mais criativos e sensíveis, capazes de contribuir para um mundo melhor. Na Educação Infantil a criança, em seu processo de aprendizagem, precisa de experiências para construir novos saberes, motivando a construção do conhecimento de forma criativa e significativa. Por isso, para as crianças, o ensino/aprendizagem na Educação Infantil é um período muito marcante, sobretudo, nas primeiras experiências em Artes Visuais. Segundo Ferraz e Fusari,

(...) desde muito pequena a criança participa das práticas sociais e culturais de sua família, de seu meio, enfim dos grupos com os quais convive.

Gradativamente, ela vai descobrindo o mundo físico, psicológico, social, estético e cultural que lhe é apresentado pelos adultos (e outras crianças) no dia-a-dia. A sua formação como sujeito em processo de humanização vai se estruturando a partir das experiências assimiladas em interação com as outras pessoas. É, pois inserida no ambiente afetivo e cultural que a criança vai desenvolver seu processo de socialização. (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 41).

É fundamental que o professor esteja ciente de seu papel, para que consiga desenvolver práticas significativas, potencializando a percepção e imaginação. Como problematizador, ele é responsável em buscar e ampliar a vivência de arte na vida das crianças na Educação Infantil, apresentando possibilidades diversas de materialidades, suportes etc. Isso é mostrado pelo importante documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/RCNEI3, que traz como 12 estratégia o contato da criança com as expressões artísticas, por meio da vivência e reflexão da arte. De acordo com os RCNEI,

(...) as Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além do volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes etc. O movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são atributos da criação artística. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às Artes Visuais. (RCNEI, 1998, p. 85).

Para que isso ocorra é preciso ter a prática das Artes Visuais no cotidiano da vida escolar, ampliando a relação da criança com o mundo que a cerca, uma vez que a experiência da Arte permite que as crianças expressem suas emoções, medos e frustações, ações fundamentais para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Assim a Arte ocupa um importante espaço no contexto escolar e na sociedade, ela exerce o poder de unir pessoas por meio de suas variadas formas de conhecimento, provoca descobertas, aproximando um do outro, seja na forma de uma escultura, música, dança etc. Segundo Martins, Picosque e Guerra,

3 Quais são as características do Rcnei?

Pedagogia. Referencial curricular na-

cional para a educação infantil, Conhecimentos de mundo, Identidade e autonomia, Referencial Curricular, Organização do tempo, Formação do coletivo institucional. É uma referência para estruturação de currículo, de caráter nacional, para a Educação Infantil.

O que significa a sigla Rcnei?

Em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) representou um avanço para a época, porém, era mais como uma orientação dos conteúdos e objetivos de aprendizagem e não fazia a criança e sua identidade o foco principal.

O que é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil?

É o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, ou seja, um conjunto de reflexões de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os educadores que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. (Para saber mais acesse: Qual o papel do Rcnei na Educação Infantil? (respostascertas.pt))

(...) a comunicação entre as pessoas e as leituras de mundo não se dão apenas por meio da palavra. Muito do que sabemos sobre o pensamento e o sentimento das mais diversas pessoas, povos, países, épocas são conhecimentos que obtivemos única e exclusivamente por meio de suas musicas, teatro, pintura, dança, cinema, etc. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 14).

A Arte permite que se trabalhem ideias, conflitos e contribui no desenvolvimento intelectual, estimula a capacidade de perceber o mundo que rodeia.

Na Educação Infantil não é diferente, a Arte é uma forma de expressão sendo que as imagens são grandes aliadas na percepção das coisas que rodeiam, nos fatos, acontecimentos, sentimentos, costumes, enfim tudo à volta. A Arte permite conhecer, perceber as coisas, os objetos, as formas, texturas, linhas, cores e tudo que se remete às imagens.

E hoje os meios tecnológicos e audiovisuais podem proporcionar mais formas de ampliar o repertório imagético, contribuindo para o processo criativo da criança. A infância é um processo pelo qual todos passam.

O comportamento, nessa fase da vida, e desenvolvimento depende do convívio e da cultura de cada um, que deve ser respeitada e valorizada por todos.

O desenvolvimento infantil acontece por etapas , e devemos respeitá-las.

Para isso, a criança precisa de experiências e de estímulos para desenvolver seu raciocínio, criatividade, percepção, observação, expressão e tudo mais que influencia seu desenvolvimento intelectual, afetivo e social. A experiência em Arte na Educação Infantil é fundamental para o seu crescimento intelectual, pois ajuda a formar sua própria linha de pensamento, ao se expressar em seus trabalhos cotidianos, relacionados com a realidade e elementos de sua cultura. De acordo com Ferraz e Fusari,

(...) logo, é na cotidianidade que os conceitos sociais e culturais são construídos pela criança, por exemplo, os de gostar, desgostar, de beleza, feiura etc. Esta elaboração se faz de maneira ativa, a criança interagindo vivamente com as pessoas e sua ambiência. Em outras palavras, a criança participa de diversas maneiras das complexas manifestações socioculturais, como sucede com as artísticas, estéticas e comunicacionais, e, participando, ela é capaz de reelaboralas, de reconstruí-las em seu imaginário, formando ideias e sentimentos sobre as mesmas, e expressa-las em ações. (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 42).

A Arte surge no mundo como forma de organização, um planejamento que transforma a experiência vivida em objetos de conhecimento, demostrando sentimentos e a relação do meio em que vive. Busquei pesquisar e analisar a Arte como construção de conhecimento, junto às formas de expressão das crianças por meio dos seus primeiros desenhos (garatujas). De acordo com os RCNEI,

(...) embora seja possível identificar espontaneidade e autonomia na exploração e no fazer artístico das crianças, seus trabalhos revelam: o local e a época histórica em que vivem; suas oportunidades de aprendizagem; suas ideias ou representações sobre o trabalho artístico que realiza e sobre a produção de à qual tem acesso, assim como seu potencial para refletir sobre ela. As crianças têm suas próprias impressões, ideias e interpretações sobre a produção de arte e o fazer artístico. Tais construções são elaboradas a partir de 14 suas experiências ao longo da vida, que envolvem a relação com a produção de arte, com o mundo dos objetos e com seu próprio fazer. As crianças exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências. A partir daí constroem significações sobre como se faz, o que é, para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da arte. (RCNEI, 1998, p.88,89).

As atividades artísticas, no mundo infantil, apresentam o sentido de organização de suas experiências. O processo de suas atividades pode possibilitar

desenvolvimento: em casa ou na escola. Por isso, é importante compreender as mudanças e os marcos de desenvolvimento das crianças. À medida que crescem e se desenvolvem, podem apresentar dificuldades e atrasos, que podem ser detectados e tratados precocemente. Este artigo é para ajudá-lo a entender os marcos do desenvolvimento infantil e acompanhar o crescimento do seu filho.

as crianças a identificarem entre o saber e o agir, entre o sentir e o pensar. É na infância que se começa a construir o valor estético , sentimental e a compreensão do mundo em que ela vive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo em tela teve como tema central, a importância da contribuição da Arte na Educação Infantil para as crianças de 3 e 4 anos. O ensino/aprendizagem de Artes Visuais na Educação Infantil parte da descoberta, investigação, experimentação imaginação e criação.

A imaginação é um processo experimental que pode ser percebido desde a infância, pois elas representam situações através de brincadeiras cenas de situações, lugares, como uma escola, um casamento, uma brincadeira etc.

Por meio de experiências e práticas realizadas as crianças se expressaram artisticamente de acordo com a sua percepção e sentidos.

Assim, entendemos que a criança pode desenvolver muitas atividades de Artes Visuais, atividades que diz respeito a seu convívio e que permitem a criança se expressarem artisticamente, se for possibilitado a ela.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). 3 v.

Brasília: MEC/SEF, 1998.

COELHO, Rodrigo Borges. O Desenho ou a vontade do seguinte. In: Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais 2. Belo Horizonte: Escola de Artes da UFMG, 2009.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo e FUSARI, Maria F. de Rezende. Metodologia do Ensino de Arte. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa. 9 ed.

São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LINCOLN, Volpini. Pintura. In: PIMENTEL, Lucia Gouvêa (org.). Curso de Especialização em Ensino de Artes: 3. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles.

Didática do Ensino de Arte: A Língua do Mundo. São Paulo: FDT, 1998.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa (org.); FRONER, Yacy-Ara. Pesquisa em/sobre ensino de Artes Visuais. Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais. Belo Horizonte:

Escola de Belas Artes da UFMG, 2008.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Metodologias do Ensino de Artes Visuais. In Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais. Vol.1. Belo Horizonte: EBA/UFMG, 2007.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; XAVIER, Samara. Pesquisa em/sobre Ensino/Aprendizagem de Artes Visuais II. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2019.

REY, Sandra. Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em poéticas visuais. Porto Alegre. Porto Alegre. V. 7,1996

EVASÃO ESCOLAR

ALINE DA SILVA COSTA

RESUMO

Muitos professores estão preocupados com um tema que tem se tornado um problema nas escolas públicas de todo o país, a evasão escolar. Sabe-se que esse problema não é recente, especificamente desde a década de 1930, quando foi descoberta sua existência. No entanto, existem muitas razões pelas quais os alunos abandonam seus estudos. Dentre eles: situação financeira, escola longe de casa, falta de transporte escolar, falta de incentivo dos pais, gravidez, dificuldade dos alunos em conciliar trabalho e estudo, problemas encontrados na escola, entre outros. São muitos os comentários sobre esse assunto, muitos apontam os motivos desse dito problema, mas a solução parece fugir da nossa realidade, visto que o problema da evasão escolar, principalmente no ensino médio, esteve muito presente nas escolas públicas brasileiras. Onde as questões mais discutidas entre estudiosos e professores é: De fato, o que causa esse fenômeno? E o que deve ser feito para reverter essa situação? Quais são as áreas em que os professores podem melhorar seus métodos para garantir que os alunos permaneçam na escola? É o nosso sistema educacional que precisa ser melhorado? A baixa remuneração dos professores impacta nesse acontecimento ou é a desigualdade social que prevalece na questão da evasão escolar? Sabemos que a situação financeira é um problema no trabalho acadêmico dos alunos que pretendem terminar os estudos, pois muitas vezes não é possível trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Diante desse contexto, é urgente a necessidade de grandes melhorias na educação, não podemos ficar de braços cruzados vendo os alunos da escola pública reprovarem na escola, precisamos que os alunos permaneçam na escola e, acima de tudo, tenham uma educação de qualidade. Não é fácil para os alunos permanecerem na escola, mas é necessário que eles aprendam o que os professores ensinam.

Palavras-chave: Evasão; Escola; Razões.

ABSTRACT

Right now, many teachers are concerned about a topic that has become a problem in public schools across the country, truancy. It is known that this problem is not recent, specifically since the 1930s, when its existence was discovered. However, there are many reasons why students drop out of their studies Among them: financial situation, school far from home, lack of school transportation, lack of parental encouragement, pregnancy, students' difficulty in reconciling work and study, problems encountered at school, among others. There are many comments on this subject, many point to the reasons for this said problem, but the solution seems to escape our reality, since the problem of school dropout, especially in high school, was very present in Brazilian public schools. Where the most discussed questions between scholars and teachers is: In fact, what causes this phenomenon? And what should be done to reverse this situation? What are areas where teachers can improve their methods to ensure students stay in school? Is it our education system that needs improving? Does the low pay of teachers have an impact on this event or is it social inequality that prevails in the issue of school dropout We know that the financial situation is a problem in the academic work of students who intend to finish their studies, as it is often not possible to work and study at the same time. Given this context, there is an urgent need for major improvements in education, we cannot sit idly by watching public school students fail in school, we need students to stay in school and, above all, have a quality education. It is not easy for students to stay in school, but it is necessary for them to learn what the teachers teach.

Keywords: Evasion; School; Reasons.

1 INTRODUÇÃO

Neste momento, muitos professores estão preocupados com um tema que tem se tornado um problema nas escolas públicas de todo o país, a evasão escolar. Sabe-se que esse problema não é recente, especificamente, desde a década de 1930, quando foi descoberta sua existência. No entanto, existem muitas razões pelas quais os alunos abandonam seus estudos.

Dentre eles: situação financeira, escola longe de casa, falta de transporte escolar, falta de incentivo dos pais, gravidez, dificuldade dos alunos em conciliar trabalho e estudo, problemas encontrados na escola, entre outros. São muitos os comentários sobre esse assunto, muitos apontam os motivos desse dito problema, mas a solução parece fugir da nossa realidade, visto que o problema da evasão escolar, principalmente no ensino médio, esteve muito presente nas escolas públicas brasileiras. Onde as questões mais discutidas entre estudiosos e professores é: Na verdade, o que causa esse fenômeno? E o que deve ser feito para reverter essa situação? Quais são as áreas em que os professores podem melhorar seus métodos para garantir que os alunos permaneçam na escola? É o nosso sistema educacional que precisa melhorar? A baixa remuneração dos professores tem impacto nesse acontecimento ou é a desigualdade social que prevalece na ques-

tão da evasão escolar?

Sabemos que a situação financeira é um problema no trabalho acadêmico dos alunos que pretendem terminar os estudos, pois muitas vezes não é possível trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Diante desse contexto, é urgente a necessidade de grandes melhorias na educação, não podemos ficar de braços cruzados vendo os alunos da escola pública reprovarem na escola, precisamos que os alunos permaneçam na escola e, acima de tudo, tenham uma educação de qualidade. Não é fácil para os alunos permanecerem na escola, mas é necessário que eles aprendam o que os professores ensinam.

Portanto, o presente trabalho visa evidenciar as razões por trás da evasão escolar nas escolas brasileiras, em um panorama geral. Como objetivos específicos, pretende:

-Conceituar a evasão escolar; -Pontuar suas razões e causas;

- Evidenciar possíveis soluções.

2. DESENVOLVIMENTO

A evasão escolar pode ser relacionada com diversas situações como a retenção ou repetência do aluno na escola, a saída do aluno da instituição, a saída do aluno do sistema de ensino, a não-conclusão de um nível de ensino, o abandono escolar e o não ingresso no sistema de ensino, conforme apontam Figueiredo e Salles (2017).

Portanto, é possível afirmar que a evasão escolar pode partir de fatores intrínsecos ou extrínsecos ao ambiente escolar. Dore, Sales e Castro (2014) citam também a dificuldade não apenas no letramento, mas nas disciplinas em geral, o que pode influenciar na percepção individual de capacitação e formação intelectual, produzindo sentimentos de fracasso e desmotivação, que podem escalar para uma situação de repetência e abandono. E também um contexto familiar precário, no sentido de "dificuldades financeiras e familiares; afastamento da família; problemas de saúde (pessoal ou familiar); gravidez; uso de drogas." (DORE; SALES; CASTRO, 2014, p. 384).

Em suma, de acordo com Figueiredo e Salles (2017), o ponto principal identificável em todas as situações de evasão é o abandono do curso, o que não significa necessariamente que o vínculo jurídico com a instituição de ensino seja rompido pelo aluno, justamente por se tratar de um contexto de abandono sem previsão de volta.

O documento produzido em 1996 pela Comissão Especial de Estudos Sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras caracteriza a evasão em três formas distintas: a evasão de curso: quando o estudante afastar-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou remoção (mudança de curso), exclusão por norma institucional; a evasão da instituição: quando o estudante afasta-se da instituição na qual está matriculado; e a evasão do sistema: quanto o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior (COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS, 1996, p. 20).

Em se tratando especificamente das causas relacionadas ao contexto institucional das escolas, uma delas é a baixa qualidade do ensino fundamental, cujos impactos podem ser sentidos a médio e longo prazo na forma de um descompasso entre o ritmo de internalização dos conhecimentos do aluno em relação aos seus colegas, situação que também se refletirá consequentemente durante o curso técnico.

Nesse sentido, é possível concluir que o dano não se apresentará somente na dinâmica cognitiva do aluno, visto que este descompasso pode até mesmo se tornar motivo de bullying por parte dos colegas, resultando em desânimo e vontade de não frequentar mais a instituição de ensino, portanto este fator deve ser observado com atenção.

Este pode ou não estar relacionado apresenta de maneira bem sucinta o conceito de evasão como "um fenômeno social complexo, definido como interrupção no

As pesquisas e estudos realizados enxergam o fracasso escolar a partir das seguintes abordagens: os fatores externos à escola e fatores internos. Segundo alguns teóricos, o fracasso e a evasão escolar ocorrem, principalmente, como resultado de fatores considerados externos à escola. As causas sociais que determinam o mau rendimento escolar e também a evasão escolar, de acordo com os que defendem esta abordagem são: desestruturação familiar, as políticas de governo, o desemprego, a desnutrição, a escola e a própria criança. .

2.1 MATERIAIS E MÉTODOS

No presente trabalho, utilizou-se a metodologia da revisão de literatura. A revisão bibliográfica, ou revisão da literatura, é a análise crítica, meticulosa e ampla das publicações correntes em uma determinada área do conhecimento (MARCONI; LAKATOS, 2003).

A pesquisa bibliográfica procura explicar e discutir um tema com base em referências teóricas publicadas em livros, revistas, periódicos e outros. Busca também, conhecer e analisar conteúdos científicos sobre determinado tema (GIL, 2002).

Podemos somar a este acervo as consultas a bases de dados, periódicos e artigos indexados com o objetivo de enriquecer a pesquisa. Este tipo de pesquisa tem como

finalidade colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Desta forma segundo os autores acima, a pesquisa bibliográfica não é apenas uma mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre determinado assunto, mas sim, proporciona o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras. Gil (2002), completa dizendo que a idéia da pesquisa é de induzir o contato pessoal do aluno com as teorias, por da leitura, levando à interpretação própria.

Neste estudo adotou como estratégia metodológica, a revisão bibliográfica – optou-se por utilizar a revisão narrativa que é um dos tipos de revisão de literatura, pela possibilidade de acesso a experiências de autores que já pesquisaram sobre o assunto. Segundo GIl (2002), a revisão narrativa não é imparcial porque permite o relato de outros trabalhos, a partir da compreensão do pesquisador sobre como os outros fizeram.

Na elaboração deste trabalho foi realizado uma revisão narrativa da literatura nacional sobre o tema proposto: evasão escolar, visto que esta revisão possibilita sumarizar as pesquisas já concluídas e obter conclusões a partir de um tema de interesse. A revisão literária é descrita por Gil (2002) como sendo uma ação sobre material já produzido

2.2 RESULTADOS (SE HOUVER)

Ainda segundo esta abordagem a evasão escolar é determinada pela família do aluno, pois quanto mais baixo for o nível de escolaridade dos pais, mais dificuldade o aluno enfrentará na escola.

Por este raciocínio, a família é vista como um dos determinantes da evasão e, consequentemente, do baixo rendimento escolar, seja pela sua condição, financeira, ou por não acompanhar o discente em suas tarefas escolares. Há, ainda, a questão da desigualdade socioeconômica, devido a este problema, outros fatores aparecem como determinantes do mau rendimento escolar, sendo eles a má alimentação, a desnutrição, que, segundo estudos, é uma das principais causas que afeta o desenvolvimento cognitivo e mental do aluno, provocando o mau desempenho escolar.

Outro fator que determina o fracasso escolar é o fator trabalho, este fator é visto como um dos principais determinantes para a evasão escolar, principalmente, dos alunos que estudam a noite.

Conforme Queiroz (2011, p.03, apud Meksenas 1998), os alunos são obrigados a trabalhar para o sustento próprio e da família. Exaustos da maratona diária e desmotivados pela baixa qualidade do ensino, muitos desistem dos estudos sem completar o curso secundário.

A necessidade de ter que trabalhar e estudar sobrecarrega o aluno, colocando-o numa má situação e levando-o a um baixo desempenho na aprendizagem.

Os que seguem estão linha de raciocínio colocam a responsabilidade do sucesso ou do fracasso escolar no próprio aluno, os mesmos acreditam que o seu insucesso escolar é ocorrido pela pobreza da família, pela desnutrição, pela falta de esforço do aluno ou pelo seu próprio desinteresse.

Esse procedimento de culpar o aluno pelo seu fracasso é observado nas teorias que dizem que existem pessoas que nascem com o dom para determinadas coisas e há ainda os que falam sobre a ideologia da deficiência dos que nascem em comunidade que vive em situações precárias.

2.3 DISCUSSÃO

Essas visões afastam a culpa da escola pelo mau desempenho do aluno nos estudos, pois se diz que o aluno que não tem bom desempenho nos estudos é aquele que apresenta ausência de condições necessárias para o aprendizado, por outro lado é adequado isso porque um aluno que faz parte da classe social das pessoas desfavorecidas e não possui vantagens culturais, ou seja, uma pessoa nascida em uma sociedade que não reúne o padrão criado, ele tem muita dificuldade na escola, pois a escola o método de ensino é baseado na educação formal e na religião, portanto, segundo alguns, há uma diferença entre uma pessoa nascida em comunidades carentes em relação a uma nascida em bairros mais favorecidos financeiramente, pois já convive com pessoas que já transmitem algum conhecimento fora da escola e está acostumado a falar de acordo com as normas ensinadas na escola e tem muita compatibilidade com o vocabulário da língua portuguesa, neste caso, diferente para quem nasceu em comunidades carentes.

Alunos de classes menos favorecidas têm desempenho acadêmico inferior, segundo alguns teóricos, e desistem com mais frequência. Afirma-se que a realidade dos alunos das classes populares não é a mesma dos alunos das classes mais bemsucedidas financeiramente porque, enquanto os filhos da classe dominante têm tempo para estudar e fazer outras coisas como esportes, música, lazer . , e em outros, os filhos da classe popular só têm acesso a aulas, principalmente noturnas. Não é possível frequentar cursos paralelos. Os que assim veem dizem que, nesse caso, o aluno é responsável por sua evasão e fracasso escolar, seja por pobreza, junk food, falta de esforço ou desinteresse. Segundo alguns professores, essas ideias desoneram ou desresponsabilizam a escola pelo insucesso escolar do aluno, por faltar-lhe as condições básicas para o seu aprendizado, por causa de sua situação financeira, ou seja, por fazer

parte de um grupo social que não é muito popular. .

Não é só a escola que é responsável pelo sucesso ou insucesso dos alunos, sabemos também que o aluno e a família também têm uma razão para o insucesso escolar.

Os administradores escolares muitas vezes não consideram a capacidade cultural e o grupo social em que o aluno está inserido, muitos professores acreditam que o método que eles usam em algumas escolas é perfeito, muitas vezes ensinam o aluno em um idioma que ele não possui. alguns direitos como outros, se perdem na sala do professor, isso fragiliza o aluno que não entende, fica frustrado, acha que não pode aprender, que não é inteligente e o resultado de tudo isso é a evasão escolar. estudante. Por tudo isso, o professor também é apontado como responsável pelo absenteísmo do aluno. Como se vê, o fracasso escolar ocorre devido a fatores extracurriculares que interferem na vida escolar do aluno.

Existem também fatores internos da escola que também afetam o modo de aprendizagem do aluno. No entanto, vale ressaltar que fatores externos e internos, diretos ou indiretos, acabam contribuindo para o insucesso ou evasão escolar do aluno. A questão da repetência ou evasão escolar é um assunto bastante complexo, é mais do que mostrar os fatores que ocasionam essa condição.

O que queremos mostrar é que existem muitos fatores que contribuem para a evasão estudantil. Se pensarmos bem, veremos que não existe reprovação na escola, existem alunos que estão em situação de reprovação, alunos que não possuem bons conhecimentos acadêmicos, que não possuem certos conhecimentos necessários para melhorar na vida, alunos que passam o ano sem a base de conhecimento para o ano seguinte. Os professores devem se esforçar para melhorar a aprendizagem dos alunos com dificuldades. Muitos professores só pensam no salário que recebem e não se preocupam com a qualidade do ensino e aprendizado dos alunos, acho que se deve pensar na questão de melhorar o aprendizado em nossas escolas brasileiras.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o que foi visto ao longo do trabalho é possível concluir que o cenário da pandemia trouxe inúmeras mudanças no estilo de vida e nas relações, seja no âmbito pessoal ou profissional. Para os jovens, uma das mudanças mais significativas é o isolamento social que tem causado aumento nos casos de estresse, ansiedade, depressão, bem com o afastamento das aulas presenciais.

Com o fechamento das instituições escolares muitas destas optaram por dar continuidade as atividades com o uso das TIC's, mantendo as aulas EaD, entretanto, observa-se um aumento dos índices de evasão escolar devido à falta de acesso à estas tecnologias, a falta de acesso a uma internet de qualidade, a dificuldade em organizar a rotina para manter as atividades escolares, a falta de um ambiente adequado ao estudo, a falta de acompanhamento e auxílio dos pais, entre outros.

Frente a isso, é importante que mudanças sejam feitas no âmbito da educação, especialmente aquelas que visam minimizar os impactos da desigualdade, promovendo acesso a internet de qualidade. Além disso, as escolas precisam mudar suas estratégias de forma a considerar as mudanças causadas pela pandemia em suas práticas, a escola não pode ignorar o contexto atual, e precisa oferecer acolhimento ao aluno; além disso, é preciso que os professores adequem suas práticas de ensino de forma a tornar as aulas EaD interessantes e motivadoras.

REFERÊNCIAS

Ministério da saúde. Boletim epidemiológico especial 131- COVID-19 Semana 37. Relatório Executivo, 2020. Disponível em: < https://www.gov.br/saude/pt-br/centraisde-conteudo/publicacoes/boletins/epidemiologicos/covid-19/2022/boletimepidemiologico-no-131-boletim-coe-

coronavirus/@@download/file/Boletim_COVID_131_30set22_simp_v3.pdf>. Acesso em 08/03/2023

AFD- Auditores Fiscais pela Democracia. Tributar os super-ricos para reconstruir o país. Relatório Executivo, 2020. Disponível em: < https://plataformapoliticasocial.com.br/wp-

content/uploads/2020/07/Documento_Executivo.pdf>. Acesso em: 08/03/2023

BAPTISTA, E. Evasão escolar pode aumentar com pandemia, alertam debatedores. Senado Federal, Senado Notícias – Comissões, 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/07/09/evasao-escolar-podeaumentar-com-pandemia-alertam-debatedores>. Acesso em: 08/03/2023

COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS SOBRE A EVASÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. Brasília, DF, 1996.

Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-

content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publi-

cas1996.pdf>. Acesso em: 08/03/2023

CURY, C. R. J. Educação escolar e pandemia. Pedagogia em Ação, v. 13, n. 1, p. 8-16, 2020. Disponível em:<http://200.229.32.43/index.php/pedagogiacao/article/view/23749>. Acesso em: 08/03/2023

DORE, Rosemary; SALES, Paula Elizabeth Nogueira; CASTRO, Tatiana Lage de. Evasão nos cursos técnicos de nível médio da rede federal de educação profissional de Minas Gerais. in: DORE, Rosemary; ARAUJO, Adilson César de; MENDES, Josué de Sousa (Orgs.). Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: Editora do IFB/RIMEPES, 2014, 466p.

FIGUEIREDO, N.G.S., SALLES, D.M.R., Educação Profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em

Educação 2017, 25. Disponível

em:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399550706005> Acesso em: 08/03/2023

International Journal of Cardiovascular Sciences. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ),1 Rio de Janeiro, RJ – Brasil CCUL, Faculdade de Medicina, Universidade de Lisboa – Portugal, 2020; [online]

NOGUEIRA, F. Como evitar o aumento do abandono e da evasão no ensino médio após a pandemia. Porvir, Inovação e Educação, 2020. Disponível em: <https://porvir.org/como-evitar-o-aumento-do-abandono-e--da-evasao-no-ensinomedio-apos-a-pandemia/>. Acesso em: 05/10/2022

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/institucional/editorafeevale/metodologia-do--trabalho-cientifico---2-edicao>. Acesso em: 08/03/2023

SILVA, Ivanilda Maria Martins. Didática no contexto da Educação a Distância: quais os desafios. Recife, 2020. Disponivel em: http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/2782009121959.pdf. Acesso em: 05/10/2022

SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena da M. C da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. (Organizadores). Tecnologias digitais na educação. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

OS EFEITOS DA PARTICIPAÇÃO ATIVA DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALINE DE SOUZA FELIX BOZZO

RESUMO

A educação começa no ambiente familiar articulando-se com a vida em sociedade. Neste artigo procuramos demonstrar a necessidade da participação dos pais na educação dentro do espaço escolar, que deve acontecer uma relação de parceria entre a escola e a família. Recorremos a autores como KUHLMANN (2011), BONDIOLI; MANTOVANI (1998) dentre outros. As leituras convergem com a afirmação de que a família e a escola são indispensáveis à formação da criança. A família e a escola são parceiras fundamentais no desenvolvimento de ações que favoreçam o sucesso escolar do indivíduo. Sob esta perspectiva propõe-se com o artigo desenvolver um estudo capaz de compreender a relação dos pais na escola observando sua importância, resistência ou conflitos presentes nesta relação família/escola com relação ao compromisso com processo de formação da criança. Assim, este artigo, busca demonstrar a educação infantil como tripé dialético entre escola-família-criança.

Palavras-Chave: Família. Escola. Cuidar. Educar

1. INTRODUÇÃO

A participação da família na escola não é algo novo, no entanto, trata-se de um processo que merece a atenção de todos, tendo em vista, a importância no desenvolvimento emocional e afetivo de crianças e adolescentes.

Apesar da importância que existe na participação das famílias nas escolas, percebemos um conflituoso relacionamento, pois, ainda são comuns falas que assumem tons acusatórios de que uma ou outra parte nessa relação está querendo empurrar sua responsabilidade na educação de crianças.

Segundo Sarti (2005), das famílias, surgem demandas que, muitas vezes, refletem a expectativa de que as crianças sejam atendidas quase que de forma particular, reeditando os cuidados domésticos e, certamente, diferentes em relação aos cuidados coletivos. Descompassos como esses são bastante notórios nas questões relacionadas à saúde e revertem focos de tensão e conflito na relação das famílias com os profissionais que atendem as crianças.

Para Monção (1999), o espaço da instituição, ainda se identifica uma tranquilidade e uma aceitação relativas dos profissionais quanto à opção da ida do bebê à creche por parte de famílias que exercem trabalhos externos ao domicílio, mas não aceitam com a mesma percepção os de mulheres que se ocupam de trabalhos em sua própria residência. Estas são consideradas como mães que não querem assumir a educação e o cuidado de seus filhos. Vale ressaltar que a crítica recai com bastante força sobre as mulheres. São falas que, não poucas vezes, são ditas na presença das crianças, como se elas fossem invisíveis e insensíveis àquela situação.

De certa forma, muitos desses conflitos acabam sendo mobilizados por uma ideia de que a família ou a escola podem "substituir" a atuação de um desses contextos da vida de bebês e crianças, o que alimenta certa "competição" sobre quem educa e cuida melhor.

"Nosso objetivo neste artigo não é defender o lado instituição escolar ou família, mas sim propor uma mudança dos verbos substituir e delegar para compartilhar", "complementar", "parceirar" a educação e o cuidado de bebês e crianças, construindo, de uma vez por todas, uma rede de apoio em torno de processos educativos de boa qualidade nas creches, pré-escolas e comunidades.

2. O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL

Vivemos em um período de reformas no campo da educação, relacionados à Educação Infantil com direitos conquistados em leis que garantem a expansão desta etapa da educação em creches e Pré-escolas e direito à educação, às crianças de zero a cinco anos tendo a família como participantes deste processo como prevê o artigo 29 da LDB, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Criada para regulamentar e ordenar a educação brasileira é a mais importante Lei brasileira que se refere à educação. A LDB é composta por 92 artigos que versam sobre os mais diversos temas da Educação Brasileira, desde o ensino infantil até o ensino superior.

"Primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, contemplando a ação da família e da comunidade". (LDB. Art. 29).

O ECA, (Estatuto da Criança e do Adolescente) nada mais é do que um instrumento de cidadania. Na verdade o ECA é uma Lei, fruto da luta de movimentos sociais, profissionais e de pessoas preocupadas com as condições e os direitos infanto-juvenis no Brasil, foi especialmente criado para revelar os direitos e os deveres das crianças e dos adolescentes. Também há neste estatuto os direitos e deveres dos adultos A Lei que deu

vida ao ECA é de Nº 8.069, de 13 de julho de

1990 e esta foi sancionada pelo ex-Presidente do Brasil Fernando Collor de Mello.

O ECA também dispõe sobre a proteção integral das crianças e dos adolescentes. O art. 3º do ECA assegura-lhes a proteção integral que se traduz em todas as oportunidades e facilidades "a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade".

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reforçam:

A integração com a família necessita ser mantida e desenvolvida ao longo da permanência da criança na creche e pré-escola, exigência inescapável ante as características dascrianças de zero a cinco anos de idade, o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas junto às crianças não se fragmentem. (Brasil, 2010, p.18).

A importância das "Leis da Educação" é assegurar a organização no ensino, mostrando que os alunos têm por direito um aprendizado com qualidade. E além das Leis, o educador sabe quanto é importante à participação dos pais dos alunos no desempenho escolar. Todo professor gosta de ter pais cooperativos e atentos no desempenho escolar de seus filhos. Portanto, os pais e alunos, como usuários da escola são capazes de apontar problemas, e a escola precisa tomar iniciativas que atraiam os pais para dentro da escola.

2.1 O PAPEL DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO DE SEUS FILHOS

Quando olhamos para o passado e buscamos entender como se dava a educação das crianças no seio das famílias nos deparamos com uma realidade muito diferente da que observamos hoje. De certo, veremos muitos erros ou equívocos relacionados com o que antes as famílias consideravam como "educar o seu filho". Veremos crianças impedidas de se manifestarem com naturalidade para não serem vistas como malcriadas. Veremos crianças perdendo o direito de brincar em prol de se aprender a trabalhar. Aprendendo a serem responsáveis por coisas que não lhes cabiam ser, como cuidar de seus irmãos mais novos enquanto elas próprias necessitavam de cuidados. Porém, constataremos que a educação dessas crianças em termos morais, comportamentais e de construção de caráter não era delegada a nenhuma outra instituição a não ser a família. Era também com a família que a criança aprendia os primeiros passos para se viver em sociedade e para lutar por sua sobrevivência no futuro, na fase adulta.

Mas os tempos mudaram e as famílias também. As crianças ganharam o direito à Educação Infantil e isso se deve à Revolução Industrial em que se fez necessária a contribuição das mulheres na colaboração da renda mensal familiar. Passando a mulher a sair de casa para trabalhar e ajudar no sustento do seu lar, as crianças passam a necessitar de cuidados que a mãe não pode mais dar. Aos

poucos vão surgindo creches e escolas voltadas para os cuidados dessas crianças cujas mães precisam trabalhar e não tem com quem deixar seus filhos. Tamanha necessidade, muitas foram às tentativas de se legalizar o atendimento educacional às crianças. Mas, somente após muitas lutas, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases de 1996 instituiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. E a criança passa a ter direito a uma vaga em escolas destinadas à Educação Infantil.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI entende as famílias e comunidade como parceiras no processo educacional das crianças. Hoje, a Lei garante a toda criança o seu direito de frequentar a Escola de Educação Infantil. E com os direitos vem obrigações que, neste caso, é dos pais. São eles que devem cumprir a obrigação para com o seu filho de matriculá-lo em uma escola mais próxima de sua casa. Mas será que o dever dos pais para com a educação de seus filhos acaba aí? Claro que não! O que parece ter acontecido é que uma coisa substituiu a outra. Ou seja, com o surgimento das escolas infantis, as famílias foram se distanciando cada vez mais do propósito de educar os seus filhos. E, com isso, a escola passou a assumir cada vez mais o papel de educadora e cuidadora das crianças. E é aí que o problema começou. Pois, uma instituição não deveria substituir a outra, mas sim somar contribuições significativas para a formação da criança.

Mas, então, qual é o papel da família na educação da criança? Qual é o papel da Escola neste processo?

Segundo o Proinfantil (curso em nível médio, destinado a educadores):

Cabe aos pais:

"... acompanharem o desenvolvimento de seus filhos, compartilhando com a instituição e com os (as) professores

(as) os progressos e/ou necessidades das crianças, bem como participarem das propostas da instituição, buscando soluções conjuntas." (PROINFANTIL, 2006, p.21).

Cabe à Escola:

(...) analisar e reorganizar sua estrutura e seu funcionamento em função das demandas das crianças, dos pais e dos (as) professores (as). Repensar, cotidianamente, a proposta de integração com as famílias e o processo de formação continuada dos (as) professores (as) e demais profissional. Em

síntese, avaliar e aprimorar continuamente sua proposta

pedagógica (PROINFANTIL, 2006, p.21).

Porém, infelizmente, o que se observa na prática é outra forma de se conceber tal questão. As famílias deixam a desejar naquilo que se espera de sua parte com relação à efetiva contribuição para com a educação de seus filhos. Seja por falta de tempo, de consciência sobre a importância de sua participação, negligência ou por outros motivos quaisquer. O fato é que a família tem deixado para a escola resolver questões básicas da criação de uma criança. O que gera muitos equívocos e desafios aos profissionais destinados ao trabalho com as crianças.

Observamos em nossas práticas docentes, crianças que frequentam o período integral e são extremamente carentes de atenção, de carinho, afeto e até mesmo de cuidados higiênicos. Pois, é possível perceber em suas roupas e seu corpinho que a higiene não é uma rotina de seu lar. E aí perguntamos: Será que os pais não cuidam desta criança por quê? Não têm tempo ou não sabem que este é o seu papel? Será que eles sabem que a escola não supre as necessidades desta criança em relação à família?

São tantas as perguntas que norteiam tais questões que seria necessária uma longa lista. O fato é que a família tem falhado em relação ao seu papel de cuidadora e educadora moral. Assim a escola por sua vez tem ficado sobrecarregada, pois não é correto fechar os olhos para os erros dos familiares e deixar que crianças sigam sem o mínimo de compreensão sobre os valores básicos para se viver em sociedade, para se desenvolver integralmente.

2.2 O RELACIONAMENTO ENTRE PAIS E EDUCADORES

A docência é uma profissão que precisa de um trabalho coletivo, envolvendo coordenação, direção, pais e comunidade. Esta participação é extremamente importante para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, pois, a família e a escola formam uma equipe, é fundamental que ambos atuem em favor da criança.

Os pais são convidados a encontrar-se com os professores no ambiente escolar, no entanto, em muitas escolas, isso acontece apenas em momentos pontuais, como reuniões de pais, festas nas escolas.

Segundo Bondioli e Mantovani (1998) "O relacionamento professores-pais revela-se seguidamente frustrante para ambos".

Para os professores um dos problemas seria a recriminação. Os professores se "queixam" de uma série de atitudes e comportamentos que eles consideram desrespeitosos. Segundo os professores, os pais querem autoridade no comportamento dos filhos e esse trabalho deve ser realizado na escola. As famílias, não cumprem horários, estão sempre com pressa, quando chegam perguntam se a criança comeu, se foi ao banheiro. Não perguntam sobre o comportamento da criança, o que foi ensinado em sala de aula, se a criança conseguiu realizar as atividades escolares. O diálogo permanente por parte dos pais demonstra o desinteresse pela aquisição do conhecimento durante a permanência do filho no ambiente escolar.

Existem muitos fatores que prejudicam a relação da família com a escola, sejam eles positivos ou negativos esses fatores podem ocasionar mudanças na vida dos alunos.

Segundo Rodrigues (2013), existem fatores que prejudicam a relação família x escola:

A falta de ações coletivas que podem vir de encontro com as reais necessidades de sua clientela. Este fator é apontado tanto para os pais como para a escola, as concepções do novo modelo de família. Hoje as famílias estão voltadas para o

mercado de trabalho não havendo tempo para participarem da educação escolar de seus filhos. Podemos perceber que em certos casos há falta de iniciativa de ambas as partes, embora nenhuma das duas partes assuma a sua culpa. Pais que se

negam de seu papel de educador e atribuem somente a escola à função de educar tornando isso uma carga muito pesada para os professores. (RODRIGUES, 2013, s/n).

Apesar de haver dificuldades para a relação família e escola, há possibilidades de estratégias para incentivar a participação em ações como:

"Reunião familiar para escutar sobre o que as famílias esperam da escola, organização de encontros com os professores, pais e os alunos, organização de festas,

participação nos conselhos de escolas, envolvimento em

projetos específicos." (RODRIGUES, 2013, s/n).

2.3 INTEGRAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA FRENTE ÀS DIRETRIZES

CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Apesar de escolas e famílias apresentarem aspectos da educação comuns e divergentes, ambas compartilha a tarefa de preparar as crianças para a vida social e cultural, mas divergem nos objetivos que têm nas tarefas de ensinar. Enquanto a escola infantil

tem por obrigação a prática educativa intencional pautada nas relações desenvolvidas por meio de estímulos e experiências cotidianas no processo ensino à aprendizagem. As famílias cabe dar acolhimento a seus filhos num ambiente estável, amoroso, provedor e responsável por colocar as crianças na creche a partir dos 4 anos e, caso isto não ocorra fica sob as penas da lei.

Assim, a escola para a Educação Infantil é uma instituição pautada em leis, pareceres tornando-se qualificada e sistematizada por uma série de documentos, a saber:

A "Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil – DCEI". Documento criado pelo Ministério da Educação – MEC para a sistematização do Ensino Infantil. Nele são fixadas as diretrizes a serem seguidas nas instituições de Educação Infantil, bem como todo o procedimento a ser seguido para o bom funcionamento dessas.

Segundo o DCEI, "é obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula". Portanto cabe à escola somente orientar este processo para que ele aconteça na época certa e de forma organizada a fim de assegurar aos pais a melhor forma de cumprir este dever.

As escolas são órgãos socializadores em que entendem-se nela diversas diferenças de raças, crenças, culturas, poder aquisitivo, política, etc. É dever dos docentes respeitar e fazer serem respeitadas essas diferenças em suas turmas. Cada criança vem de sua casa trazendo em sua bagagem cultura e costumes cultivados pelos pais e familiares. Cabe aos professores respeitarem seus conhecimentos e jamais tentar modificar aquilo que é da crença da família. O papel do professor deve ser o de orientador e mediador do conhecimento e jamais de jure do mesmo. Ou seja, daquele que julga o certo e o errado mediante sua visão egocêntrica. Muitas das rusgas entre família e professores acontecem devido a preconceitos quanto à religião.

A relação do professor para com os pais deve ser de forma a garantir à criança todos os seus direitos, para com seu bom desenvolvimento integral. "A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização", mostra como é importante a abertura a esta relação. A escola deve estar aberta à participação dos pais, pois eles devem ser sempre bem-vindos à escola, bem como suas respectivas contribuições.

O professor deve articular com os pais aquilo que é indispensável à sua prática e aquilo que vale à pena apostar como forma de atender aos requisitos de uma boa prática docente. A Educação Infantil é o espaço em que mais se observa a participação dos pais. Isto se deve à pequenez das crianças que gera certa insegurança nos pais. Por isto é importante à flexibilidade dos professores quanto ao trato com cada familiar.

Em nossa prática docente, observamos nos comunicados via agenda reclamações e muitos pedidos, tidos como absurdos, para que os professores cuidem de seus filhos. Há várias questões que preocupam os pais como, por exemplo: - mordidas, agressões de todas as formas, alimentação, estado das roupas, calçados da criança, material escolar que somem etc. Os pais não entendem, na maioria das vezes, que o professor não consegue cuidar de tantos detalhes por conta da quantidade de crianças sob sua responsabilidade.

É na Educação Infantil que os professores trabalham com grande ênfase na questão da autonomia das crianças e articular isso com os pais é de grande importância. E, na maioria das vezes, se torna um problema, pois enquanto os professores buscam trabalhar as questões importantes fixadas nas DCNEIs, os pais se isentam de ajudar por ser mais cômodo para eles, por exemplo, que a criança permaneça nas fraldas. E o que dizer da chupeta? Da mamadeira? Do cadarço do tênis?

Observa-se que a maioria das questões geradoras de desconfortos entre professores e pais trata-se da falta de compreensão das verdadeiras funções de cada um na educação das crianças.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A família é à base da formação da criança. A primeira formação se inicia no ambiente familiar e se estende nos campos sociais, por isso destacamos a importância da família na educação infantil.

É de extrema importância, os pais acompanharem os estudos dos filhos sendo um dos principais estímulos para que eles estudem. A escola deve assumir o papel de incentivar os pais a participarem em reuniões, projetos, eventos, cursos para juntos analisarem estratégias que garantam a aprendizagem de suas crianças. Dessa forma, a escola deve utilizar o Planejamento Participativo a partir da reflexão sobre a prática educacional de modo a dialogar com todos os envolvidos, aplicando com eficácia os recursos de que se dispõe ou que exploram as condições favoráveis de que porventura se desfrute, visando o alcance dos determinados objetivos.

A educação é uma ação conjunta entre pessoas que colaboram e comunicam-se para que assim a ação educativa possibilita à criança a aprendizagem em todas as dimensões: social, cognitiva, afetiva, relacional e cultural, ou seja, de modo integrado de apropriação de conhecimento e formação das crianças.

A articulação entre escola e família fortalece a vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

11

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna; Manual da educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva; tradução Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi – 9.ed – Porto Alegre: Artmed, 1998.

CUNHA, Marcus Vinicius. A escola contra a família, In: LOPES, Eliane Marta T. de (Org.). 500 anos de educação no Brasil. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2011.

KUHLMANN, Moysés. Educando a infância Brasileira, In LOPES, Eliana Marta T. de (Org.). 500 anos de educação no Brasil. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2011.

RODRIGUES. Ilma. A Participação da Família no Processo de Educar.

(Disponível

em:http://moodle3.mec.gov.br/uft/file.php/1/moddata/data/850/1115/2235/ultima_cha nce_TCC.doc). Acesso em: 10 de maio. 2022.

SARTI. A Família como espelho : um estudo sobre a moral dos pobres. 3.ed.

São Paulo: Cortez, 2005.

AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS

ANA CLEIDE NERY DE SOUZA

RESUMO

O presente artigo pretende investigar o processo de alfabetização e a importância do ensino/aprendizagem com alunos que tem dificuldade de aprendizagem. Entretanto, o assunto discute sobre a análise de vários autores a relação da prática pedagógica deixando clara a necessidade de que o docente deve manter-se bem qualificado para que no âmbito escolar possa oferecer uma proposta de qualidade que auxilie no desenvolvimento cognitivo do aluno para atuar na sociedade, como um ser único, respeitando, valorizando e que torne agradável o ângulo dos problemas com ferramentas que darão partida para novos horizontes. O professor como mediador crie alternativas diferenciadas através de experiências que favoreçam interações entre alunos, nas quais contemple as diversas situações de aprendizagem como uma expectativa de confrontar o fracasso escolar nas séries iniciais.

Palavras-chave: Aprendizagem; Construção; Qualificação; Dificuldades; Planejamento.

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar é a fonte de conhecimentos para ampliar e descobrir as causas que favoreçam ou desfavoreçam o desenvolvimento intelectual do aluno visando um reajuste ou uma flexibilização dos programas anuais pelos trabalhos de diversificação, ou seja, da trajetória, das posições dos alunos.

O objetivo principal este trabalho é visar a aprendizagem no processo de alfabetização com ferramentas adequadas para o docente utilizar com os alunos que apresentam dificuldades nas séries iniciais, e assim garantir uma ação docente competente e comprometida com as necessidades e exigências da sociedade. Este artigo tem sua metodologia baseada na pesquisa bibliográfica, que abrange informações, pesquisas, interpretações de livros, através de estudos de vários autores que buscam uma ação positiva e tem como objetivo conhecer algumas contribuições científicas de autores da área educacional. Justificando que a elaboração desta obra servirá como alicerce para futuros pesquisadores do setor educacional que desejam conhecer os problemas e as dificuldades que encaminham os alunos para um deslize no baixo rendimento escolar, a falta de compromisso e delinquência que leva aos altos níveis de repetência só propiciam uma natureza e violência e criminalidade. Deixa um alerta da realidade provocada pela desigualdade, pois as medidas que darão força para serem combatidos esses fatores é buscar tanto os professores, quanto os alunos, para criarem possíveis estruturas que venham combater ou reduzir o fracasso escolar.

Portanto, é uma análise dos problemas e implicações no decorrer pedagógico de alunos em processo de alfabetização nas séries iniciais, em virtude do grande número de clientela nas escolas com dificuldades de aprendizagem, existem diversas causas que impedem os alunos de acompanhar o que lhes ensinaram.

O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Considerando o contexto escolar, nos deparamos com práticas que pouco contribui para que o objetivo central seja alcançado, pois os discursos ideológicos são práticas pautadas, comparando a realidade social e cognitiva do aluno como sendo os principais alvos do seu sucesso ou fracasso na instituição. É preciso lembrar que estão sendo criados para educação brasileira, reformas e projetos onde a visão é socorrer as “carências” que esse público apresenta. Portanto, para onde vai à qualidade da educação?

Patto (2007) diz que:

> O que queremos é sublinhar a regra: a improdutividade dos ensinos Fundamental e Médio como principal produto da escola pública, há muito apontada na literatura especializada, atingiu proporções inaceitáveis. Nesse terreno, criam-se bolsas-família que têm como exigência a obrigatoriedade de frequência à escola das crianças das famílias beneficiadas, não importa a qualidade do ensino oferecido, e crescem programas educativos desenvolvidos por organizações nãogovernamentais que não concebem a educação como direito à formação intelectual – ou seja, à informação que fundamenta a reflexão e mobiliza a práxis –, mas ensinam, em chave assistencialista e à guisa de “inclusão social”, passos de capoeira, noções de algum esporte, padaria e confeitaria, arremedos de artesanato, às vezes nos próprios prédios escolares. (PATTO, 2007, p. 02).

Explorar a ideia de formar e encontrar reconhecimento em uma dimensão que a ética apresenta elementos que garantam o caráter das relações do professor com o aluno. Que durante uma aula ministrada não prestou atenção, se pergunta onde vamos parar com essa pressa que muitos estão ficando para trás, só aqueles que têm um pouco mais de habilidades estão conseguindo alcançar,

pois o professor precisa de novos sistemas de trabalho para garantir que toda a sua sala consiga atingir o agravo de entendimento, porque o sistema mudou salas cheias e mentes vazias.

Pois todo âmbito escolar deve ser revisto as formas de aplicar os métodos, que estes ofereçam ideias novas e garantam o controle do caminho de uma alfabetização adequada aos alunos, ou seja, se continua o disparate só serão empurrados para mais um resultado negativo sem obter sucesso gerando um resultado alarmante.

Segundo Ferreiro (2008):

Uma unanimidade nacional que na ausência de instrumentos para repensar a prática falida converteu-se em caça aos culpados. Ninguém escapou do banco dos réus: os alunos, por serem subnutridos, carentes, deficientes. A escola, por ser uma inexorável máquina de reprodução das relações de poder. O professor, por ser mal pago, mal formado, incompetente.

(FERREIRO, 2008, p. 04).

A aprendizagem dos conhecimentos é aplicada como sendo vinda da educação, pode ser trabalhada pelos alunos sob a orientação do professor no espaço escolar, sempre foi vista como produto terminado seguido de processo educacional pelo que diz respeito da desenvoltura cognitiva. Dentro e fora do ambiente escolar, acontece só aprendizagem de fato que está disponível e acessível para outros indivíduos que façam parte do contexto deste aluno.

Têm sido feito muitos estudos para compreender como se dá a aprendizagem, para esses resultados serem obtidos são feitas muitas interrogações, alguns aprendem com facilidade um determinado assunto, e, outros não entendem se é o mesmo professor que ministra a aula, isso só deixa intriga ao professor por que, não consegue atingir êxito com todos seus alunos.

Segundo Fonseca, a aprendizagem é uma função do cérebro. A aprendizagem satisfatória se dá quando determinadas condições de integridade estão presentes, tais como: funções do sistema nervoso periférico, funções de sistema nervoso central, sendo que os fatores psicológicos também são essenciais. (Stevanato et. al., 2003).

Então é visível que parte das funções do cérebro e, de todo um conjunto para se atingir o processo de aprendizagem, que envolve o sistema nervos, englobando também os fatores psicológicos.

A perspectiva de que a criança suporta as dificuldades, conforme Fernandez (1990) diz que:

A origem do problema de aprendizagem não se encontra na estrutura individual. O sintoma se encara em uma rede particular de vínculos familiares, que se entrecruzam com uma também particular estrutura individual. A criança suporta a dificuldade, porém, necessária e dialeticamente os outros dão o sentido. (FERNANDEZ, 1990, p. 30 e 31).

Quando se refere à família logo se pensa em uma estrutura formada por pai, mãe e filhos, a criança chega para formar uma família, esta justifica um padrão de cuidados, proteção, com o passar do tempo essa criança vai se desenvolvendo criando um espaço de confiança se concretizando na aprendizagem, mas por causa de algum problema genético ou frustração afetivo, emocional, que chegam afetar suas habilidades em aprender, isto é, bloqueiam a possibilidade de revelar o que se sabe.

Sem dúvida, que o desempenho depende do conhecimento do professor para se atingir os níveis de estrutura como conduta, relacionamento entre seu público inserindo uma relação de aprendizado mútuo. Segundo Tardif e Meirieu (1996, p. 15) “a capacidade de transferência jamais é dada de início: as aprendizagens ancoram-se em um contexto que, se for contingente para o professor, será mentalmente inseparável do conhecimento aos olhos do aluno, pelo menos em um primeiro momento”.

É importante que os professores procurem o melhor em termos de ensino, reflitam sobre sua prática e sobre o porquê dessa prática.

Para Perrenoud (2002):

O docente deve construir situações que ative a capacidade de raciocínio de seus discentes, utilizem de métodos diferentes para facilitar o desenvolvimento e as habilidades desses alunos, observando que cada dia ele tem uma forma de criar sua prática pedagógica, embora não garanta em todos os casos seu sucesso, mais que ele busque novas alternativas, ou seja, novos conhecimentos que propiciarão aos alunos análise e a utilização do saber. (PERRENOUD, 2002, p. 11-33).

Prevalece para um bom ensino/aprendizagem, a maneira como o professor expõe na sua prática seus novos saberes. E Borges (2004) confirma, dizendo:

A prática do professor é fundamental para se criar posturas relativas, é um conjunto de saberes que são renovados em sala de aula todos os dias. Isso acontece por meio da relação professor-aluno, nasce uma expectativa que aprendizagem seja de maneira específica e possa favorecer o aprendizado que insira na sociedade o indivíduo. (BORGES, 2004, p. 178).

Segundo Rios (2000):

É preciso pensar no que será possível fazer no espaço da escola para superar os problemas. Trata-se de pensar na parte que nos cabe, lembrando que, sendo parte ela está inegavelmente ligada a outros elementos componente de um todo. No que diz respeito à repetência, é que objeto de recuperação da aprendizagem está arraigado ao ensinar dos profissionais da escola pública, e, que tem impulsionado a perda por inserir o fenômeno pobreza. (RIOS, 2000, p. 70).

Para modificar o ambiente escolar é preciso analisá-lo como um todo. As técnicas que dão auxílio ao ensino público para chegar ao ponto que afeta o êxito profissional no decorrer da aprendizagem.

A tarefa que o professor enfrenta não é simples em apontar as causas, mas é necessário para se diagnosticar o processo que a criança passa. No entanto, apresenta fatores que levam a criança a desenvolver comportamentos inadequados perante a sociedade.

Segundo Weiss (2012):

A não aprendizagem na escola é uma das causas do fracasso escolar, mas a questão é, em si, bem mais ampla. Não pretendo ser acrítica, mas o âmbito do trabalho não comporta um aprofundamento exaustivo; a proposta é partir de uma visão abrangente para chegar, de modo mais objetivo, mais contextualizado, a uma resposta para queixa escolar. Considera-se fracasso escolar uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola. (WEISS, 2012, p. 19).

Nesta visão considera um padrão da busca significativa para alcançar o conhecimento com a transformação da postura dos envolvidos, se requer a participação, e, a interação com firmeza no cumprimento das exigências escolares.

Para Davis (1994):

Para compreender o processo pelo qual a criança se apropria da aprendizagem deve-se ativamente conhecer seu grupo social para interagir. Através da organização é preciso entender as principais características e finalidades que o indivíduo constrói gradativamente para lidar com operações cognitivas na interação com outros indivíduos, faz a criança ter um papel de aquisição na busca do saber nas diversas culturas. (DAVIS, 1994, p. 12 e 13).

Desse modo, fica explícito que a interação da criança com adultos modifica e promove seu crescimento intelectual. Para Rego (2001):

Desde o nascimento, o bebê está em constante interação com os adultos, que não só asseguram sua sobrevivência, mas também medeiam a sua relação com o mundo. Os adultos procuram incorporar as crianças à sua cultura, atribuindo significado às condutas e aos objetos culturais que se formam ao longo da história. (REGO, 2001, p. 59).

O paradigma é que as crianças se apropriam de experiências familiares para estabelecer uma relação de diálogo com outras crianças, por isso ela sente a necessidade de estar em constante interação com o adulto para se interagir com o mundo e sua cultura.

Para que aconteça melhor o reconhecimento dos problemas que dificultam a aprendizagem das crianças é preciso saber escutar, observar seu comportamento e ver o que lhe aflige, Fernandez (apud Ferreira, 2008, p. 144) diz:

[...] O olhar, a escuta e a intervenção psicopedagógica deve estar direcionada a modalidade de aprendizagem em relação a modalidade de ensino, que surge das posições subjetivas entre o aprendente e o ensinante frente ao conhecimento, no decorrer da construção da história de vida do sujeito no ato de aprender, tendo como finalidade a autoria do pensamento, que é a descoberta da originalidade da diferença, da marca, e a partir daí, abri espaços para a criatividade (FERREIRA, 2008, p. 144).

O professor não pode ser visto como único responsável pelo processo ensino/aprendizagem das crianças, ele está no papel de ajudar e encaminhar os casos de dificuldades.

Segundo Paes e Scicchitano (2008):

Uma ação preventiva que pode ser desenvolvida está relacionada à atuação do psicopedagogo os cursos de formação de professores e na escola, junto ao professor, ajudando-o a conhecer e compreender melhor o processo de aprendizagem e de desenvolvimento de leitura e da escrita de modo a desenvolver estratégias de trabalho pedagógico em sala de aula em que "as situações e as atividades de leitura e escrita tenham uma função e um sentido reconhecido pelo aluno" (PAES e SCICCHITANO, 2008, p. 156).

Para que o papel do educador se torne preciso, é importante que sua ação pedagógica tome duas práticas para direcionar o sujeito para o reconhecimento no seu meio social, e, suas relações impulsionem ao indivíduo a perceber que existem direitos e deveres a serem respeitados para garantir sua participação na sociedade.

Relata Freire (1996):

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é proporcionar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante,

transformada, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a "outredade" do "não eu", ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (FREIRE, 1996, p. 46).

Piaget leva adiante sua visão sobre os fatores biológicos, ele nega as considerações apenas da maturação, Piaget (1974).

As estruturas relacionadas às temáticas das lógicas do raciocínio devem compreender que: "[...] a aprendizagem não confunde necessariamente com o desenvolvimento, e que mesmo da hipótese segundo a qual as estruturas tese segundo a qual as estruturas lógicas não resultam da maturidade mecanismos inatos somente, o problema subsiste em estabelecer se sua formação se reduz a uma aprendizagem propriamente dita ou depende de processos o quadro do que designamos habitualmente sob este nome (PIAGET, 1974, p. 34).

Podemos concluir que os estímulos têm uma força de grande valor na vida da criança que resultará na própria aprendizagem.

Explica Davis (1994):

A aprendizagem, na visão ambientalista, pode assim ser entendida como processo pelo qual o comportamento é modificado como resultado da experiência. Além das condições já mencionadas para que a aprendizagem se dê estabelecimento de associações entre um estímulo e uma reposta e um reforçador, é importante que se leve em conta o estado fisiológico e psicológico do organismo. Crianças com fome tornam-se apáticas: não prestam atenção aos estímulos, não conseguem discriminá-los, não percebem as associações que estes provocam. Como conseqüência, não conseguem aprender. Crianças privadas de afeto tornam-se excessivamente dependentes da aprovação da professora: são incapazes de tomar iniciativas, por medo de que a sua maneira de comporta-se provoque sanções e reprimendas. (DAVIS, 1994, p. 19).

É preciso esclarecer dos dois eixos de pesquisa diagnóstica para contextualizarmos e em seguida organizar o laudo e a entrevista. Porque geralmente a avaliação é feita em crianças que não estão tendo um bom rendimento escolar, pois a família traz suas queixas e a partir daí se faz um diagnóstico, para depois se dá a devolutiva, mas não se deve esquecer e deixar o sujeito isolado num determinado ambiente enquanto o processo acontece.

Segundo Weiss (2006):

Essa realidade chega ao paciente pela ideologia dominante nos diferentes grupos em que convive: família, escola, instituições de abrigo de menores, casas comunitárias, etc. que farão a construção do seu imaginário e determinarão o seu modo de viver no dia a dia. Tudo isso define as relações família-escola e as expectativas criadas em relação ao uso do aprendido na escola, ao seu lugar na sociedade, ao "ser cidadão". É preciso integrar os aspectos socioeconômicos na unidade funcional da pessoa que aprende, pois já fazem parte do seu imaginário, do seu modo de se relacionar com objetivos e situações de aprendizagem, assim como interferem também em suas construções cognitivas e afetivas (WEISS, 2006, p. 35).

INTERAÇÃO EM BUSCA DE UMA APRENDIZAGEM

Não se pode culpar o professor, ou seja, atribuir toda a responsabilidade do processo de ensino/aprendizagem nas mãos do professor. Segundo Paes e Scicchitano (2008):

Uma ação preventiva que pode ser desenvolvida está relacionada à atuação do psicopedagogo nos cursos de formação de professores e na escola, junto ao professor, ajudando-o a conhecer e compreender melhor o processo de aprendizagem e de desenvolvimento de leitura e da escrita de modo a desenvolver estratégias de trabalho pedagógico em sala de aula em que "as situações e as atividades de leitura e

escrita tenham uma função e um sentido reconhecido pelo aluno" (PAES e SCICCHITANO, 2008, p. 156).

Em alguns casos o educador desiste de buscar uma solução para sanar as dificuldades do aluno e assim ele culpabiliza o aluno ou sua família pelo seu fracasso escolar. Segundo Bossa (2000):

[...] é comum, na literatura, os professores serem acusados de se isentarem de sua culpa criam-se barreiras, isto é, sendo mais fácil responsabilizar o aluno ou sua família pelos problemas de aprendizagem. É necessário lembrar da importância de renovar os métodos, quando não está dando certo. Neste momento então o professor precisa da ajuda do psicopedagogo, para direcioná-lo na melhor estratégia a ser utilizada (BOSSA, 2000, p. 14).

Quando o educador já usou todos os recursos que possui ele se sente incapacitado e necessita de ajuda de uma área específica como a Psicopedagogia.

Segundo Ferreira (2008):

A Psicopedagogia é a abordagem que investiga e compreende o processo de aprendizagem e a relação que o sujeito aprendente estabelece com a mesma, considerando a interação dos aspectos sociais, culturais e familiares. O psicopedagogo articula contribui-

ções de áreas como a Psicologia, Pedagogia e Medicina, entre outras, com o objetivo de por à disposição do indivíduo a construção do seu conhecimento e a retomada do seu processo de aprendizagem. E, ainda, busca possibilitar o florescimento de novas necessidades, de modo a provocar o desejo de aprender e não somente uma melhora no rendimento escolar. (FERREIRA, 2008, p. 141)

O acompanhamento do psicopedagogo é de inteira importância para auxiliar na identificação e na descoberta dos problemas que afligi no processo do ensino/aprendizagem. Para tanto, este profissional está capacitado a lidar com as diversas dificuldades, pois tem um conhecimento científico que dá embasamento nos processos de aprender. Cabe a ele toda a solução dos problemas de aprendizagem, através de realizações o diagnóstico, deve intervir na criação de métodos ou técnicas próprias. A relação que existe entre o psicopedagogo, professor e família é muito importante, pois juntos devem procurar a definição de atividades com o objetivo de combater os efeitos prejudiciais aos alunos com dificuldades.

O profissional de psicopedagogia auxilia com a elaboração de trabalho junto com a família e a escola frente às dificuldades no processo do aprender, terá que achar uma solução mais clara no momento mais adequado para cada caso diagnosticado. É preciso que o educador tenha uma satisfação em ensinar para que possibilite o prazer do aluno em aprender. O professor que é comprometido com a educação deseja sempre que seu aluno construa o conhecimento para a vida.

Segundo Bossa (1994):

O diagnóstico psicopedagógico é um processo, um contínuo sempre revisável, onde a intervenção do psicopedagogo inicia segundo vimos afirmando, numa atitude investigadora, até a intervenção. É preciso observar que esta atitude investigadora, de fato, prossegue durante todo o trabalho, na própria intervenção, com o objetivo de observação ou acompanhamento da evolução do sujeito. (BOSSA, 1994, p. 29)

Tem que haver um caminho de interação. A família logo também é responsável por esse processo, assim como também o Estado. Conforme a Constituição Federal Art. 205:

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

O Psicopedagogo assume um papel com o aluno no momento de procurar desenvolver atividades que ajudem na aprendizagem. O seu papel é indagar, de avaliar a situação e procurar ajudar aplicando métodos que favoreçam a aprendizagem e a resolução dos problemas que impedem o aluno no momento de aprender.

Quando a criança chega no primeiro dia em sala de aula ela já é carregada de experiências trazidas de seu convívio familiar e ali ela aprenderá com a experiência do outro, a ver as coisas de outra forma, saber comparar com seus conceitos, com sua realidade de vida. As experiências positivas serão importantes no momento da interação, mas as negativas já serão um dos pontos cruciais para ocasionar as dificuldades, seja nos relacionamentos ou na própria aprendizagem.

É visto que já de início nas séries iniciais existe um processo de dificuldade. Porém, a escola precisa se atentar a essas dificuldades de aprendizagem, para que, seus educadores possam desde já tomar as providências cabíveis para combater esses fatores. Portanto, a escola deve auxiliar para ser mais precisa, oferecendo palestras, fazendo reuniões com os pais e junto de toda a sua equipe de professores, para chegarem a um resultado que favoreça os alunos.

Para evitar o fracasso escolar, a escola deve estar atenta a assiduidade do aluno, pois a falta de comparecimento às aulas compromete sua aprendizagem.

Para Tiba (2002):

A repetência escolar começa já nas primeiras provas do ano, quando o aluno vai mal em algumas matérias. O importante é recuperar-se quanto antes, sem deixar para última hora. Se os pais acompanharem o rendimento escolar do filho desde o começo do ano, poderão identificar precocemente essas tendências e, com o apoio dos professores reativar seu interesse por determinada disciplina em que vai mal. (TIBA, 2002, p. 186 e 187)

Não resta nenhuma dúvida que os pais têm um papel relevante de acompanhar e auxiliar o aprendizado do filho em todo processo escolar, em parceria com a escola e professores.

A alfabetização não é um processo que se desenvolve relativo ao tempo ideal, isto é, na maioria dos casos o processo inicial não termina ao findar as séries primárias. Entretanto, Ferreiro (1999) defende que as crianças entre todos os grupos, são as mais fáceis de alfabetizar, porque o processo de aprendizagem está sempre em contínuo desenvolvimento.

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes.

Essas são as que terminam de alfabetizar na escola, mas começaram alfabetizar

muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita (FERREIRO, 1999, p. 23).

Diante do exposto, fica evidente que a criança se apropria de um contexto de informação que resulta na definição que permite a mesma interagir com a língua escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, de natureza transversal não tem sido fácil levar adiante essa tarefa em alcançar o objetivo no sentido de transformar o meio cultural, social e político que compõem nossa sociedade brasileira em âmbito educacional.

Para que isso aconteça deve ser pensadas e elaboradas novas estratégias, com a participação de todos em querer fazer de sua prática um processo de melhor intervenção.

A família com a responsabilidade de formar o caráter e induzir valores morais e culturais. A escola com o papel de formar cidadãos pensantes. Para que esse progresso aconteça, deve ser respeitado o tempo de cada um, pois cada ser é único e seu desenvolvimento é formado pela sua capacidade intelectual e o seu crescimento se dá através de auxílios e estímulos.

Mas é importante que cada ser queira ser, aquele que soma, transforma. Para haver uma transformação no ambiente escolar sempre devemos olhar o que pode ser mudado, porque são tempos novos tecnologicamente informatizados.

Assim, o novo é sempre um desafio. Para vencer esse desafio o educador deve descruzar os braços e procurar manter-se informado e atualizado, para acompanhar a evolução da informação para resgatar a autoimagem distorcida da criança. E para tanto, o educador deve compreender as dificuldades de aprendizagem e inserir a criança na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, Cecília Maria Ferreira. O professor da educação básica e seus saberes profissionais. 1. ed. Araraquara; JM, 2004, p. 178.

BOSSA, Nádia. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, (1994, p. 29).

BRASIL, Constituição Federal do, 1988.

DAVIS, Claudia; Oliveira, Zilma de. A psicologia na Educação. 2º Ed. São Paulo; Cortez, (1994. P. 12 e 13).

FERNANDEZ, Alícia. A Inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRA, Lucia Gracia. Duas Visões Psicopedagógicas sobre o Fracasso Escolar. Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia, nº 77, São Paulo: ABPp, 2008. Disponível em: Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia - Duas visões psicopedagógicas sobre o fracasso escolar (revistapsicopedagogia.com.br) Acesso 18/10/2012

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. 14 ed. São Paulo: Cortez Editora.

FONSECA (Stefanato IS, Loureiro SR, Linhares MBM, Marturano Em. Auto conceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamentos. Psicologia em Estudo. (2003; 8 (1): 67-76)

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, (1996, p. 46)

FURTADO, Ana Maria Ribeiro, BORGES, Marizinha Coqueiro. Módulo; Dificuldades de aprendizagem. Vila Velha - ES, ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2007.

LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública – a pedagogia críticosocial dos conteúdos. São Paulo, Loyola, (1985, p. 45)

PAES, Michele Fabiano A.S.; Scichitano, Rosa Maria Junqueira. 20 anos depois: uma pesquisa sobre problema de aprendizagem na atualidade. Revista da associação Brasileira de Psicopedagogia, (Artigo, nº 77, São Paulo: ABPP, 2008.

PATTO, M. H. S. Teoremas e cataplasmas no Brasil monárquico. Novos Estudos Cebrap, n. 44, (p.180-99, mar. 1996)

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. Porto Alegre: Artmed, (p. 11-33, 2002)

PIAGET, Jean. Aprendizagem e conhecimento. In: Aprendizagem e conhecimento tradução Equipe da livraria Freitas Bastos. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, (1974, p. 34)

POLITY, E. Pensando as dificuldades de aprendizagem à luz das relações familiares, In: (1998, p. 73)

REGO, Teresa Cristina. VYGOSTKY: uma perspectiva histórica cultural da educação. 11 Ed. Petrópolis, EJ, Vozes, (2001, p. 59)

RIOS, Terezinha Azeredo. Ética e competência / Terezinha Azeredo Rios – 9.

Ed – São Paulo, Cortez, (2000, p. 70) – (Coleção Questões da nossa época; v. 16)

SCOZ, Beatriz. Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, (p. 251 e 252)

TIBA, Içami. Quem ama educa. 165º edição. São Paulo: Gente. (2002, p. 186)

WEISS, Maria Lúcia Lemme. Psicopedagogia clínica. Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 14º Ed. Editora: DP&A / Lamparina. (2012, p. 12 e 13)

WEISS, Maria Lúcia Lemme. Psicopedagogia clínica. Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 14º Ed. Editora: DP&A / Lamparina. (2012, p. 35)

APRENDIZADO DAS CRIANÇAS BASEADO EM SEUS PRINCÍPIOS

ANA PAULA DE JESUS SILVA GONÇALVES

RESUMO

A criança aprende baseada em princípios, assim, uma escola transformada em Comunidade de Aprendizagem preza, em todas as suas ações, pelos sete princípios da aprendizagem dialógica: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, criação de sentido, solidariedade, dimensão instrumental e igualdade de diferenças. As transformações sociais, econômicas, políticas, culturais e tecnológicas das últimas décadas têm impactado de forma significativa a vida das pessoas, as relações estabelecidas entre elas, o mundo do trabalho e, por conseguinte, a escola. Esta última talvez seja a que mais tem sido "sacudida", dada a solidez histórica de sua estrutura. Esse cenário de transformações pode ser melhor compreendido a partir das contribuições de Bauman (2009), quando contrasta o estágio atual da humanidade denominado de líquido, com o anterior, denominado de sólido. Para ele, o estágio sólido corresponde a um período em que a durabilidade era a lógica, e os conhecimentos adquiridos pelo sujeito davam suporte à resolução de problemas pelo resto da vida, haja vista os contextos previsíveis e duráveis em que vivia. Já o estágio líquido é, a condição sócio histórica da contemporaneidade, e é caracterizado pela fluidez e incerteza, em que a imprevisibilidade é a palavra de ordem. Nesse contexto de impermanência, situa-se a educação contemporânea e, mais precisamente, a escola, com seus processos, com os sujeitos que a constituem, com as relações docente-estudanteconhecimento e com as práticas docentes.

Palavras-chave: Lúdico; Crianças; Aprendizado.

INTRODUÇÃO

A partir dessa reflexão, é possível inferir que, em oposição às experiências pedagógicas "sólidas" e conteudistas, as atuais demandas sociais exigem do docente uma nova postura e o estabelecimento de uma nova relação entre este e o conhecimento, uma vez que cabe a ele, primordialmente, a condução desse processo.

Com efeito, essas exigências implicam em novas aprendizagens, no desenvolvimento de novas competências, em alteração de concepções, ou seja, na construção de um novo sentido ao fazer docente, imbuído das dimensões ética e política (Bassalobre, 2013).

Assim, as contínuas e rápidas mudanças da sociedade contemporânea trazem em seu bojo a exigência de um novo perfil docente. Daí a urgente necessidade de repensar a formação de professores, tendo como ponto de partida a diversidade dos saberes essenciais à sua prática, transpondo, assim, a racionalidade técnica de um fazer instrumental para uma perspectiva que busque ressignificá-la, valorizando os saberes já construídos, com base numa postura reflexiva, investigativa e crítica.

Dessa perspectiva, é possível inferir que os saberes necessários ao ensinar não se restringem ao conhecimento dos conteúdos das disciplinas. Quem leciona sabe muito bem que, para ensinar, dominar o conteúdo é fundamental, mas reconhece também que este é apenas um dos aspectos desse processo.

COMO A INFANCIA DEU INÍCIO

A infância realmente foi determinada pelas viabilidades dos adultos, modificando-se bastante ao longo da história. Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época não se dava importância às crianças e com isso o índice de mortalidade só aumentava, pois não existia nenhuma preocupação com a higiene das crianças.

A percepção de infância e seus conceitos nem sempre existiram, em prol da criança, foram sendo construídos de acordo com as modificações e com a organização da sociedade e das estruturas econômicas em vigor.

Para Kramer (1999), a concepção de infância da forma como é vista hoje é relativamente nova. Segundo a autora, podemos localizar no século XVIII o início da ideia de infância compreendida como uma fase amplamente singular que deve ser respeitada em suas particularidades.

As modificações ocorreram a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Com o passar do tempo, como demonstra a história, encontramos diferentes concepções de infância. A criança era vista como um adulto em miniatura, e seu cuidado e educação eram realizados somente pela família, em especial pela mãe. Havia algumas instituições alternativas que serviam para cuidado das crianças em situações prejudicadas ou quando rejeitadas.

A concepção de infância, até este momento, baseado no abandono, pobreza, favor e caridade, neste sentido eram oferecidas um atendimento precário às crianças; havia ainda grande número de mortalidade infantil, devido ao grande risco de morte pós-natal e às péssimas condições de saúde e hi-

giene da população em geral.

AS METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO E SEUS PRINCÍPIOS

Hoje, o método ativo tem sido amplamente divulgado em universidades estrangeiras e vem construindo diferenciais em instituições brasileiras que inseriram este referencial em sua organização metodológica, sobretudo em cursos de Ensino Superior da área da saúde (Abreu, 2009). Cabe destacar que sua essência não se constitui em algo novo, pois, ainda segundo Abreu (2009), o primeiro indício dos métodos ativos encontra-se na obra Emílio de Jean Jacques Rosseau (1712-1778), tido como o primeiro tratado sobre filosofia e educação do mundo ocidental e na qual a experiência assume destaque em detrimento da teoria. Vale mencionar que, na construção metodológica da Escola Nova, a atividade e o interesse do aprendiz foram valorizados, e não os do professor. Assim, Dewey, por meio do seu ideário da Escola Nova, teve grande influência nessa ideia ao defender que a aprendizagem ocorre pela ação, colocando o estudante no centro dos processos de ensino e de aprendizagem. No intuito de esclarecer o que se entende por uma abordagem pautada em metodologias ativas de ensino, apresenta-se a figura a seguir (Figura 1), que sintetiza seus principais princípios. Na sequência, cada um desses princípios é articulado com correntes teóricas consagradas.

São incontestáveis as mudanças sociais registradas nas últimas décadas e, como tal, a escola e o modelo educacional vivem um momento de adaptação frente a essas mudanças. Assim, as pessoas e, em especial, os estudantes, não ficam mais restritos a um mesmo lugar. São agora globais, vivem conectados e imersos em uma quantidade significativa de informações que se transformam continuamente, onde grande parte delas, relaciona-se à forma de como eles estão no mundo. Esse movimento dinâmico traz à tona a discussão acerca do papel do estudante nos processos de ensino e de aprendizagem, com ênfase na sua posição mais central e menos secundária de mero expectador dos conteúdos que lhe são apresentados. Nessa perspectiva de entendimento é que se situa as metodologias ativas como uma possibilidade de ativar o aprendizado dos estudantes, colocando-os no centro do processo, em contraponto à posição de expectador, conforme descrito anteriormente. Ao contrário do método tradicional, que primeiro apresenta a teoria e dela parte, o método ativo busca a prática e dela parte para a teoria (Abreu, 2009). Nesse percurso, há uma "migração do 'ensinar' para o 'aprender', o desvio do foco do docente para o aluno, que assume a corresponsabilidade pelo seu aprendizado".

Na primeira, a nova informação é relacionada de maneira substantiva e não arbitrária a um aspecto relevante da estrutura cognitiva, ao passo que, na aprendizagem mecânica, a nova informação não interage com aquela já existente na estrutura cognitiva. Um aluno que, para realizar uma prova avaliativa, decora fórmulas, macetes, leis e ao término da avaliação, esquece tudo, está submetido à aprendizagem mecânica.

Paulo Freire foi um dos pioneiros a problematizar os desafios concretos que impulsionaram a articulação de movimentos populares em direção à transformação das realidades sociais opressoras. Para o educador, um dos grandes problemas da educação paira no fato de os alunos serem estimulados a pensarem autonomamente. Sua abordagem acontece dentro de um enfoque construtivista, sendo do professor o papel de assegurar um ambiente dentro do qual os alunos possam reconhecer e refletir sobre suas próprias ideias; aceitar que outras pessoas expressem pontos de vista diferentes dos seus, mas igualmente válidos e possam avaliar a utilidade dessas ideias em comparação com as teorias apresentadas pelo professor.

O JOGO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMA DE PRINCÍPIO DE APRENDIZAGEM

A vida como algo invisível, comum ou superior a todos, desenvolve-se também, especialmente, sua vida na natureza, à qual atribui uma vida análoga a sua. E esse contato com a natureza, com o repouso e a claridade dos objetos naturais deve ser cultivado pela família, pela sociedade como um ponto importante na formação geral. Interessante atentar aos seus jogos, porque o passatempo, a princípio, não é outra coisa que vida natural, o contato com a natureza e objetos desenvolve na criança um aprendizado muito gratificante.

Para Duprat (2015), criança junta coisas semelhantes, separa as que não são não toma, nem aproveita a matéria tal como naturalmente vem; só o elaborado deve servir. Se a construção deve ser perfeita; necessário se faz que conheçamos não só o nome de cada material, mas também suas propriedades e seu uso, assim a criança vai aprendendo no dia a dia. Com certeza para o educador ter um bom êxito nessa sociedade aprendente, ele precisa ter clareza sobre o que é conhecer, como se conhece o que conhecer, porque conhecer e também a aprender para que não acumule seus conhecimentos, mas um dos segredos do chamado "bom professor" é trabalhar com prazer, gostando do que se faz. Somente é bem sucedido na vida aquele que faz o que gosta. Com um melhor desenvolvimento do professor todos têm a ganhar, mas a melhor hora é em seu preparo profissional, ou seja, na ocasião de sua graduação, observando que nesse momento ele

está aberto para o aprendizado, sendo essa a hora exata de aprender a lidar com seus alunos em uma sala de aula.

O lúdico e as brincadeiras inseridas de forma planejada ou livre são de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança e também para o processo de ensino e aprendizagem. Verificou-se que o lúdico e brincadeiras possibilitam à criança a oportunidade de realizar as mais diversas experiências e preparar-se para atingir novas em seu desenvolvimento. No entanto cabe à escola se atentar ao desenvolvimento e aprendizado dos alunos cumprindo a função integradora, oferecendo oportunidade para a criança desenvolver seu papel na sociedade, organizando e oferecendo momentos de total relevância para o crescimento social, intelectual e motor de cada criança, colaborando para uma socialização adequada, através de atividades em grupo, atividades recreativas e jogos de forma que capacite o relacionamento e a participação ativa da mesma caracterizando em cada uma o sentimento de sentir-se um ser social.

Para Duprat (2015), o objetivo era investigar qual a importância do lúdico e brincadeiras para Educação Infantil, e através desta pesquisa podemos perceber que é de extrema importância que a criança tenha a oportunidade de se desenvolver por meio do lúdico e brincadeiras, pois ambos proporcionam a ampliação das habilidades motoras, e também dos aspectos sociais e emocionais, então cabe também ao profissional da Educação Infantil a responsabilidade em proporcionar momentos bem planejados envolvendo jogos e brincadeira, atuando como organizador, participante e observador, dando a oportunidade para que a criança possa criar desenvolvendo sua autonomia, então neste sentido, a brincadeira da criança representa uma posição de privilégio para a análise do processo de construção do sujeito, pois brincando e aprendendo, quebrando as barreiras com o olhar tradicional de que está é uma atividade espontânea de satisfação de instintos infantis. O autor ainda fala da brincadeira como uma forma de expressão e adaptação do mundo das relações, das funções e das ações dos adultos.

Durante a brincadeira, a criança não se preocupa com os resultados que possa obter na brincadeira algo possível de ser observado no momento e após a brincadeira. O que a impulsiona a explorar e descobrir o mundo é o prazer e a motivação que surgem da necessidade de aprender através dos exemplos dos pais, amigos ou pessoas próximas, desde que seja está uma de seus atuais referenciais de comportamento de mundo, a descoberta pelo novo é o que impulsiona a criança a querer aprender. A escola é o lugar privilegiado para a construção e o exercício da parceria e companheirismo oportunizados pelo conhecimento, como base das relações humanas. O objetivo específico do trabalho escolar é o próprio conhecimento. Portanto, a função sócio-política da escola está diretamente vinculada ao cerne ou eixo ou base da relação no mundo novo que emerge sua função é trabalhar competentemente com seu próprio objeto de trabalho.

De acordo com Raul (2011), ao longo desta pesquisa foi possível destacar, portanto, a importância em propiciar as crianças situações de jogos e brincadeiras para que as crianças se apropriem de forma lúdica de conhecimentos diversos. Pois compreende- se que é na Educação Infantil que a criança recebe estímulos para e se desenvolverem em diferentes aspectos, como: afetivo, motor, cognitivo, entre outros. Nesta perspectiva podemos destacar a importância do ensino infantil, como umas das etapas mais importantes para o desenvolvimento integral da criança sendo assim sabem que este aprendizado se dá na primeira infância.

Nesta pesquisa também pudemos observar a relevância que o lúdico e brincadeiras têm para que a criança construa seu conhecimento. É uma ferramenta essencial para os professores analisarem e ao mesmo tempo compreender a importância dos jogos e brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem. Sabendo que o brincar é uma atividade prazerosa e que exerce um papel muito importante neste período de desenvolvimento e descoberta, apontando também a contribuição do brincar como processo psicológico e afetivo da criança, com o apoio pedagógico podemos verificar de que forma este trabalho pode ser desenvolvido, com qualidade para despertar na criança, interação respeito e cooperação, sendo um agente motivador em toda a fase do ensino, o educador participa com extrema importância do aprendizado de cada um de seus alunos.

Para Duprat (2015), as múltiplas possibilidades de autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limitações. Também concluímos que o lúdico e brincadeiras não são apenas um entretenimento, mas uma atividade que possibilita e facilita a aprendizagem, que muito mais que importante, brincar é essencial na vida das crianças, sendo construtivo até sua vida adulta. As contribuições de Piaget afirmam que “os programas lúdicos na escola são berço obrigatório das atividades intelectuais da criança”. O lúdico, os brinquedos e as brincadeiras são sempre elementos fundamentais à infância, onde o brincar tem função primordial no processo de desenvolvimento da criança, principalmente nos primeiros anos de vida. O avanço da tecnologia, especialmente através da informática, robótica e automação, está garantindo melhor qualidade e maior quantidade na produção de bens materiais. Este avanço vem diminuindo a necessidade de que as pessoas se intoxiquem ou se bestializem nas tarefas rotineiras às

quais estavam e continuam estando submetidas no cumprimento de tarefas do trabalho manual. Estes processos de substituição do trabalho humano manual por máquinas estão expulsando ou liberando as pessoas da ocupação desgastante. As pessoas estão tendo cada vez mais desemprego ou mais tempo livres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se vê, a forma como os professores planejam suas aulas e as estratégias de ensino que lançam mão, se imbuídas de intencionalidade, poderão favorecer o rompimento de uma sequência didática mecânica e recorrente de explanação teórica do docente como referencial de compreensão, em que os estudantes permanecem em posição passiva na maior parte do tempo, atitude esta, característica do método tradicional. Importa salientar que, assim como ocorre com as teorias, a escolha por uma metodologia por si só não seria a solução, posto que não seja garantia de eficácia, não transforma o mundo ou mesmo a educação.

Convém ilustrar essa importante constatação com um exemplo: o trabalho com mapas conceituais é considerado um método ativo, já que os alunos, muito provavelmente em grupos, são os agentes principais e agirão autonomamente na sua elaboração. Contudo, se o trabalho com o mapa não tiver um objetivo claro por parte do professor, e este não provocar os alunos levando em conta tal objetivo, o método ativo pode ser questionado. Acreditase, portanto, que, para produzir os resultados pretendidos, se faz necessário, ao docente, compreender a metodologia utilizada de tal forma que sua escolha traduza uma concepção clara daquilo que intenciona obter como resultado. Assim, no que concerne ao uso do método ativo, ou metodologia ativa no processo de ensino, importa destacar que não é algo novo, posto que trata-se de uma abordagem de ensino com fundamentos teóricos consagrados, como os apresentados neste trabalho.

Os professores fazem uso em maior ou menor proporção de estratégias de ensino que podem ser assim classificadas, porém, muitas vezes, não possuem a clareza de seus fundamentos, ou mesmo das implicações que elas poderão ter sobre a aprendizagem dos estudantes. Observando tal pensamento, entende-se que, se o docente utilizar o mesmo plano de aula e as mesmas estratégias inúmeras vezes, sem fazer uma reflexão sobre seus resultados e desdobramentos na aprendizagem dos estudantes, é possível que, nesse caso, sua ação se torne rotineira, automática e, logicamente, não terá um caráter ativo e poderá produzir um comportamento de passividade desses estudantes. Nesse sentido, a (re)significação da sala de aula, enquanto espaço de interações entre os sujeitos históricos e o conhecimento, o debate, a curiosidade, o questionamento, a dúvida, a proposição e a assunção de posição resultam, sem dúvida, em protagonismo e em desenvolvimento da autonomia.

Com relação aos jogos no processo do princípio da aprendizagem, 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, sendo assim, 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.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, maio/ago.2009.

BASSALOBRE, Janete. Ética, Responsabilidade Social e Formação de Educadores. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 311-317, mar. 2013.

CORIA-SABINE, Maria Ap.; LUCENA, Regina F. de. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Campinas: Papirus, 2009.

DUPRAT, Maria Carolina (org.) Ludicidade na educação infantil. São Paulo, Pearson: 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

RAU, Maria C. T. D. A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica. Curitiba: IBPEX, 2011.

O ENSINO DE MATEMÁTICA POR MEIO DOS JOGOS VIRTUAIS

ANA PAULA MARTINS DE SOUZA CARVALHO

RESUMO

Esse artigo pretende buscar reflexões a respeito do ensino de matemática por meio dos jogos virtuais. A escola normalmente atribui aos alunos a responsabilidade pelo seu aprendizado e pela aplicação de uma determinada disciplina. Hoje sabemos que aprender não é tarefa exclusiva do aprendiz, mas também da tarefa de ensinar, na maioria das vezes dos professores. Acreditamos que alguns alunos só podem aprender de forma independente se entrarem em contato direto e ativo com um objeto que desejam aprender. Dessa forma, eles poderiam assumir alguma responsabilidade por sua aprendizagem, já que não é um fato alheio entre os métodos de ensino. Nesse sentido ainda temos que aprofundar alguns aspectos fundamentais relacionados ao ensino da matemática, que influenciarão consideravelmente o processo de aprendizagem. Ambos os aspectos da educação matemática estão mutuamente relacionados por meio do ensino de matemática utilizando os jogos virtuais.

Palavras-chave: Aprendizado; Educação Matemática; Responsabilidade.

INTRODUÇÃO

Entre quem aprende e quem ensina desenvolve-se uma relação dialética (FREIRE, 1973), permitindo assim que o processo seja mútuo e partilhado. Consequentemente, há um acordo implícito entre os membros que participam da prática concreta de aprender e ensinar. Alguns agora se referem a este acordo como um "contrato didático". O acordo pedagógico e didático foi levantado por grandes filósofos e educadores como Rousseau (1968), Pestalozzi (1803), Simón Rodríguez (1975), Dewey (1998) e Freire (1996). O contrato didático normalmente não é tácito como muitos credenciados, onde é garantida a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos.

O interesse em aprender matemática de forma independente foi consideravelmente perdido; ou seja, a responsabilidade pela aprendizagem da matemática e, em muitos casos, pela aprendizagem em geral, tende a diminuir consideravelmente.

Tanto os alunos como os professores têm uma influência decisiva no sucesso do processo de aprendizagem e ensino da matemática. Ambos são responsáveis pelo desenvolvimento e resultados da prática didática. Ambos devem olear suas vantagens e fraquezas, devendo respeitar em suas formas de trabalhar, aprender e ensinar. A responsabilidade pela própria aprendizagem e o livre ensino não significa a presença e aceitação de desordem didática, pelo contrário, exige mais atenção de alunos e professores. Uma didática crítica e progressiva requer mais ação no processo e melhor significação no conteúdo, principalmente no conteúdo matemático. As dificuldades na aprendizagem da matemática estão, em grande parte, relacionadas à pouca ação que os alunos têm durante a realização das atividades matemáticas. Estamos, então, diante de um problema didático, que pode ser resolvido por meio de uma concepção progressista de pedagogia, como apontava Paulo Freire (1973 e 1996).

Devido à estrutura do nosso sistema de ensino, os professores passam pouco tempo com seus alunos. Isto significa que durante grande parte do tempo necessário para atingir os objetivos traçados nos planos de estudos, o professor especialista não está presente. Assim, a tarefa de dois professores consiste, para além do tratamento didático de determinados conteúdos matemáticos, no desenvolvimento de métodos de aprendizagem autónomos, baseados na investigação e reflexão fora da sala de aula. O desenvolvimento de métodos de aprendizagem independente permitirá aos alunos recuperar o tempo perdido ou simplesmente aprimorar e ampliar conteúdos matemáticos que foram abordados superficialmente em aulas ou séries anteriores.

Aprender e ensinar matemática sempre significa desenvolver com fatos matemáticos, mesmo que tenham sido criados ou inventados há mais de quatro mil anos. Os professores de matemática fazem matemática com seus alunos em seu próprio momento na construção de definições e conceitos matemáticos, mesmo que sejam muito elementares. Aqui encontramos muito do fascínio e do mito da matemática. Eles podem ser reinventados a cada vez. Alguns deles, mais do que memorizar fórmulas ou provas, interessam-se e motivam-se pela construção dessas fórmulas e pela demonstração de proposições ou teoremas, de preferência se forem significativamente importantes para eles. O temor dos professores pela elaboração do conhecimento matemático atualmente permite que o trabalho algorítmico seja mais valorizado do que a construção de conceitos matemáticos.

De acordo com alguns estudos relacionados às interações sociomatemáticas e à realidade da prática matemática em sala de aula, também em países industrializados ela é dominada pela presença de livros didáticos, cuja concepção didática não se conforma com os princípios pedagógicos e didáticos orientados para o trabalho ativo e coletivo de dois alunos. Os livros didáticos, na maioria das disciplinas e do primeiro ciclo do ensino fundamental ao ensino médio, são concebidos dentro de uma estrutura rígida, sistemá-

tica e frontal da educação matemática.

Fazer matemática nas escolas, mais do que repetir matemática já feita e fora de contexto, significa conseguir um contato próximo entre aqueles que participam do trabalho didático nas atividades matemáticas. Esta relação só é possível se as situações didáticas trabalhadas, dentro ou fora da matemática, tiverem de ser encaradas como atividades significativamente importantes para as crianças e jovens.

Durante o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, aprender e ensinar devem encontrar um equilíbrio adequado. Por um lado, o ensino terá de ser ajustado às características de aprendizagem dos alunos e, da mesma forma, a aprendizagem do grupo e de cada aluno individualmente terá de ser ajustada aos métodos de ensino aplicados pelos professores. Só com esta harmonização é possível vincular adequadamente a aprendizagem ao ensino e vice-versa, evitando assim a desarticulação entre ambos os processos.

OS JOGOS DIDÁTICOS

É importante analisar, quais são os métodos de ensino que irão propor mudanças nas aulas e que tornam as aulas mais dinâmicas. Em meio à diversão, a criança se envolve no jogo de forma a sentir a necessidade de compartilhar informações com o outro colega adquirindo conhecimento construtivista. Embora assuma uma postura de jogador em relação ao jogo, constrói relações afetivas entre adversários.

Segundo Miranda (2001), o jogo didático pode ter diversos objetivos a serem alcançados, relacionados à cognição, afeto, motivação e criatividade. No entanto, a aprendizagem significativa do conhecimento é facilitada quando se faz algo divertido e prazeroso, pois os alunos são incentivados quando recebem a proposta de aprender de forma mais divertida, resultando em aprendizado significativo.

Para Kishimoto (1996), o jogo não é o fim, mas o eixo que conduz a um conteúdo didático específico. Para muitos, o jogo matemático pode servir como um passa-tempo durante as aulas, porém, tem uma função fundamental. importância que sendo devidamente explorada transformará os alunos e as aulas de matemática.

A imposição da relação expõe o interior dos participantes e afeta suas emoções, limites em prática. Brincar, jogar, divertir-se, estas são as formas mais abrangentes de citar uma nova metodologia de interdisciplinaridade da criança com o jogo matemático.

Enquanto a criança está brincando, ela desenvolve algumas habilidades que serviram de base para sua formação profissional, como: confiança, raciocínio lógico, estimulando o pensamento independente e criticidade.

O jogo não tem restrições quanto às dificuldades de cálculos e não foi imposto apenas para lazer e interação dos alunos, foi adicionado e condicionado às aulas de matemática com a intenção de retirar o interesse dos alunos aprendendo matemática.

Portanto, o uso do jogo como forma metodológica vem sendo adquirido em sala de aula de forma muito lenta, pois educadores e alunos precisam de tempo para se acostumar com esse novo método. É necessário que o professor seja um mediador de informação para tornar os alunos formadores de opinião.

Existem muitos jogos que podem ser usados nas aulas de matemática: os já comprados prontos, os que precisam ser feitos manualmente e os jogos virtuais. Tudo pode ser manuseado pelo professor e utilizado por seus alunos em sala de aula enquanto o conteúdo está sendo repassado, pois vai mudar o dia a dia do aprendizado da matemática, atraindo a atenção e dedicação dos alunos por meio de dinâmica. Desta forma, cabe ao professor analisar qual dos tipos de jogos melhor se adapta aos alunos e aos objetivos pretendidos.

Não basta que o professor conheça uma variedade de jogos e saiba jogá-los. É necessário que ele selecione o jogo adequado de acordo com o conteúdo que ele está passando para os alunos e ser capaz de combinar este recurso, a fim de fugir da forma tradicional de ensinar e aprender matemática.

Há vários teóricos que afirmam que o uso de jogos didáticos durante as aulas colaboram efetivamente para a desenvolvimento dos alunos, portanto, esses teóricos não apenas afirmam o que dizem sobre os alunos sobre a construção de conhecimento científico e aprendizado, porém, no desenvolvimento de capacidades sociais e culturais que acabarão por contribuir para o desenvolvimento do pensamento independente. Diante de autores que defendem o uso de jogos educativos, podem ser destaque: Dewey (1952), Piaget (1976) e Vygotsky (2007).

O pilar que sustenta a defesa d esses teóricos é que o uso de jogos educativos são recursos fundamentaispara o processo de aprendizagem dos alunos.

Todo e qualquer jogo didático, seja qual for sua finalidade, será capaz de trazer a imaginação da criança à realidade, dando permissão para o desenvolvimento de sua criatividade e habilidades.

Para Brito (2005), a aplicação de um método teria que se assemelhar à natureza e o uso de jogos também foi aconselhado como um uso, visando o valor formativo.

Um jogo didático não pode ser elaborado de forma alguma, deve-se visar a classe social de cada aluno, porém, se a escola está localizada na zona urbana e há um aluno na sala de aula que pertence à zona rural, o jogo deve ter estruturas apropriadas para ambas as classes sociais.

Para Dewey (1952), o mundo apresenta uma visão do todo e por isso as crianças o aprisionam, embora, a visão pode ser dividida em duas partes, do caos à ordem.

O mundo é uma escola na qual se pode aprender coisas diferentes, boas e ruins, então deve-se polir a criança com boa informação. A criança é um ser sábio que pode captar tais informações de maneiras surpreendentes, e pode ser através comunicação ou meios visuais.

Ferrari (2004) aponta que, a partir do uso do jogo durante as aulas, o conhecimento que a criança adquiriu deve ser explorados em sua experiência.

Tendo em vista todos os conceitos que o jogo didático deve ter, a exploração da experiência é um ponto fundamental para ser desenvolvida, pois, a partir da experiência dos alunos, é possível descobrir quais as dificuldades que o aluno terá em sua vida cotidiana. Levar esses conhecimentos matemáticos adquiridos e aplicálos em seu cotidiano, certamente tornará o aprendizado mais coerente para os alunos.

Desenhar e brincar devem ser etapas preparatórias para o desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas essas ações e o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Eles devem acompanhar esse processo em seus momentos críticos até descobrir que é possível desenhar não apenas objetos, mas também a fala. Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de forma unificada, poderíamos dizer o que devemos fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras (VYGOTSKY, 2007, p.134).

Percebe-se que, é possível ter um aprendizado efetivo por meio do uso de um recurso didático e da brincadeira, pois o aluno não aprenderá apenas o conteúdo proposto copiando do quadro ou observando o professor, acima de tudo, a diversão desperta espíritos e prazeres pela descoberta de novos conhecimentos.

A CRIANÇA, A BRINCADEIRA E O JOGO

Enquanto a criança brinca ela vai se libertando, ou seja, tem liberdade para pensar, criar e criticar.

Para Silveira (1998), os jogos podem ser utilizados em aulas com diferentes finalidades e um dos conceitos importantes para tal propósitos é a construção da autoconfiança.

A autoconfiança é um ponto que deve ser abordado pelos educadores, pois será o ponto de partida desse conceito que os alunos vão andar por conta própria.

Todos irão adquirir conhecimento científico e construtivista através da aplicação do jogo matemático e não só os alunos por estarem recebendo tal conhecimento, mas nós professores e futuros professores também.

Segundo Moyles (2002), os jogos pedagógicos visam promover situações de ensino-aprendizagem e aumentar a construção do conhecimento.

O jogo não deve ser imposto para que o professor ocupe o tempo de seus alunos, mas para preencher o vazio que alguns alunos de sua classe estão tendo no meio de sua explicação.

Trabalhar com jogos requer planejar ações quando e como o jogo será proposto, quais são as possíveis explorações e intervenções do professor para que haja aprendizagem e não apenas brincadeira.

Para Batllore (2006), “os jogos não são incluídos durante as aulas apenas para a diversão dos alunos, mas para atingir os objetivos de aprendizagem”.

Segundo as palavras do autor, deve-se incluir jogos durante as aulas para atingir os objetivos desejados, não apenas aplicar mais como metas a serem superadas.

Não se trata de incluir na aula o mesmo jogo que a criança joga em casa, na rua ou quando participar de acampamentos, mas de buscar jogos e atividades lúdicas que sirvam para alcançar aprendizados concretos objetivos, aquisição de novos conhecimentos, desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, etc. (BATLLORI, 2006 p.14).

Trabalhar com jogos requer planejar ações quando e como o jogo será proposto, quais são as possíveis explorações e intervenções do professor para que haja aprender e brincar, mas sempre visando a exploração de objetos concretos de aprendizagem.

A relevância do trabalho em sala de aula vem buscando um melhor entendimento, para que futuramente, professores possa usar esta atividade corretamente, aproveitando ao máximo seu uso.

Hoje, existem diversos estudos que afirmam que o uso de jogos educativos no ensino pode colaborar de forma efetiva para

aprendizagem dos alunos.

O jogo é um material didático quando promove o aprendizado, enfrentando as situações lúdicas o aluno a lógica estrutura e, portanto, o conteúdo presente.

Hoje já sabemos que, associada à dimensão lúdica, está a dimensão educativa do jogo. Um de as interfaces mais promissoras desta associação dizem respeito à consideração de erros. O jogo reduz a consequência dos erros e falhas do jogador, permitindo-lhe desenvolver iniciativa, autoconfiança e autonomia. Basicamente, o jogo é uma atividade séria que não traz consequências frustrantes para quem joga, no sentido de vendo o erro como algo definitivo e insuperável. (SMOLLE & DINIZ, 2008, p.10)

A presença do jogo transformará os erros e fracassos dos alunos em acertos e vitórias, proporcionando apoio para que prossigam com confiança na exploração da matemática.

Segundo Smolle e Diniz (2008), o jogo tem uma função e como consequência disso traz a redução de erros e falhas.

Com base nas ideias dos autores, o jogo tem um propósito e, consequentemente, apresenta uma redução de frustrações, embora a inclusão do jogo durante as aulas não está descartada para facilitar a compreensão dos alunos.

Para Lorenzato (2006), a chave para o desempenho escolar dos alunos é o professor. Para que o aprendizado dos alunos se tornarem mais eficazes, o professor deve ter conhecimento dos materiais que utilizará em sala de aula, pois são instrumentos que exigirão conhecimentos específicos para seu manuseio.

O material que o professor utiliza em sala de aula deve ter um planejamento a ser aplicado, para que não prejudique o desempenho dos alunos. Assim, se o educador passa a utilizar um jogo didático para auxiliar no desenvolvimento de suas aulas, ele deve estar preparado para fazer a inscrição, pois os alunos apresentarão dúvidas e essas dúvidas terão que ser respondidas, com base em que, os alunos estarão desenvolvendo conhecimentos específicos.

Assim, o professor de matemática, ao planejar sua aula, precisa se perguntar: é conveniente, ou mesmo necessário, facilitar aprendendo com algum material didático? Qual deles? Em outras palavras, o professor está respondendo às perguntas: "Por que material didático?" e "Quando você usa?". Então, você precisa se perguntar: "Como esse material deve ser usado?" (LORENZATO, 2006, p.24)

Além de o professor ter um planejamento para suas aulas, ele deve descobrir métodos que facilitem essa compreensão os conteúdos a serem assimilados pelos alunos e, consequentemente, ele terá que preparar materiais adequados de acordo com as conhecimento dos alunos.

JOGOS VIRTUAIS

A utilização de jogos virtuais como ferramenta de promoção da aprendizagem tem sido amplamente explorada no campo da educação geral e da educação matemática em particular. Esta abordagem é frequentemente utilizada nas fases infantil e primária, sendo a sua utilização pouco difundida no ensino secundário e universitário.

Uma revisão da literatura mostra que a busca por jogos faz uma distinção entre brincadeira e jogo. No entanto, estabelecer uma clara diferença entre os dois termos não é fácil, pois dependem de inúmeros fatores, por vezes transitórios e contraditórios, bem como das qualidades do contexto ao qual são aplicados. Em qualquer sentido, esses dois termos serão usados para se referir ao jogo.

Uma brincadeira é geralmente definida em termos de seu oposto, isto é, trabalho sério (GOODALE; GODBEY, 1988). Os limites são comumente oleados entre os dois muitas vezes são apagados ou quebrados durante o jogo, dificultando a diferenciação entre trabalho e lazer (HUIZINGA, 2000). No entanto, o processo de aprendizagem requer ambas as condições e incluem habilidades formais e informativas com atividades que geralmente envolvem brincadeiras.

O jogo é percebido como benéfico para o desenvolvimento e promoção da criatividade, imaginação e aprendizagem espontânea, oferecendo novas oportunidades de ensino. Para Minerva Torres (2002) a utilização de jogos também pode promover e estimular certas qualidades morais nos alunos, como o autocontrole, a honestidade, a confiança, a atenção e a concentração no desenvolvimento das tarefas, a reflexão, a busca de alternativas de superação ou o respeito às regras, para iniciativa, bom senso, senso de solidariedade com os colegas e, acima de tudo, fair play. Por outro lado, as implicações emocionais, ou caráter lúdico, por definição, são fontes de motivação que proporcionam uma abordagem da aprendizagem de forma diferente da tradicional.

Outros pesquisadores defendem que a motivação fundamental para qualquer jogo deve ser aprender, servindo como uma forma eficaz de fazê-lo (BELANICH; ORVIS; SIBLEY, 2004). Nesse sentido, os jogos podem ser substitutos muito eficazes para tarefas mais tradicionais em todos os níveis educacionais. Da mesma forma, a abordagem didática baseada em jogos tem lugar dentro

da estrutura construtivista de aprendizagem, pois uma das exigências do construtivismo é que os alunos se envolvam na aprendizagem de conhecimentos considerados difíceis. Esses desafios permitem que cada aluno construa seu próprio conhecimento, ou que possa ser favorecido com métodos alternativos de ensino como o uso de jogos em sala de aula.

As tecnologias de informação e comunicação são utilizadas há vários anos no campo educacional. A introdução de novas alternativas para reforçar o conhecimento aprendido em sala de aula tornou-se muito popular em nosso mundo. Animações interativas, vídeos, atividades com programa educacional são alguns exemplos do que se usa para reforçar ou ensinar.

Os jogos educativos criaram novas expectativas para completar o ciclo de aprendizagem em nossos alunos, auxiliando não só no ensino, mas também na aprendizagem. Existem muitos jogos educativos na internet que são criados com o objetivo de melhorar o aprendizado em sala de aula, mas muitas vezes esses recursos não são utilizados por desconhecimento de sua existência ou falta de informações para adaptá-los ao material de ajuda.

A realidade virtual é uma tecnologia que nas últimas décadas tem sido utilizada por centros e empresas para melhorar as habilidades cognitivas dos usuários. A atenção das pessoas é captada por sua característica multissensorial, o que significa que vários sentidos como tato, visão e audição são utilizados.

Para alguns alunos é mais divertido aprender com vídeos, sons, imagens que simplesmente ouve. É preciso estimular o aluno, buscando reforçar seu aprendizado, utilizando ferramentas como jogos educativos virtuais que sejam atrativos para todos os tipos de alunos, na medida em que o aluno é estimulado a resolver tarefas com algum tipo de estratégia.

Atualmente existe um interesse crescente no desenvolvimento de jogos que envolvam o uso da realidade virtual para fins educacionais. A realidade virtual na educação é um campo que ainda tem muito a explorar, mas os benefícios que essa nova tecnologia traz despertam o desejo de investigar e desenvolver aplicações que possam contribuir para a melhoria da educação básica.

A realidade virtual tem uma vantagem muito importante na hora de desenvolver aplicativos: a interatividade faz com que as ações sejam executadas de forma natural e transparente . Ao combinar a realidade virtual com a educação, abrem-se novas possibilidades para que os alunos tenham uma nova ferramenta de aprendizagem que os ajude a prolongar seus conhecimentos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias da informação na educação ainda estão se desenvolvendo nas salas de aula das escolas e universidades devido a muitos fatores socioeconômicos. Não fica impedido de saber que existe um grande potencial nesta área para recriar ambientes de aprendizagem com tecnologia de ponta e assim gerar conteúdos que possam ser utilizados por alguns.

A aprendizagem matemática por meio dos jogos virtuais é fundamental e significativa, fazendo com que os alunos aprendam de forma prazerosa.

Atualmente a internet oferece uma gama de jogos virtuais que os professores podem trabalhar em sala de aula. Dessa forma, a disciplina de matemática ensinada por meio dos jogos virtuais se torna significativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

LORENZATO, S. (org). O Laboratório de Ensino da Matemática na formação de professores. Autores Associados. 2006.

OLIVEIRA, S. A. O lúdico como motivação nas aulas de matemática. Jornal Mundo Jovem, n. 377, p. 5, jun. 2007.

SMOLE, K. S., & DINIZ, E. M. Jogos de matemática de 6º ao 9º ano. Artmed. 2008.

SILVEIRA, R. S, & BARONE, D. A. C. Jogos Educativos computadorizados utilizando a abordagem de algoritmos genéticos. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Informática. Curso de Pós-Graduação em Ciências da Computação. 1998.

TAHAN, M. O homem que calculava. Record. 1968.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Fontes. 2007.

MÉTODO MONTESSORI: A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA DO SEU APRENDIZADO

ANDRÉA VELUDO PEREIRA DOS SANTOS

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal o estudo do desenvolvimento infantil através do método montessoriano, onde o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil baseia-se na observação do comportamento infantil e suas particularidades classificadas conforme a idade da criança, bem como a aquisição de valores sociais desenvolvidos na Educação infantil. A metodologia Montessoriana destaca o brincar como instrumento que favorece o desenvolvimento integral da criança. Montessori demonstra através de sua metodologia aplicada a educação infantil, os benefícios adquiridos através da ludicidade e agrupamento da criança por idade. Esta metodologia adotada hoje no modelo vigente de educação infantil comprova a eficácia do método, onde a criança é estimulada a explorar o ambiente que a rodeia, utilizando-se da curiosidade própria da infância para entender o funcionamento da sociedade em que está inserida.

Palavras-chave: Maria Montessori; Metodologia Montessoriana; Desenvolvimento infantil.

INTRODUÇÃO

O método Montessori foi criado por Maria Montessori (1970-1952), italiana, mulher à frente do seu tempo, foi uma das primeiras mulheres a se formar em medicina na Itália, também estudou biologia, psicologia e filosofia.

O método nasceu quando a médica teve a oportunidade de trabalhar na escola "A Casa dei Bambini", um bairro pobre na cidade de Lorenzo, em Roma. Nesta escola, em uma sala com mais de 60 crianças, experimentou e provou sua tese, que tem a premissa de que existe na criança uma orientação inata para o aprendizado, basta que ela esteja em um ambiente correto e com um adulto preparado para ensiná-la.

O presente artigo tem como objetivo explorar o método Montessoriano, assim como apresentar os materiais utilizados nesta prática. Trazendo a reflexão sobre a importância de dar as crianças, desde os seus primeiros meses de vida, a liberdade e a autonomia para que o seu desenvolvimento ocorra de maneira completa e saudável, e que a criança, não o adulto, deve ser protagonista do seu aprendizado.

APRESENTAÇÃO DO TEMA E JUSTIFICATIVA

Maria Montessori conheceu amplamente o comportamento infantil, estudou, observou e comprovou que a criança tem a capacidade inata para aprendê-lo, basta que tenha o direcionamento correto.

Sendo assim, é importante deixar que a criança se torne a protagonista do seu aprendizado, e que o adulto seja aquele que apenas observa e auxilia, dando-lhe as ferramentas necessárias para que o seu desenvolvimento se dê de maneira completa e saudável.

Atualmente é muito comum assistirmos nas salas de educação infantil, uma vasta quantidade de crianças agitadas e com uma gama de conteúdo. Na maioria das vezes, esses conteúdos são passados apenas para cumprir o planejamento escolar, muitas vezes, sem que essas turmas estejam preparadas para recebê-los.

Assim vai acontecendo sucessivamente, até que esses alunos chegam nas primeiras séries do ensino fundamental, ainda mais agitados e com pouquíssimo preparo para o que vem a seguir: a alfabetização.

Um momento cheio de descobertas, mas que muitas vezes ocorre de forma turbulenta e cheia de cobranças e respostas prontas. Repetindo então, o processo que ocorreu na educação infantil.

Desta forma, essas crianças vão crescendo cada vez mais dependentes de outras pessoas, perdendo a sua autonomia e habilidade inata que tem em aprender, se tornando adultos muitas vezes despreparados para a vida profissional. ·

Analisar como ocorre o processo de aprendizagem dentro da metodologia Montessori. Verificar se as crianças que estão em um ambiente Montessoriano são mais autônomas e independentes. Entender como as ferramentas do método Montessori aguçam a curiosidade e habilidade em aprender das crianças.

DEFINIÇÃO DE CRIANÇA POR MARIA MONTESSORI.

"É o espírito da criança que poderá determinar o verdadeiro progresso humano e, talvez, o início de uma nova civilização." (MONTESSORI, 1990, p.18).

Para Maria Montessori a criança não é um ser vazio em que cabe ao adulto ensinar o que é certo, errado e inserir conteúdo.

Em sua concepção a criança é um ser que aprende por excelência e deve ser reconhecida como tal. Todo seu método se baseou nisso e trouxe descobertas que foram de grande importância para a educação e

desenvolvimento infantil.

Para Maria Montessori, “o espírito da criança se forma a partir de estímulos externos que precisam ser determinados”. Em seu método de ensino a criança é livre, mas livre apenas para escolher os objetivos sobre os quais possa agir. Por isso, Montessori criou materiais didáticos simples e muito atraentes, projetados especialmente para provocar o raciocínio e auxiliar em todo tipo de aprendizado, do sistema decimal à estrutura da linguagem, tornando todo o processo muito mais rico e interessante. (MACHADO, 1986).

Em seu livro “A criança”, descreveu que o adulto não enxerga a criança em sua totalidade, pensa estar cuidando, ensinando e protegendo, mas em uma atitude inconsciente anula a sua personalidade convencido de que está dando amor e proteção.

Em todo o seu trabalho com as crianças, Montessori observou e provou que é preciso que tanto as escolas como as famílias, entendam que desde o seu nascimento, as crianças são grandes observadoras, estão sempre curiosas e em busca do conhecimento.

No livro Mente Absorvente, Montessori mostrou que cada criança tem a capacidade de pesquisar e compreender o seu ambiente e de selecionar o que está ao seu alcance naquele momento, de acordo com a sua faixa etária.

Como exemplo, cita que uma criança que trabalhou bastante com as mãos, seja na terra, argila ou com tintas desenvolveu sua coordenação motora fina e grossa e será uma melhor leitora do que aquela que não teve essas experiências. De forma que uma criança que prefere brincar na terra, construir castelos de areia a decorar letras e formas do alfabeto está seguindo a sua própria intuição para o aprendizado, ao invés daquela que é imposta pelo adulto.

Ainda em Mente Absorvente a autora traz informações relevantes sobre o desenvolvimento da criança de zero a seis anos, que nesse período tem um grande poder de observação e absorção de diversos estímulos ao seu redor, estímulos esses que constroem o homem.

Faz-se necessário entender que a criança é um ser livre, assim como os outros seres da natureza e que precisa permanecer em liberdade para aprender. Não cabe ao adulto moldá-la para que ela cresça e seja igual a ele, este adulto deve sim estar ao seu lado, mas como um norteador que irá auxiliá-la em seu processo de desenvolvimento.

Segundo a autora, o segredo está em observar a criança, entender como ela aprende e o que a impulsiona, é preciso que o adulto esteja preparado para conhecer cada fase do desenvolvimento infantil, sendo assim um facilitador no processo de aprendizado, deixando-a criança livre para seguir nesse caminho de descobertas.

PERÍODOS SENSÍVEIS E O ADULTO PREPARADO.

No livro, A Criança, Maria Montessori explica que os períodos sensíveis são momentos de extrema sensibilidade a qual todas as crianças passam. Durante esses períodos, que são passageiros, a criança é como uma esponja que tem a grande capacidade de aprender e adquirir novas características. Após este período de aprendizado a sensibilidade em questão cessa e então surgem outras novas, e desta forma o aprendizado vai se construindo.

A sensibilidade produzida pelos períodos sensíveis são momentos que constroem a inteligência da criança e é isso que faz com que os pequenos se comuniquem de maneira tão intensa com o mundo exterior.

Cada descoberta é uma vitória, o cansaço e desinteresse só surgem após o período sensível estar completo e então surgem novos interesses guiados por novos períodos e assim se dá o desenvolvimento infantil, de conquista em conquista em uma evolução repleta de vitórias, que são almejadas e conquistadas pelo esforço, trabalho e observação. (MONTESSORI, 1991, p.30)

Ainda, explica a autora no livro A criança, que se durante determinado período sensível, a criança não tenha a oportunidade de explorá-lo, toda essa capacidade natural de aprendizado se perde, sendo muito difícil recuperá-la.

Muitas vezes percebe-se bebês e crianças agitadas e incomodadas em determinadas situações, em que ninguém consegue entender o motivo, então rotula-se este comportamento como “capricho”, mas se for possível explorar a fundo o motivo desta agitação, logo pode-se descobrir que essa criança está em determinado período sensível e não está conseguindo explorá-lo, é muito comum adultos fazerem isso, ao tirar objetos das mãos de seus filhos ou alunos, mal sabem eles que tais objetos são chaves para inúmeras descobertas.

Muitas vezes por não conseguir vivenciar com totalidade cada um de seus períodos sensíveis a criança pode apresentar dificuldades para viver determinadas situações na vida adulta, muitas vezes a timidez, a insegurança e outras características, se dão por este motivo. Por isso é preciso observar e

deixá-las viver com excelência cada um de seus períodos sensíveis. No livro, A criança, Maria Montessori descreve cada um desses períodos e a sua importância.

ORDEM

Este é um dos períodos sensíveis mais importantes e mais misteriosos, que torna a criança extremamente sensível à ordem, de acordo com Montessori no livro A criança, este é o momento em que as crianças, já em seus primeiros anos de vida sentem a necessidade de estar em um local tranquilo e em ordem.

Muitas vezes não se percebe que o caos gerado no ambiente por adultos ou por crianças maiores podem gerar uma grande confusão e irritação nos pequenos, este é um período de curta duração, mas que deve ter total atenção daqueles que cercam a criança.

Todo professor, mãe ou pai deve saber que a criança gosta do ambiente organizado, silêncio e trabalho. Ainda não sabem organizar seu espaço, por isso precisarão de ajuda, precisam de silêncio, músicas calmas e vozes baixas, amam trabalhar e constantemente vão se interessar por materiais de acordo com sua fase de desenvolvimento, por isso, é preciso estar constantemente atento ao que lhe prende a atenção.

Ao levar isso em consideração o adulto irá perceber o quanto a criança pode aprender em liberdade e se tornar cada vez mais independente.

MOVIMENTO

Este é o período em que a criança passa a conhecer os seus movimentos, a começar pelas mãos, logo nos primeiros meses de vida ao tentar pegar os móbiles acima do berço, com o passar dos meses começam a sentar, engatinhar e ter maior controle sobre o seu corpo. Durante este período atividades com caixas sensoriais, bolas, peças de encaixar, atividade de pinçar objetos pequenos com os dedos são de grande importância para o seu desenvolvimento.

LINGUAGEM

Este é o período em que a criança aprende a falar, segundo Montessori ele se inicia já na barriga da mãe e é a voz dela que o bebê reconhece ao nascer. Até os quatro meses as crianças são capazes de absorver qualquer idioma que é falado ao seu redor e conforme vai crescendo começa a balbuciar alguns sons. Ao completar um ano começa a falar poucas palavras inseridas em seu cotidiano.

Aos dois anos é quando ela realmente vai aprender mais palavras e aumentar o seu vocabulário e até os quatro anos já estará falando tudo e reconhecendo o nome de quase tudo ao seu redor.

Nesta fase é importante conversar de forma clara com as crianças, ler livros, não falar com voz de bebê ou tons agudos pois tudo isso dificulta no seu processo de aquisição de linguagem.

DETALHES

Montessori explica em sua obra, que este é o período em que a criança está sempre atenta a objetos pequenos, tentando reforçar o movimento de suas mãos ao pegar algo pequeno e a sua visão, quando monta um quebracabeça, por exemplo, faz isso diversas vezes tentando encaixar uma peça sem destruir o restante que já montou ou força sua visão para procurar outra peça. Neste período cada imagem, peça e sensação são de grande importância para o desenvolvimento dos pequenos.

Os períodos sensíveis não têm uma ordem para acontecer, o importante é que o adulto esteja devidamente preparado para ajudar a criança a vivenciar com amplitude cada uma dessas fases e que esteja preparado para incentivar a busca da criança para os novos desafios e conhecimentos que estão por vir.

Embora não tenha uma ordem certa para acontecer, Montessori explica que os períodos sensíveis ocorrem em determinadas faixas etárias. Por tanto, é preciso que o educador montessoriano esteja apto a perceber que algumas situações estão diretamente ligadas com a idade da criança.

De acordo com informações da Organização Montessori do Brasil, sobre capacitação de professores montessorianos, o adulto preparado deve ter a seguinte preparação de acordo com as seguintes faixas etárias:

As crianças de zero a três anos, alcançam a compreensão do “eu”, conquistam o domínio do corpo, percebem os seus pensamentos e emoções. O educador deste ciclo deve estar preparado para identificar o desenvolvimento à criança em cinco domínios:

- Cognitivo: capacidade da criança de pensar, perceber e compreender o que acontece ao seu redor.
- Linguagem: capacidade da criança de se comunicar por meio de expressões, sons e palavras.
- Motor: capacidade da criança de controlar o seu corpo no espaço, equilíbrio, coordenação motora, lateralidade, desenvolvimento muscular, força, velocidade. E o domínio que a criança possui de suas mãos desenho, escrita, recorte, costura, manipulação de objetos pequenos, entre outros;
- Sensorial: capacidade da criança de usar os sentidos da visão, audição, olfato, tato, paladar para reconhecer e compreender melhor o meio que a circunda;
- Socioemocional: capacidade da

criança de conscientizar-se, pouco a pouco as suas emoções e de se relacionar com outras pessoas criando laços de afetividade e empatia.

É muito provável que tais alusões, quase intuições proféticas, refletissem as impressões suscitadas pela ciência que, na última década do século anterior, mostrara a criança sofredora, mortalmente atacada por moléstias infecciosas – dez vezes mais que os adultos – e revelara a criança vítima da tortura da escola. Ninguém, porém, foi capaz de prever que a criança guardasse em si própria um segredo vital que poderia desvendar os mistérios da alma humana, que trouxesse dentro de si uma incógnita indispensável para oferecer ao adulto a possibilidade de solucionar seus próprios problemas individuais e sociais. Este ponto de vista poderá transformar-se no alicerce de uma nova ciência que se dedique a pesquisar a infância, cuja influência poderá fazer-se sentir em toda a vida social do homem. (MONTESSORI, s.d, p.16)

Este educador é capacitado para observar o desenvolvimento de cada criança, para identificar seus interesses e preferências, para estimular o desenvolvimento das inteligências que apresentam mais dificuldade de exercitar e para preparar a criança para os próximos ciclos de aprendizado que ela enfrentará.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a estruturação desta pesquisa, que traz como tema, as teorias dos métodos montessorianos notou-se que ao professor precisa ter total conhecimento sobre os métodos que vai utilizar em sala de aula, observar e intervir no momento necessário, garantindo assim o alcance dos objetivos propostos para determinada atividade.

A visão Montessoriana destaca que a criança, apresenta determinadas características ligadas à sua faixa etária e traços pessoais que devem ser levados em consideração durante o processo de aprendizagem, esta visão aplicada hoje ao modelo de Educação Infantil, contribui para o desenvolvimento global da criança e direciona o educador a práticas mais eficientes em relação a este processo.

Destacou-se na pesquisa realizada neste trabalho que o método Montessori, contribuiu efetivamente para a educação infantil, através dos materiais sugeridos que proporcionam o desenvolvimento cognitivo da criança sempre observando sua individualidade.

Os materiais utilizados no método promovem a internalização dos conhecimentos adquiridos através da autonomia e assimilação individual de cada criança, favorecendo a acomodação dos conceitos aprendidos durante o processo de aprendizagem.

Conclui-se, portanto através das próprias palavras de Montessori (2012, portal da educação), que "[...] a infância constitui o elemento mais importante da vida do adulto: o elemento construtor", assim é notável que através da curiosidade própria da infância é que se adquire os primeiros conceitos de aprendizagem e nota-se através desse processo o desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS

BUSQUETS, Pujol Jordi Monés; VALLET, Maite. Maria Montessori. In: SEBARROJA, James Carbonell, (Org). Pedagogias do Século XX. Porto Alegre: Artmed, 2003.

EDUCAÇÃO, Portal da. A aprendizagem Montessoriana. Portal Educação. Campo Grande: Portal Educação, 2012.

MACHADO, Izaltina de Lourdes. Educação Montessori: de um homem novo para um mundo novo. 3ªed. São Paulo: Pioneira, 1986.

MONTESSORI, Maria. A criança Círculo do Livro: 1990

MONTESSORI, Maria. Mente Absorvente, Portugália: 1971.

A INCLUSÃO DA CRIANÇA DEFICIENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DA LUDICIDADE

ANDREIA CORTEZ DUARTE

RESUMO:

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

Palavras-chave: Lúdico, educação, inclusão.

1 INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

2 FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1 A relevância da atividade lúdica para a criança

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

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

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

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

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

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

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

gem. Brincar não é um extra para as crianças pequenas. É realmente a maneira mais importante que eles exploram, para aprender sobre o mundo e praticar e aperfeiçoar novas habilidades.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONCLUSÃO

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A SUA GAMA DE CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

ANDREIA CRISTINA DA SILVA OLIVEIRA

RESUMO

Esse artigo vem buscar reflexões a respeito da contação de histórias e sua gama de contribuições para o desenvolvimento infantil, a qual, com certeza, é um dos primeiros estímulos para trocar conhecimentos de forma a trabalhar com a imaginação dos alunos. Entende-se que por meio da contação de histórias as crianças começam a tomar gosto pela leitura, devendo ser utilizada nas escolas, fundamentalmente na Educação Infantil. A contação de histórias incentiva a criatividade e a manifestação de diversas formas de expressão, colaborando para o desenvolvimento da escrita e da oralidade, desenvolvendo a percepção de representações simbólicas. Ao escutar ou ler uma história a criança pode fazer associações com os acontecimentos em sua vida. As situações apresentadas nas histórias fazem com que as crianças desenvolvam meios de lidar com suas dificuldades, sentimentos e emoções.

Palavras-Chave: Contação de Histórias; Educação Infantil; Criatividade.

INTRODUÇÃO

Contar uma história é diferente de ler uma história, e na escola há espaço para as duas práticas. O contador recria o conto junto com seu auditório. Ele conserva algumas partes do texto, mas modifica-o, de acordo com a interação que estabelece com o público. Já o leitor de histórias empresta sua voz ao texto, respeitando a estrutura linguística da narrativa, bem como as escolhas lexicais do autor. Muitas vezes a contação de histórias abre caminho para que muitas outras leituras do texto contado sejam feitas. Praticada nos mais variados estilos e em diferentes lugares, na escola o seu papel é fundamental, pois desperta o interesse dos alunos e estimula o desejo pela leitura de livros literários. Uma história é capaz de emocionar e de surpreender o ouvinte pela forma como é contada. Sabe-se que as crianças vivenciam na instituição escolar experiências significativas e duradouras. A contação de histórias é uma dessas experiências que contribuem para a permanência do gosto pela literatura para além da infância. Daí a importância de propiciar à criança oportunidades de ouvir muitas histórias, que podem ser lidas ou contadas de memória.

Todo professor pode se tornar um contador de histórias. No início, basta que ele leia diferentes tipos de histórias para os alunos. Aos poucos, ele vai se apropriando das narrativas e começa a querer contar aquelas de que mais gosta. Cada contador, usando suas habilidades, encontra a sua forma de contar histórias – e começa a dar vida a elas. Algumas sugestões são importantes para quem deseja se aventurar pela arte de contar histórias: é recomendável uma leitura prévia minuciosa do conto, buscando apreender o seu sentido mais profundo, ou seja, buscando compreender a sua essência; é interessante, também, que se faça uma divisão do conto em cenas ou partes principais, e que se identifique a estrutura da narrativa; por fim, é bom conhecer bem os personagens e as situações que eles vivenciam na sequência narrativa.

Quando contamos uma história os seus problemas e dificuldades interiores vêm a tona, então a criança frequentemente faz pedidos para lhe contar a história novamente.

A leitura e a escrita são práticas relevantes para a construção social do indivíduo, sua formação como cidadão e como ser transformador e realizador.

A literatura é, sem dúvida, uma das expressões mais significativas do desejo permanente do ser humano de saber e de domínio sobre a vida, que caracteriza o homem de todas as épocas. Ânsia que permanece latente nas narrativas populares legadas pelo passado remoto. Fábulas, apólogos, parábolas, contos exemplares, mitos, lendas, sagas, contos jocosos, romances, contos maravilhosos, e os contos de fadas etc.

A contação de histórias também estreita vínculos afetivos entre professores e alunos. A relação de proximidade entre professor e aluno é um fator que auxilia o processo de ensino-aprendizagem (Leite, 2012).

Todas essas formas de contar histórias pertencem às narrativas nascidas entre os povos da Antiguidade que, fundidas, confundidas, transformadas se espalham por toda parte e permanecem até hoje como uma rede, cobrindo todas as regiões do globo.

De acordo com Coelho (2000) a literatura infantil é, antes de tudo, literatura: ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra, na verdade ela funde os sonhos coma e a vida prática, o imaginário é o real, os ideais e sua possível realização.

As crianças, à medida que se desenvolvem, devem aprender passo a passo a se entenderem melhor, e com isso tornam-se mais capazes de entender os outros, propiciando uma interação satisfatória e significativa. Para que esse desenvolvimento ocorra, as histórias devem ser bem contadas de forma que despertem o interesse das crianças.

A história vai perdendo sua característica de saga local e se transforma em Contos de Fadas, como nos fala FRANZ:

Os Contos de Fadas são abstrações. São abstrações de uma saga local condensada, e cuja forma se cristalizou, o que permite ser mais facilmente contada e retida na memória, pois desta forma, toca mais diretamente as pessoas. (1981, p. 33)

Não se pode precisar no qual se distingue o mito do conto folclórico. De acordo com BETTELHEIM (1979, p. 34), apenas pode afirmar-se que ambos provém de uma sociedade pré - literata.

Estes contos fornecem percepções profundas que sustentaram a humanidade através das longas vicissitudes de sua existência, uma herança que não é transmitida sob qualquer outra forma tão simples e diretamente, ou de modo tão acessível, às crianças. (Bettelheim, 1979, p. 34)

Portanto, por meio da leitura dos Contos de Fadas podemos perceber as questões que permeavam os pensamentos de nossos antepassados. Vivências e experiências que sustentaram a humanidade nos foram passadas através das histórias contidas nos contos numa linguagem simples que fornece sentidos em qualquer idade.

O PROFESSOR COMO CONTADOR DE HISTÓRIAS

Desde que nascemos, somos rodeados por histórias. Não são apenas as histórias que nos prendem a atenção, mas o cheiro das pessoas que nos contam, a voz suave e sussurrante, a respiração, o contato físico, a cama quentinha, o fogão a lenha, o sofá, a almofada macia, o medo, a dor, o suspense, a esperança, o mal, o bem, o romance, o contar de novo, enfim todos esses elementos que nos cativavam.

As experiências com leitura no processo de formação do leitor são imprescindíveis para adquirir o hábito da leitura. E antes que se torne um hábito é preciso desejar ler, se deliciar com o que lê ter prazer ao ler. E isto não acontece espontaneamente.

De acordo com Bettelheim (1980):

Para que uma história realmente prender a atenção da criança, deve entretê-la e despertar a sua criatividade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claro suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e ao mesmo tempo sugerir soluções para os problemas que a perturbam (BETTELHEIM, 1980, p. 13)

Para a criança as histórias são como brinquedos pendurados no berço. As histórias fluem da boca das mães em uma harmonia doce e tranquila, de tal forma como se fosse música. Ao ouvir os sons da voz da mãe, a criança pequena descobre o prazer do jogo com as palavras, se encanta com os mistérios do som e logo descobre a sílaba e a palavra. É por esse contato constante que enriquece seu vocabulário, sua faculdade de estruturação da linguagem e desenvolve suas possibilidades pessoais de criação. As crianças gostam de criar palavras e a partir delas dão vida às coisas.

Augusto Cury (2003, p. 27) afirma que:

Para contar histórias é necessário exercitar uma voz flutuante, teatralizada, que muda de tom durante a exposição. É preciso produzir gestos e reações capazes de expressar o que as informações lógicas não conseguem. Muitos pais e professores são dotados de grande cultura acadêmica, mas são engessados, rígidos, formais. Nem eles se suportam. (CURY, 2003, p. 27)

O ato de contar uma história, além de atividade lúdica, amplia a imaginação e ajuda a criança a organizar sua fala, através da coerência e da realidade. O ver, sentir e ouvir são as primeiras disposições na memória das pessoas. Contar histórias é uma experiência de interação. Constitui um relacionamento cordial entre a pessoa que conta e os que ouvem. A interação que se estabelece aproxima os sujeitos envolvidos. Os contos enriquecem nosso espírito, iluminam nosso interior, e, ao mesmo tempo, nos tornam mais protagonistas na resolução dos problemas e mais flexíveis para aceitar diferenças.

É fundamental que os professores contem histórias e entrem no mundo infantil, tornando o processo ensino aprendizagem cada vez mais prazeroso e significativo.

A INFÂNCIA E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A partir da descoberta da infância, as histórias começaram a sofrer alguns ajustes com o objetivo de contemplar a imaginação e as necessidades das crianças.

Assim, os contos começaram a ser narrados pelas amas, governantas, ou

"cuidadora" de crianças, imortalizando as histórias de origem popular. Segundo Abramovich (1997):

[...] para a criança, não se pode fazer isso de qualquer jeito, pegando o primeiro volume que se vê na estante... E aí, no decorrer da leitura, demonstrar que não está familiarizado com uma ou outra palavra (ou com várias), empacar ao pronunciar o nome dum determinado personagem ou lugar, mostrar que não percebeu o jeito que o autor cons-

truiu suas frases e dando as pausas nos lugares errados, [...] Por isso, ler o livro antes, bem lido, sentir como nos pega, nos emociona ou nos irrita... Assim quando chegar o momento de narrar a história, que se passe emoção verdadeira, aquela que vem lá de dentro, lá do fundinho, e que por isso, chega no ouvinte... (ABRAMOVICH, 1997, p. 18-20)

O grande problema desses ajustes é que, atualmente, as crianças só têm acesso aos contos adaptados, bem diferentes do texto original, o que acaba impedindo que sejam trabalhados conteúdos relevantes da história, afim de que estas se tornem "mais leves" ou para "não assustar" os pequenos leitores. Porém, fatos como abandono, diferenças raciais, a fome e a morte querendo ou não fazem parte da vida de todos, inclusive das crianças.

Segundo Freud (apud Fromm, 1962) todo sonho é uma expressão relevante da vida interior e, sua interpretação, é o caminho para a compreensão do inconsciente. Freud (apud Fromm, 1962:17) percebeu que os sonhos não se diferenciam dos mitos e Contos de Fadas, e que são um fenômeno humano universal. Numa história, a sucessão de acontecimentos representa a experiência interna do herói - história latente – numa linguagem simbólica.

As crianças ao lerem/escutarem Histórias entram em contato com seu material inconsciente/latente, pois ao se identificarem com os personagens podem avaliar as situações de uma forma mais distanciada. Assim sendo, ao entrar em contato com os processos internos identificando-se com os personagens, os contos possibilitam a criança ver-se "de fora" da situação, com um olhar mais distanciado pode-se melhor perceber o problema posto e as sugestões para a solução.

A criança, nos seus primeiros anos, tem como ocupação predileta desenhar, porém, ao começar a idade escolar, vai se desinteressando por essa arte, e a maioria a abandona por completo, pela falta de estímulo. Segundo Vygotsky (2003), o desenho faz-se importante na primeira infância, pois existe uma relação interior entre a personalidade da criança e seu gosto pelo desenhar. A concentração das forças imaginativas criadoras da criança no desenho não é casual, uma vez que ele permite que a criança dessa fase expresse mais facilmente as suas inquietudes.

Assim que a criança começa a ir para escola, a sua criação já não expressa sensações em razão de ainda não poder fazer um desenho imaginativo de caráter pessoal. Na escola, a criação do pequeno torna-se convencional e, em muitos aspectos, às vezes bem ingênuo, pois geralmente ele tem que seguir os padrões de um realismo visual que já lhe foi mostrado.

Esse padrão de desenho apresenta mudança no momento em que a criança aciona o seu processo imaginativo e torna seu trabalho uma obra de caráter criador, cuja arte (cor, disposição espacial, traços...) é definida por ela.

As histórias podem ajudar as crianças a elaborar e vencer dificuldades psicológicas bastantes complexas, pois oferecem possibilidades de se construir uma ponte entre o inconsciente e a realidade, visto que em cada história uma linguagem simbólica que se comunica diretamente com o inconsciente e mesmo que a criança não expresse sua compreensão acerca da mensagem contida na história, isto não significa que esta não foi assimilada.

Ao ouvir ou ler Histórias, o psiquismo da criança se desenvolve. Primeiramente porque ela tem o desafio intelectual de compreender uma narrativa tão rica, intricada e bem tecida. Os contos não nos descrevem o mundo de acordo com a simples realidade objetiva, mas sim, por meio de suas riquezas simbólicas, descrevem a realidade subjetiva da mente humana. Isso os torna mais verdadeiros, pois nos faz refletir sobre os aspectos mais obscuros da nossa psique, que não podem ser alcançados diretamente através do pensamento consciente.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E O INCENTIVO À LEITURA

Todos nós sabemos da importância de se incentivar a leitura desde os primeiros anos de vida de uma criança, mesmo porque toda criança nasce em contato com o letramento.

A contação de história tem a função de ajudar a desenvolver competências e habilidades, a fim de que o aluno conquiste sua autonomia como leitor. As práticas de leitura podem e devem ser realizadas de diferentes formas: oral ou silenciosamente, compartilhada ou orientada.

De acordo com Patrini (2005):

O conto oral é uma das mais antigas formas de expressão. E a voz constitui o mais antigo meio de transmissão. Graças à voz, o conto é difundido no mundo inteiro, preenche diferentes funções, dando conselhos, estabelecendo normas e valores, atentando os desejos sonhados e imaginados, levando às regiões mais longínquas a sabedoria dos homens experimentados (PATRINI, 2005, p.118).

Percebe-se que os contos sempre estiveram presentes em nossas vidas, de forma a incentivar o gosto pela leitura, de forma significativa.

De acordo com Rodrigues (2005, p. 4):

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma

história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real.

A leitura tem papel fundamental na construção de conhecimento e crescimento intelectual dos indivíduos de maneira geral.

Sabe-se que, nem sempre, ela é realizada de maneira eficaz, eficiente, devido a lacunas no processo de ensino-aprendizagem nas escolas. Muitas vezes, isso ocorre pela própria falta de conhecimento do educador ou de posicionamento perante um conceito de leitura.

A respeito do leitor competente os PCNs (1997, p.54) afirmam: Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender a essa necessidade.

Os PCNs consideram, portanto, que a atividade de leitura rompe com a antiga concepção de que ler é apenas decodificar palavras e pregam uma leitura seletiva que, para tanto, exigirá do leitor uma intensa participação nesse processo.

Segundo Leffa (1996, p.24):

Ler é um fenômeno que ocorre quando o leitor, que possui uma série de habilidades de alta sofisticação, entra em contato com o texto, essencialmente um segmento da realidade que se caracteriza por refletir um outro seguimento. Trata-se de um processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto.

Por meio desse olhar sobre a leitura, pode-se observar que ela é muito mais que mera decodificação de palavras. A leitura é um processo amplo e complexo, que exige mais do leitor do que simplesmente o conhecimento linguístico.

Além da contação de histórias precisamos pesquisar quais outras formas de incentivo à leitura podemos proporcionar às crianças, dando-lhes um significado e entrando no mundo mágico das histórias infantis.

Lê-se em todos os momentos da vida. Não apenas as palavras soltas em fachadas de lojas e propagandas pela cidade, mas também os símbolos nas placas de trânsito, a alegria de uma criança ao receber um presente, ou a tristeza de um garoto ao ver a derrota de seu time favorito. Desta forma, pode-se concluir que a leitura exige de cada um uma gama de elementos que devem ser trabalhados a fim de elevar a capacidade leitora dos indivíduos.

Ao ler o indivíduo adquire maior repertório, ampliando e expandindo seus horizontes cognitivos. Para além disso, estudos apontam que o ato de ler é muito prazeroso na medida em que reduz o stress ao mesmo tempo que estimula reflexões.

Por esse motivo, a leitura deve ser incentivada desde a educação infantil. Incentivar os filhos pequenos em casa e criar hábitos são chaves importantes para que as crianças desenvolvam o gosto pela leitura. Uma dica é levá-los nas bibliotecas, livrarias ou mesmo contar histórias para eles.

Quando uma pessoa começa a ler é comum que a iniciativa seja por influência ou mediação de alguém. Pais, amigos, professores ou até mesmo a indicação feita por ídolos podem ser os responsáveis por inserir a leitura na vida de crianças e adolescentes, por exemplo.

A leitura não deve ser concebida como um processo de decodificação, por envolver-se muito mais do que apenas aspectos de decodificação do escrito. Ela proporciona ao leitor, o contato com o seu significado seguindo seu conhecimento de mundo, possibilitando assim, afirmar que todos, ao lerem o mesmo conteúdo, obterão compreensão e interpretação diversificadamente, ao interagir com o texto. O leitor realiza o processo de maneira ativa, enriquecendo a leitura que contribuirá com seu saber, que se propõe fazer.

TEORIAS E CONCEPÇÕES A RESPEITO DOS CONTOS DE FADA

Os contos de fadas podem ser orais (contados por pessoas em diferentes localizações geográficas e em vários momentos históricos até o presente) e / ou literário (criado por autores conhecidos) na origem, mas se manifestam em numerosos meios de comunicação, incluindo filmes. Embora a fórmula Disney de heroínas perseguidas inocentes, príncipes bonitos e felizes, sempre tenha dominado o entendimento popular de tais narrativas (pelo menos no mundo de língua inglesa), os contos de fadas não precisam conter esses elementos. Eles dizem respeito ao fantástico, ao mágico, ao sombrio, ao sonhador, ao desejo e ao maravilhoso.

Os contos de fada contribuem para as questões de ética e moral, sendo transmitidos de geração em geração. Segundo Cezzaretti, (1989, p 26):

Os Contos de fadas revelam os conflitos de cada um a forma de superá-los e recuperar a harmonia existencial. Assim a tão famosa dicotomia entre o bem e o mal, presta-se numa terapia, a uma análise mais con-

tundente da personalidade, na qual se permite trabalhar com sentimentos inconscientes que revelam a verdadeira personalidade.

Portanto, o modo de pensar e agir são inatos e podem ser moldados de acordo com as vivencias de cada indivíduo.

Fromm (1962, p. 16), afirma que:

A linguagem simbólica é uma língua em que as experiências íntimas, os sentimentos e os pensamentos são expressos como se fosse experiências sensoriais, fatos do mundo exterior. É uma linguagem cuja lógica difere da linguagem convencional que falamos de dia, uma lógica que as categorias dominantes não são o espaço e o tempo, mas sim a intensidade e a associação. É o único idioma universal jamais criado pela raça humana, o mesmo para todas as criaturas e para todo o curso da história.

Percebe-se que os contos de fada representam a interiorização de cada pessoa, nas quais são explicitas por meio da interpretação que se faz de cada história.

Segundo Franz (1981, p. 73):

O Conto de Fadas é composto por um significado psicológico essencial. Tentam descrever um único fato psíquico – o SELF – que devido a sua complexidade necessita ser representado sob diversos aspectos e em diferentes histórias. O Self representa a totalidade do indivíduo e também é o centro do sistema regulador, do qual depende o bem-estar do indivíduo, ou seja, quando o EGO se harmoniza com toda a personalidade. O Ego é o complexo central do campo da consciência da personalidade que pode ser considerado como espelho do Self e, por vezes, se comporta como se fosse o todo. A psique compreende, então, a consciência e o inconsciente, sendo que o Ego é o centro da consciência e o Self é o centro e a personalidade total. Pode-se dizer, então, que o herói é uma figura arquetípica que representa um modelo de ego funcionando de acordo com o self.

Cada pessoa olha para os contos de fada de uma forma diferente, pois os personagens representam momentos vividos ou problemas que podem estar causando algum transtorno.

De acordo com Bettelheim (2002, p. 20):

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança.

Os contos de fadas nos mostram o mundo de nossos antepassados, e as preocupações neles são a sobrevivência básica. As histórias são ambientadas em uma época em que os pais muitas vezes não podiam alimentar seus filhos, quando ursos e lobos vagavam e perigos desconhecidos jaziam em florestas tão profundas que ninguém sabia onde terminavam. É fácil esquecer que essa era foi muito, muito mais longa que a nossa e causou uma profunda impressão na psique humana.

Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretêla e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções: estar harmonizadas com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade-e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro. (BETTELHEIM, 2002, p, 20).

As pessoas nos contos de fadas são identificadas por sua ocupação:

agricultores ou lenhadores, alfaiates ou pescadores, reis ou moleiros. A maioria das pessoas é pobre. As mulheres - incluindo rainhas - morrem jovens de ter filhos continuamente; as madrastas cruéis que você vê em muitas histórias costumam ser apenas adolescentes, herdando trabalho duro dos filhos de outras pessoas. Todos os tipos de coisas fantásticas podem ser imaginados sobre estranhos e as terras além do horizonte.

Portanto, os contos de fada são ótimos auxiliadores no processo de análise psicopedagógica, contribuindo para avaliação dos problemas que podem estar acontecendo no processo ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas contações de histórias as crianças começam a ter a percepção de que seus medos e incertezas vão se tornando menores de acordo com o educador que as faz refletir sobre os mesmos, as suas relações sociais vão ficando com conflitos menores, devido a momentos de conversa dos combinados da turma, como regras de convivência e respeito.

O amor vai surgindo por meio do respeito ao próximo, das atitudes altruístas e de carinho. Dessa forma, a criança vai notando que a amizade é uma conquista fundamental para seu cotidiano.

Os contos de fadas ajudam as crianças a trabalharem com sentimentos de angustias e frustrações. Por meio deles as crianças começam a perceber que coisas ruins podem acontecer na vida de uma pessoa e podem ser passageiros, pois sempre há uma pessoa boa, que para eles pode ser a fada, para auxiliar na resolução dos problemas, como a mãe, avó, tia ou mesmo a professora.

As Histórias e os Contos guardam a estrutura de um sonho, com deslocamento e simbolização. Dessa forma, pode-se dizer que contar e ouvir histórias estimula a capacidade de sonhar e, sobretudo, o desejo de narrar os sonhos, indícios de uma vida imaginária mais intensa.

Percebe-se que quando a criança ou até mesmo o adulto lê ou escuta uma história vivencia experiências diversas e dá início a imaginação, fazendo uma interlocução entre a história e sua vida real.

As histórias e os contos de fada contribuem com o processo ensino aprendizagem e na cultura brasileira existe uma influência muito grande.

Por meio dos contos de fada pode-se observar problemas interiores dos indivíduos, fundamentalmente, das crianças e suas atuações em qualquer sociedade.

A contação de histórias é extremamente importante para o desenvolvimento da criança, a qual poderá entrar no mundo da imaginação e consequentemente da criatividade.

Ao fazer contato com a literatura, a criança participa de uma ação pedagógica, mesmo que não seja essa a função da narração oral ou do texto literário.

Tanto a leitura como a narração oral, fazem o ouvinte experimentar o papel de co-autor. E ainda mais, são também ampliadoras do repertório cultural, que é sempre cumulativo: quanto mais histórias uma criança ouve, quanto maior o convívio orgânico com as artes – convívio ativo, que engloba o contemplar e o fazer-, maior será a dimensão cultural vislumbrada pela criança.

As crianças que têm contato com as histórias desenvolvem mais a imaginação, a criatividade e a capacidade de discernimento e crítica; na medida em que se tornam ouvintes e leitores críticos, as crianças assumem o protagonismo de suas próprias vidas.

Toda atividade de contação de histórias pode ser aplicada em diversas faixas etárias, podendo sofrer intervenções em sua metodologia de aplicação, na organização e nas suas estratégias, de acordo com as necessidades peculiares das faixas etárias.

Ao contar uma história, é de fundamental importância que o contador olhe nos olhos das crianças, como se estivesse contando para aquele ouvinte. O olhar estabelece a comunicação imediatamente. Não se deve flutuar sobre os ouvintes ou passar roçando os olhos em todos e em ninguém. O olhar do contador deve ater-se aos olhos das pessoas, sem exagerar, para não perturbá-las.

As contações de histórias têm a capacidade de desenvolver várias habilidades na criança, proporcionando-lhe divertimento, prazer, convívio profícuo, estímulo intelectivo, desenvolvimento harmonioso, autocontrole e auto-realização.

Contar histórias é brincar com as palavras, sonhos, imaginação, expressões, sentimentos. É deixar, por alguns instantes, de ser você mesmo para assumir um pouco da vida dos personagens. Contar histórias é se entregar aos ouvintes: imaginar como conquistá-los, tentar adivinhar como cada palavra, gesto, expressão repercutirá no interior de cada um.

Elencar as vantagens da atividade é citar melhoras significativas na aprendizagem de conteúdos, na socialização, na comunicação entre colegas de classe e professores, na criatividade, no desabrochar de novos sentimentos e na parte comportamental em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo:

Scipione, 1997.

ALBINO, L. Duarte. A literatura infantil no Brasil: origem, tendências e ensino. Disponível em: www.littataru.com/literaturainfantil.pdf. Acesso em 23 de agosto de 2018.

AMARILHA, Marly. Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 1997.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

CEZARETTI, Maria Elisa. Nem só de fantasias vivem os contos de fadas. Família Cristã. São Paulo, p. 24-26, maio 1989.

COELHO, Beth. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 2001.

CURY, Augusto. Pais brilhantes, Professores fascinantes. Rio de Janeiro.

Sextante. 2003.

DIAS, Ana Flávia Araújo. A importância dos contos de fadas no desenvolvimento infantil. Revista Pátio Educação Infantil. São Paulo, ano III, n.7, maio/junho 2005.

FRANZ, Marie-Louise Von. A interpretação dos contos de fada: Uma introdução à psicologia dos contos de fadas. Rio de Janei-

ro: Achiamé, 1981.

FROMM, Erich. A linguagem esquecida: Uma introdução ao entendimento dos sonhos, contos de fadas e mitos. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2003.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. Cultura, arte e contação de histórias.

Goiânia, 2005.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

ANDRÉIA FERREIRA SILVA TORRES

RESUMO

O tratamento metodológico dado à expressão da Educação Inclusiva na Educação Infantil tem se focalizado a um momento de recreação, para reforçar hábitos de higiene, anunciar o horário de lanche ou histórias, não divertimento ou ao tempo de ensaios para festas e comemorações, desmerecendo os objetivos relacionados ao desenvolvimento expressivos da criança. Não é necessário invalidar esta forma de uso, mas é preciso recuperar a sua verdadeira função. A Educação Inclusiva vai além, é também um momento de aprendizagem, onde o educando pode desenvolver sua consciência critica ser autônomo, usar sua criatividade, ser visto como um cidadão pensante com costumes e gosto cultural. De acordo com Melo, a Educação Inclusiva possui um papel importante na educação das crianças. Ela contribui para o desenvolvimento psicomotor, sócio afetivo, cognitivo e linguístico, além de ser facilitadora do processo de aprendizagem. O acompanhamento da educação especial é um processo de construção do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir Educação Inclusiva, da imaginação, memória, concentração, atenção, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Crianças. Aprendizado.

INTRODUÇÃO

O trabalho da educação especial incentiva a reflexão e a consciência critica, ou seja, o contato com o imaginar e criar é essencial na vida do ser humano, é um grande contribuidor no desenvolvimento do senso critico. Segundo Melo, a Educação Especial é um meio de expressão de idéias e sentimentos, mas também uma forma de linguagem muito apreciada pelas pessoas, através da experiência musical são desenvolvidas capacidades que serão importantes durante o crescimento infantil.

O uso da expressão musical permite o desenvolvimento global do educando, abrangendo e atuando nas capacidades e habilidades emocionais, físicas, psicológicas e sociais do indivíduo. Através da Educação Especial as crianças expressam seus sentimentos, gostos e afinidades, trabalham seus medos e receios, desenvolvem sua concentração e capacidade de trabalhar em grupo, aprimoram o respeito ao outro e ao que ele tem a dizer e opinar.

O ACOMPANHAMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

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 negando-se 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 re-

forma 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, encontramse 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.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO

Inclusão é o movimento da sociedade voltado para produzir a igualdade de oportunidades para todos, quando focada sob o ângulo individual a inclusão, supõe que cada um tenha a oportunidade de fazer suas próprias escolhas e, em consequência, construir sua própria identidade pessoal e social. Dessa forma:

A inclusão questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, já que prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular (MANTOAN, 2006, p.19).

Segundo Mantoan (2006, p.19) "O objetivo da integração é inserir um aluno ou um grupo de alunos que já foi anteriormente excluído". O radicalismo da inclusão vem do fato de reivindicar uma transformação de paradigma educacional, a qual já nos referimos. No olhar inclusivo, retira-se a subdivisão dos sistemas escolares em particularidades do ensino especial e ensino regular. As escolas acolhem as diferenças sem discriminar ou trabalhar a parte com alguns alunos. Também não determinam regras específicas para o planejamento e avaliação dos currículos, atividades e aprendizagens de alunos com deficiências e necessidades educacionais especiais.

Para Ramos (2008, p. 05), "a inclusão, em termos gerais, constitui uma ação ampla que, sobretudo em países em que há diferenças sociais muito grandes, propõe uma educação com qualidade para todos". Nesse aspecto existe a inclusão dos portadores de necessidades especiais, que abrangem as li-

mitações físicas e cognitivas.

Fazendo um paralelo sobre a inclusão e a integração, Mantoan (2006) observa que a criança que está integrada no sistema escolar regular, adapta-se às opções que lhe são oferecidas no ensino regular, sem questionamentos. Já a inclusão por sua vez, é literalmente o incluir o aluno no sistema escolar sem deixá-lo de fora deste sistema regular de ensino, fazendo com que ele se adapte às particularidades de outros alunos como o caleidoscópio destacado pela educadora canadense Marsha Forest, que faz uma metáfora com relação à inclusão e o caleidoscópio:

Mantoan (2006, p. 39), "ao contrário do que alguns ainda pensam, não há inclusão se a inserção de um aluno é condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial". Para a autora esse sistema de educação no Brasil, apenas recebe o aluno seja ele de inclusão na modalidade regular ou especial impondo uma identidade e capacidade de aprender de acordo com suas características pessoais.

Segundo Carneiro (2013, p.106), "quando se fala em inclusão já, não se trata de desativar o que está funcionando, senão de articular adequadamente, o que poderá funcionar melhor".

Para tanto, é adequado destacar que as instituições de educação especial trabalham com objetivos próximos com aqueles da escola regular, mobilizando de forma profunda no sentido de incluir. Para Silva e Fácion (2005, p.18), "[...] a inclusão escolar vem se efetivando na prática com dificuldade, muito antes de a legislação vigente formalizar a proposta".

Para Carneiro (2013, p.140), "na ótica da integração, é a pessoa com deficiência que tem de se adaptar à sociedade para evitar a exclusão". Desta forma, a integração se contrapõe ao movimento de inclusão, já que incluir pressupõe um esforço bilateral, e não, unilateral como a integração.

Como explicar a diferença, a dessemelhança, ou mesmo defender a divergência, no mundo que caminha para globalização?

Segundo Mantoan (1997), em relação às atitudes do século XIX, percebe-se a influência do espírito da Revolução Francesa, como a experiências médicas, de Itard, desenvolvidas com o selvagem de Aveyron, as de Gugenbuhl, no que se refere a criação de Institutos Especiais de Tratamento e Educação.

Como as de Seguin e Howe, na publicação científica e legislação sobre instrução, respectivamente, foram fundamentais para o saber médico em relação aos problemas considerados diferentes naquela época. Nas primeiras décadas aparece um modo, impulsionado pela possibilidade de industrialização, grandes mudanças sociais (MANTOAN,1997).

Nas aplicações de testes, segundo os estudos de Binet, na França, a Psicologia surge como possibilidade de conhecer melhor a inteligência das crianças. Como forma de expiação pelos estragos produzidos, aparecem tendências de se assegurar direitos e oportunidades em um plano de igualdade, a todos os seres humanos (BRASIL, 2008).

A partir de um breve relato sobre a história da inclusão ao longo da história, fornecido pelo Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, sob a orientação da Coordenadora do Curso Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, temos que na Antiguidade, em Esparta e Atenas, as crianças com deficiência física, sensorial e mental eram eliminadas ou abandonadas. Para os filósofos Aristóteles e Platão, tal prática condiz com o equilíbrio demográfico, aristocrático e elitista, por se tratar de pessoas que dependiam do Estado para sobreviver:

Na Idade Média, a pessoa com deficiência mental, é acolhida pelos conventos e igrejas, porém, sem os mesmos direitos civis concedidos às pessoas sadias. Martinho Lutero por sua vez, defendia a idéia de castigar fisicamente os deficientes mentais, considerando-os como seres diabólicos (BRASIL, 2008).

No século XII, ainda na Idade Média, surge a primeira instituição para pessoas com deficiência, uma colônia agrícola na Bélgica, que propunha tratamento com base na alimentação saudável, exercício e ar puro, para minimizar os efeitos da deficiência (BRASIL, 2008).

A partir de 1300, surge a primeira legislação que fez a distinção entre deficiência mental (loucura mental) e doença mental (alterações psiquiátricas transitórias), e possuía o direito a cuidados sem perder seus bens (BRASIL, 2008).

Mas foi na Idade Moderna que os intelectuais, Paracelso e Cardano definiram a deficiência mental. Paracelso concluiu se tratar de um problema médico com direito a tratamento e tolerância. E Cardano além de dar respaldo a Paracelso , preocupou-se com a educação das pessoas com deficiência (BRASIL, 2008).

Em 1600, John Locke definiu a deficiência como a carência de experiências, em que o comportamento era o produto do meio e o ensino acabaria com essa distância, pois assim como o recém-nascido, o deficiente era uma "tabua rasa" (BRASIL, 2008).

Foderé por sua vez, escreve sobre o tratado do bócio e do cretinismo. Neste trabalho, ele explica os diferentes graus de retardo associados a diferentes níveis de hereditariedade (BRASIL, 2008).

Em 1800, Itard apresenta o primeiro programa sistemático de educação especial. Ele considerava a idiotia como deficiência cultural (BRASIL, 2008). Philippe Pinel, ao contrário de Itard, considerava a idiotia como uma deficiência biológica, e que todas provinham de causa única, porém com graus variados (BRASIL, 2008).

Jean-Étienne Dominique Esquirol, sugere que o termo idiotia era o resultado das carências infantis e cretinismo deveria ser usado para casos mais graves. Com isso a idiotia deixa de ser uma doença e seu critério de avaliação passa a ser o rendimento educacional (BRASIL, 2008).

Eduard Séguim, discípulo de Itard, criticou as abordagens anteriores e foi o primeiro a sistematizar a metodologia da Educação Especial (BRASIL, 2008).

Por influência de todos esses autores, criou-se no ano de 1840 a primeira escola para crianças com deficiência mental, chamada Abendberg. Seu objetivo era a recuperação dos considerados cretinos e idiotas, atuando na autonomia e independência dessas crianças (BRASIL, 2008).

Seguindo essa ideia surge Johann Heinrich Pestallozzi, que defendia a educação como direito de toda criança, no seu desenvolvimento das faculdades de conhecer, habilidades manuais e atitudes e valores morais (BRASIL, 2008).

Seu pupilo Friedrich Froebel, se aprofunda nos estudos de Pestallozzi e idealiza um sistema de Educação Especial por meio dos materiais e jogos específicos, dando ênfase à individualidade de cada criança e sugere que a educação formal comece antes dos seis anos (BRASIL, 2008).

A partir de 1900, surgem as escolas que se utilizam do método de Maria Montessori, para crianças com deficiência. Método no qual a criança parte do concreto para o abstrato, e na aprendizagem a partir da experiência direta de procura e descoberta. Montessori desenvolveu vários materiais didáticos, que eram simples e propiciavam desde o raciocínio até a estrutura da linguagem (BRASIL, 2008).

Mesmo diante de todos esses avanços, as crianças continuaram sendo abandonadas em hospícios ou confinados em instituições com ou sem ensino (BRASIL, 2008).

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 (CARNEIRO, 2013).

As crianças brasileiras, também foram deixadas nas ruas para morrerem ou na roda dos expostos para serem cuidadas pelas instituições religiosas (BRASIL, 2008).

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. 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).

O LÚDICO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

De acordo com Duprat (2015), professores relataram que muitos brincaram só com estes objetos de forma agradável e imaginaria. Garrafas amassadas viraram skates, caixas de papelão se transformaram em casinhas e muitos outros brinquedos construídos somente pelo faz de conta. Ao brincar com uma caixa de papelão e imaginar um carro, por exemplo, a criança relaciona-se com o significado e não com o concreto da caixa de papelão. A ludicidade é uma grande aliada para o desenvolvimento integral da criança, que merece atenção dos pais e dos educadores.

A criança age num mundo imaginário,

onde o significado é estabelecido pela brincadeira e não pelo objeto real presente. O conhecer é de extrema importância, pois a educação se constitui a partir do conhecimento e este da atividade humana. Para renovar é preciso conhecer. A atividade humana é propositada, não está separada de um projeto. Conhecer não é somente adaptar-se ao mundo, é também uma condição de sobrevivência do ser humano e da espécie. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. Fundamenta-se a necessidade de evidenciar como lúdico influencia no processo de ensino-aprendizagem.

A brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento infantil, pois ela colabora com a interação social onde a criança age e satisfaz os desejos e imaginação da criança no ato de brincar. Sendo assim, a educação é de total importância para a sobrevivência do ser humano. Para que ele não precise inventar tudo, necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu. Educar é também aproximar o ser humano do que a humanidade produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo numa sociedade baseada no conhecimento. Todos os professores precisam ter absoluta clareza do que é aprender, do que é "aprender a aprender", para que se possa ter uma melhoria no ato de ensinar. Para os educadores, não basta apenas ter conhecimento de como se constrói o conhecimento, eles necessitam também saber o que é ensinar, o que é aprender e como aprender.

Na brincadeira a criança em simbologia, mas também tem regras de comportamentos condizentes com aquilo que está sendo representado e que fara que a criança internalize regras de conduta, valores, modo de agir e de pensar do seu grupo social que orientara e desenvolvera seu comportamento cognitivo. O brincar constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança durante esse período, porque é a manifestação espontânea, imediatamente provocada por uma necessidade do interior. São, também, modelo e reprodução da vida total, da intima e misteriosa vida da natureza no homem e em todas as coisas. Por isso engendra alegria, liberdade, satisfação e paz, harmonia com o mundo. Do jogo, emanam-se as fontes positivas, é assim também que as crianças se socializam e aprendem umas com as outras. Na infância, a fantasia, o faz de conta, o sonhar e o descobrir. Por meio das brincadeiras, a criança vai gradativamente e lentamente se adequando ao mundo.

De acordo com Duprat (2015), a criança que joga com tranquilidade, com atividade espontânea, resistindo a fadiga, chegara seguramente a ser um cidadão também ativo, resistente capaz de sacrificar-se pelo próprio bem e pelos demais. Existe nesse período a mais bela manifestação da vida infantil em que ela joga e se entrega inteiramente ao seu jogo, socializando e aprendendo juntas. Brincando a criança revela seu estado cognitivo, visual auditivo, tátil, motor enfim seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas coisas e símbolos. Aprender não é o simples fato de acumular conhecimentos, todos nós aprendemos através de nossas próprias experiências vividas. Aprendem-se quando tem um projeto de vida, aprendemos em toda nossa existência, não existe um tempo próprio para aprender. É necessário que haja consciência de que precisamos de um tempo para aprender e para que nossas informações sejam sedimentadas. Não é possível injetar dados e informações no cérebro de ninguém, é preciso que se tenha vontade própria, exige-se também disciplina e dedicação.

Desconsideram-se o lúdico infantil como coisa frívola e sem interesse. Os educadores precisam intervir nos passatempos assim como os pais também devem observa-los e vigia-los. Para um observador, verdadeiro conhecedor do coração humano, toda vida interior do homem do futuro está já presente no lúdico espontâneo e livre desse momento da infância, a qual é a fase mais importante da vida de cada criança. Através do brincar, é notável que o desenvolvimento é tanto qualitativo quanto quantitativo.

A mudança no vocabulário, novas habilidades, percebe-se a evolução e seu conhecimento. Através do brincar adquire equilíbrio emocional e mental. Brincando, trabalha-se a coordenação motora Grossa, assim evolui a capacidade de conquistar com êxito a motora fina.

De acordo com Raul (2011), o lúdico e o brincar dessa idade são germes de toda a vida futura, porque ali se mostra e se desenvolve por inteiro em seus variados e delicados aspectos, em suas mais intimas qualidades. Toda a vida futura – até seus últimos passos sobre a terra – tem sua raiz nesse período, chamado de a primeira infância. Frequentemente os educadores não conseguem ver um sentido naquilo que estão ensinando e consequentemente os alunos também não veem sentido algum no que estão aprendendo. Em uma época de dúvidas, de perplexidades, de mudanças, esse profissional deve estabelecer sentido com seus alunos. O processo ensino/aprendizagem deve ter sentido para o projeto de vida de ambos para que dessa forma seja um processo verdadeiramente educativo.

A vida como algo invisível, comum ou superior a todos, desenvolve-se também, especialmente, sua vida na natureza, à qual atribui uma vida análoga a sua. E esse contato com a natureza, com o repouso e a claridade dos objetos naturais deve ser cultivado pela família, pela sociedade como um ponto importante na formação geral. Interessante atentar aos seus jogos, porque o passatempo, a princípio, não é outra coisa que vida natural, o contato com a natureza e objetos

desenvolve na criança um aprendizado muito gratificante.

Para Duprat (2015), criança junta coisas semelhantes, separa as que não são não toma, nem aproveita a matéria tal como naturalmente vem; só o elaborado deve servir. Se a construção deve ser perfeita; necessário se faz que conheçamos não só o nome de cada material, mas também suas propriedades e seu uso, assim a criança vai aprendendo no dia a dia. Com certeza para o educador ter um bom êxito nessa sociedade aprendente, ele precisa ter clareza sobre o que é conhecer, como se conhece o que conhecer, porque conhecer e também a aprender para que não acumule seus conhecimentos, mas um dos segredos do chamado "bom professor" é trabalhar com prazer, gostando do que se faz. Somente é bem sucedido na vida aquele que faz o que gosta. Com um melhor desenvolvimento do professor todos têm a ganhar, mas a melhor hora é em seu preparo profissional, ou seja, na ocasião de sua graduação, observando que nesse momento ele está aberto para o aprendizado, sendo essa a hora exata de aprender a lidar com seus alunos em uma sala de aula.

O lúdico e as brincadeiras inseridas de forma planejada ou livre são de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança e também para o processo de ensino e aprendizagem. Verificou-se que o lúdico e brincadeiras possibilitam à criança a oportunidade de realizar as mais diversas experiências e preparar-se para atingir novas em seu desenvolvimento. No entanto cabe à escola se atentar ao desenvolvimento e aprendizado dos alunos cumprindo a função integradora, oferecendo oportunidade para a criança desenvolver seu papel na sociedade, organizando e oferecendo momentos de total relevância para o crescimento social, intelectual e motor de cada criança, colaborando para uma socialização adequada, através de atividades em grupo, atividades recreativas e jogos de forma que capacite o relacionamento e a participação ativa da mesma caracterizando em cada uma o sentimento de sentir-se um ser social.

Para Duprat (2015), o objetivo era investigar qual a importância do lúdico e brincadeiras para Educação Infantil, e através desta pesquisa podemos perceber que é de extrema importância que a criança tenha a oportunidade de se desenvolver por meio do lúdico e brincadeiras, pois ambos proporcionam a ampliação das habilidades motoras, e também dos aspectos sociais e emocionais, então cabe também ao profissional da Educação Infantil a responsabilidade em proporcionar momentos bem planejados envolvendo jogos e brincadeira, atuando como organizador, participante e observador, dando a oportunidade para que a criança possa criar desenvolvendo sua autonomia, então neste sentido, a brincadeira da criança representa uma posição de privilégio para a análise do processo de construção do sujeito, pois brincando e aprendendo, quebrando as barreiras com o olhar tradicional de que está é uma atividade espontânea de satisfação de instintos infantis. O autor ainda fala da brincadeira como uma forma de expressão e adaptação do mundo das relações, das funções e das ações dos adultos.

Durante a brincadeira, a criança não se preocupa com os resultados que possa obter na brincadeira algo possível de ser observado no momento e após a brincadeira. O que a impulsiona a explorar e descobrir o mundo é o prazer e a motivação que surgem da necessidade de aprender através dos exemplos dos pais, amigos ou pessoas próximas, desde que seja está uma de seus atuais referenciais de comportamento de mundo, a descoberta pelo novo é o que impulsiona a criança a querer aprender. A escola é o lugar privilegiado para a construção e o exercício da parceria e companheirismo oportunizados pelo conhecimento, como base das relações humanas. O objetivo específico do trabalho escolar é o próprio conhecimento. Portanto, a função sócio-política da escola está diretamente vinculada ao cerne ou eixo ou base da relação no mundo novo que emerge sua função é trabalhar competentemente com seu próprio objeto de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Atendimento Educacional Especializado: Brasília 2007.

BRASIL, Revista da Educação Especial/ Secretaria da Educação Especial v. 1 n. 1 out 2005-Brasília 2008.

CARNEIRO, M.A. O acesso de alunos com deficiências às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CARVALHO, R.E. Educação inclusiva: com pingos nos " is".8.ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CORIA-SABINE, Maria Ap.; LUCENA, Regina F. de. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Campinas: Papirus, 2009.

DUPRAT, Maria Carolina (org.) Ludicidade na educação infantil. São Paulo, Pearson: 2015.

CUNHA, C. A práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva. 5. ed. São Paulo: 2015.

RAU, Maria C. T. D. A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica. Curitiba: IBPEX, 2011.

FORMAÇÃO DOCENTE, UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

ANDREIA RAMOS RIBEIRO

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo entender e refletir sobre as tendências educativas no cenário escolar atual. As instituições de ensino foram se modificando ao longo do tempo, vemos a diferença ao entrarmos numa escola atual se comparada com as escolas da década de 40, 50. Verificamos que muitas escolas atuais não reproduzem o mesmo sistema da época dos nossos avós. A sociedade, a família e o mundo do trabalho mudaram, e a escola precisa acompanhar as inovações que vem acontecendo neste século, inclusive marcadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Sobre este cenário que pretende-se tratar ao longo da descrição do artigo.

Palavras-Chave: Formação Docente

1. INTRODUÇÃO

Numa sociedade caracterizada por constantes mudanças, tanto o conhecimento epistemológico, quanto os princípios pedagógicos implica novos papéis para alunos e educadores, em qualquer esfera, desde a pré-escola até o nível superior. É nesse contexto que se perfaz a concepção e a urgência sobre o tema a formação inicial e continuada dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, é algo que deve ser pensado como um processo ininterrupto que não deve se esgotar com uma conclusão de um curso de graduação superior ou uma pós-graduação.

Sabemos que na história da educação brasileira, a formação e especialização de professor para atuação especialmente nos anos iniciais, nunca foi uma prioridade. Se bem lembramos, as Escolas Normais surgem apenas na década de 1930 com todas as restrições orçamentárias, de organização curricular e pedagógica. Nas décadas seguintes as restrições permanecem mesmo com grandes demandas e somente nas décadas de 1970 e 1980 temos um número maior de formação de professor em nível médio para atuar no ensino fundamental por meio do Normal e o Magistério.

Sabemos que para exercer a docência o professor precisa de múltiplos saberes para articular e validar seu trabalho, assim o saber científico, que deve ser ofertado no ensino superior pelas universidades precisa ser ofertado aos professores para que assim possam efetivar um trabalho de qualidade, mas é somente com a LDB em 1996, que efetivamente há algumas conquistas de direitos sobre essa formação científica.

Nesse contexto, a formação em nível superior se torna “obrigatória” para a atuação na educação básica e a partir do ano 2000, há um aumento significativo da formação de professores para a atuação na educação básica. Aqui destacamos a oportunidade de professores que já atuavam nesse nível de ensino de realizar sua formação concomitantemente com o trabalho.

Nessa perspectiva, para que a escola cumpra o seu papel de socializar saberes e produzir conhecimentos, os professores precisam estar em processo constante de formação, construindo a gestão do ensino e da aprendizagem com o debate, a mediação e a intervenção crítica, visando uma escola aberta, democrática e mediadora de aprendizagens.

O presente artigo está organizado em três subtemas, o primeiro apresenta a revisão de literatura discorrendo sobre a formação inicial docente, destacando aspectos históricos e a LDB de 1996; discorre ainda sobre os saberes necessários à prática docente. O segundo apresenta o percurso metodológico do trabalho, traz um pequeno retrato da educação nos anos 70 e 80 e o terceiro faz análise à luz dos teóricos e da legislação sobre as propostas da formação docente continuada e os desafios da educação na atualidade, como também aborda a importância do uso das tecnologias no viés da formação docente.

2 - A PRÁTICA DOCENTE

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. Agente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemen-

te, na pratica e na reflexão sobre a prática. (PAULO FREIRE, 2011, p. 58).

Apesar dos avanços significativos no âmbito educacional, ainda se enfrenta grandes dificuldades em ampliar e adequar formas de organização dos trabalhos das instituições e nos processos de formação inicial de professores, bem como articulações entre experiências adquiridas. O modelo de família na atualidade também chama o educador para um olhar diferente, sendo que atuar de forma a atender da melhor maneira possível, não se limita somente à função de ensinar, mas tenta aproximar cada vez mais da realidade e das diversas culturas existentes.

Não se pode deixar de registrar que, num movimento antagônico ao modelo de racionalidade técnica, emerge, na margem dos regulamentos legais recentes, uma ênfase pautada na formação pela prática sem a adequada relação com a teoria e, portanto, sem o embasamento teórico requerido nos cursos de licenciatura e nos processos de formação do professor. Com base na crítica ao modelo de racionalidade técnica e orientadas pelo modelo denominado "racionalidade prática", foram definidas outras maneiras de se compreender a formação docente.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96), em seu artigo 63, inciso I e o Parecer CNE nº 04/97 instituíram a possibilidade de uma complementação pedagógica de, no mínimo, 540 horas para profissionais egressos de outras áreas, em exercício no magistério. Desse total, 300 horas devem ser de prática de ensino (LDB, art. 65) e podem ser contabilizados pela própria prática do profissional em sala de aula – capacitação em serviço (LDB, art. 61, inciso I) restando, portanto, apenas 240 horas para o curso de formação docente.

Nessa perspectiva, portadores de diploma superior, em qualquer área do conhecimento, recebem a chancela legal de licenciados. Essa valorização da prática ao avesso desconsidera que a prática pedagógica não pode ser isenta de conhecimentos teóricos e de que estes conhecimentos, quando relacionados à prática, por sua vez, ganham novos contornos e significados na interação com a realidade escolar.

Segundo Tardif (2002), a concepção de educação, que antecede a ação de educar/ensinar, depende de princípios ideológicos que, por conseguinte, interferirão na fonte epistemológica, ou no corpo teórico que lhe dá sustentação. A função do saber, dos conhecimentos, da organização curricular e das práticas que os materializam não se constituem como algo neutro ou imparcial. Decorrem de certa fonte epistemológica que expressa uma ação política a serviço de determinada visão de mundo e, portanto, de uma concepção de educação. Por outro lado, o saber dos professores também é adquirido nas relações de trabalho, na atividade educativa, no mundo escolar e, nesse sentido, ele é profundamente social e, portanto, articulado à dimensão social dos sujeitos envolvidos nos processos educativos (alunos, colegas, pais, comunidade, realidade social, cultural e histórica).

Nesse sentido, as mudanças pretendidas na educação brasileira, em consonância com as incumbências que são atribuídas aos docentes pela LDBEN (art.13), demandam uma profunda articulação entre teoria e prática, quer pela epistemologia das ciências, quer pela investigação científica com foco na realidade viva e dinâmica em busca da superação dos vícios e equívocos históricos sob os quais os processos de formação docente vêm sendo produzidos.

Faz-se necessário pensar a formação de um profissional que compreenda os processos humanos mais globais (independente do nível de ensino em que atue) e que entenda a relação pedagógica, não como uma relação unidirecional, mas dialógica, capaz de estimular a criação cultural e o desenvolvimento da atitude investigativa, do espírito científico e do pensamento reflexivo.

Segundo Bruner (1998) por ser o indivíduo em formação um ser inacabado, incompleto, lacunar, esse processo é que vai demandar a formação num ir e vir de permanentes buscas e superações. Tais considerações conduzem a reflexões sobre educação e educabilidade e à remissão de que a aprendizagem é indeterminável, imprevisível e dependente da história.

Nas palavras de Chamon (2002) entende-se que a formação docente deve envolver a possibilidade de desenvolvimento de uma

atividade mental relacional que propicie ao próprio docente uma reestruturação constante de seus conhecimentos, valores e habilidades, de forma que o docente em formação se veja em situação de construir reajustes em seus conhecimentos prévios. Isso possibilitará aprendizagens significativas através da integração de diferentes saberes com a prática profissional e social e com o trabalho coletivo.
Nesse sentido, é importante criar nos cursos de licenciatura uma cultura de responsabilidade interdisciplinar e colaborativa, que projete a qualidade da formação inicial docente quanto à superação do corte entre a instituição de ensino, o conhecimento e a realidade.

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Durante muito tempo a educação no Brasil passou por diversas reformas educacionais, e foi durante as décadas de 80 e 90, no século XX que a educação deu um passo muito importante na história. É neste período que começa as discussões para as reformulações das leis, no qual a LDBEN 9.394/96 traz em seu texto as primeiras referências sobre a formação de professores na contemporaneidade, e no decorrer dos anos ela vem passando por várias reformulações em seus artigos até chegar ao modelo atual.
Para a autora Penin (2009):
O termo profissionalização indica o "processo de formação de um sujeito numa profissão, que se inicia com a formação inicial e atravessa todos os momentos de formação continuada", ou seja, impossível que esse processo se dê sem a transformação do próprio sujeito, que por sua vez dialoga com a transformação da realidade, por que formação inicial e continuada é parte, portanto, de um mesmo processo de formação profissional. (PENIN, 2009, p.25).
Sabe-se que as condições de trabalho e salários não são considerados os melhores e que apenas oferecer um salário maior não irá comprometer nem qualificar o corpo docente, visto que possibilidades culturais e de lazer são também fundamentais; e é essencial haver políticas de ampliação das remunerações. Isso, aliado a políticas de avaliação externa de docentes, discentes e gestores, que indiquem intervenções técnicas de nossos gestores públicos, a fim de dar saltos na qualidade da escola pública.
A Constituição Federal de 1988 confirmou a questão da valorização dos profissionais da educação em seu Artigo 206 que propõe a "valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas".
Durante os anos de 1990 a valorização docente foi articulada a melhoria na qualidade do ensino traduzida pelas condições concretas de formação, remuneração e de trabalho dos professores. Mesmo considerando que a questão da formação de professores demorou a ganhar relevância nos debates educacionais brasileiros, o que só veio a acontecer em meados dos anos 1990.
Scheibe (2004) ressalta que a década de 1990 viveu um quadro de reformulação política e econômica em nível mundial por consequência de ajuste nas políticas sociais à reformulação em curso. Percebe-se que essa determinação é norteada por uma política de acesso e permanência à educação básica em que a valorização dos profissionais da educação é uma das estratégias para se alcançar uma educação de qualidade.
Segundo Barros (et al, 2012) a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDBEN), Lei nº 9.394 sancionada em dezembro de 1996, dá destaque ao que estava previsto no inciso V do art. 206 da Constituição, no que diz respeito à valorização do profissional da educação, sendo reforçado pelos artigos 61 a 67 da legislação maior da educação. Nesses artigos são estabelecidos diretrizes para a formação dos profissionais da educação básica, para o exercício das funções de docência e de suporte pedagógico à docência e para a elaboração dos estatutos e planos de carreiras para o magistério público, prevendo a progressão funcional com base na titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho.
Ferreira (2004) aponta que em 2001 é aprovado o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), em seus objetivos define que

a qualidade do ensino só poderá acontecer se houver a valorização do magistério, sendo que isto só ocorrerá se houver uma política global de magistério que considere a formação inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada. Entretanto, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e as reformas educacionais, das duas últimas décadas, estabeleceram limites para tal valorização. No decorrer deste percurso teórico-metodológico verificou-se que durante os anos 2000, as políticas educacionais, com destaque para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), tem provocado a responsabilização dos professores pelos resultados educacionais e que as políticas de valorização profissional, tais como o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) e Piso Salarial Profissional Nacional (Lei nº 11.738/2008) não tem se efetivado, o que tem provocado entraves por parte dos profissionais da educação básica no que concerne às condições de trabalho, carreira, remuneração e formação, tornando o trabalho docente precarizado e intensificado.

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA

A Lei n. 9394, de 20 de setembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), entre outros aspectos, dispôs de forma específica sobre a formação dos profissionais da educação. Nesse sentido, vale verificar a antiga orientação:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p.62).

Portanto, foram meados da década de 1990, que a formação inicial de professores para o trabalho com crianças de 7 a 10 anos poderia ser feita tanto por meio de cursos profissionalizantes de nível secundário (por exemplo, magistério), como por meio de cursos de nível superior (pedagogia). Havia, porém questionamentos em relação a não exigência de formação de nível superior para o professor, bem como em relação à qualidade de muitos dos cursos de pedagogia existentes e os programas de educação continuada para os profissionais da educação.

Foi nessa década que a LDB 9.394/1996 abre diversos caminhos para discussões, dando destaque para o processo de formação, ainda que, algumas vezes de maneira contraditória. Segundo o § 4º do inciso 4º do artigo 87: “até o fim da Década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço" (BRASIL, 1996, 61).

A LDB, apesar de exigir nível superior a partir de 2007 na contratação de professores, admite, em seu artigo 62, que os professores que estão na rede tenham formação em nível médio para dar aula na educação infantil e nos primeiros quatro anos do ensino fundamental deve ter formação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Mas, segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) a formação docente vem se modificando e passou de uma aquisição de saberes acadêmicos e disciplinares, em uma racionalidade exógena aos professores para, na atualidade, uma formação centrada na aprendizagem de competências profissionais. Segundo esses autores é preciso pensar a formação como processo de profissionalização e, nesse sentido, a questão que se coloca é: como preparar para o trabalho

docente? Como pensar em processos formativos que realmente contribuam para a profissionalização da docência?
Ainda conforme Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), os modelos de formação se vinculam a concepções de docência. Quando se entende o professor como executor, reprodutor, consumidor de saberes produzidos por especialistas, a formação visa treinar habilidades, trabalha com conteúdos descontextualizados e distantes da realidade escolar (objeto da profissão docente), há uma dicotomia entre teoria e prática. Este tem sido o modelo hegemônico de formação (MHF) na atualidade. Mas há também a formação que visa um profissional competente, que pretende a inovação por meio da reflexão, da crítica e da pesquisa, encara o professor como participante da construção da profissão e contribui para a transformação da realidade educacional. Esse seria o modelo emergente de formação (MEF), na denominação dada pelos autores.

2.3 AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO COMO MEDIADORAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

O uso de tecnologias de informação e da comunicação tem sido bastante discutido e debatido, com o intuito de inserir estas tecnologias e empregá-las de forma coerente na Educação, de forma que venham a contribuir para o aprendizado.
É necessário e fundamental entender que a vivência de experiências no processo de formação de educadores, utilizando das Tecnologias de Informação e Comunicação, desenvolva estratégias e habilidades compatíveis capaz de contribuir com o conhecimento ministrado às novas gerações por meio de práticas pedagógicas que estejam em sintonia com a evolução das TIC's.
Diversos autores têm analisado e classificado como de suma importância o uso de tecnologias midiáticas como mecanismos capazes de proporcionar uma maior interação entre educadores, formandos e os acontecimentos promovidos pela sociedade moderna. Neste sentido, necessita-se fazer uma reflexão não só do uso destas tecnologias na formação dos futuros educadores, mas também na forma como estes irão aproveitar estas ferramentas no pleno desenvolvimento de sua docência.
Precisamos relembrar também que a partir do século XX com a revolução industrial que a sociedade começou a atentar mais para a importância do aprimoramento tecnológico como ferramenta de evolução e expansão nas mais diversas áreas.
Na Educação não tem sido diferente, e a evolução tecnológica tem causado impactos importantes e produzido alterações no cotidiano escolar. As mudanças sociais têm acelerado a cada dia com novas transformações que têm modificado o modo de vida das gerações de forma vertical. Nos dias de hoje os jovens e adolescentes têm se mantido conectados em um mundo virtual durante 24 horas por dia, o que faz com que seu modo de pensar e agir sejam completamente diferentes das gerações anteriores.
Santos (2011) descreveu que no âmbito da educação escolar, surge um grande desafio que é formar o cidadão capaz de situar-se criticamente, de auto realizar-se, "aprender a aprender" e de estar inserido na sociedade em meio a transformações vertiginosas. É neste cenário de trocas de informações, por meio de interação entre alunos, professores e comunidade escolar que se engrandece o aprendizado e a troca de valores culturais importantes no aprendizado.
Neste sentido Maturana (2008) destaca que a formação humana consiste no desenvolvimento do ser humano como uma pessoa capaz de ser criadora de um espaço de convivência social desejável. Para isso, a formação humana no setor educacional implica em formar pessoas que cresçam no autorrespeito e no respeito ao próximo levando em consideração suas individualidades.
Importante frisar que as tecnologias de informações são de suma importância, não só nesta relação de professores e alunos, mas também como forma de disponibilizar aos próprios profissionais da educação mecanismos de ampliar seus conhecimentos por meio de pesquisas na internet, dinamizando o conteúdo e trazendo uma riqueza de dados para que o conhecimento seja discutido

e debatido de maneira mais versátil e inteligente. Por isso, os ambientes educacionais devem repensar sobre seus fundamentos e permitir cada vez mais novas descobertas, superar a fragmentação do ensino, acolher o digital e a rede, desfrutando da atual situação que estamos vivendo. Nesse âmbito da educação escolar, surge um grande desafio que é formar o cidadão capaz de situar-se criticamente, de "aprender a aprender" e de estar inserido na sociedade em meio a transformações pretensiosas. Neste sentido, atribui-se ao papel da escola assegurar condições para que crianças e jovens se adaptem às novas formas de organização.

A formação de educadores para o uso das TIC´s, enfatiza as possibilidades de apropriação dessas tecnologias pela força e desejo de mudança, fazendo com que o educador se torne transmissor de conhecimentos por meio de práticas cada vez mais ousadas proporcionando maior atenção dos alunos para estas práticas.

Os educadores do presente necessitam de uma visão mais tecnológica e moderna para colocar em prática um modo mais interativo de docência se aproximando muito mais das demandas culturais e sociais de uma sociedade que evolui a passos largos.

Neste sentido precisamos destacar que a inovação tecnológica na Educação não está atrelada somente às tecnologias em si, mas sim nas formas de trabalhar e transmitir estas tecnologias e conhecimentos às próximas gerações. Cabe ao Educador se reciclar e propor novos mecanismos para que a prática pedagógica venha de encontro aos objetivos propostos pelas TIC's para garantir uma aprendizagem satisfatória.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A profissão docente está em constante transformação nos saberes que estão diretamente ligados às necessidades da prática. Assim, Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho.

Percebe-se uma ênfase na valorização de uma boa formação docente, tendência que se afina com a preocupação de nossos colégios e da qual, nas complexas sociedades de informação e tecnologia em que nos inserimos hoje, não podemos escapar. Esse cuidado pode começar na seleção de professores, preferindo profissionais capacitados, ou que revelem gosto pelo estudo e disposição para o crescimento. Uma vez efetuado o ingresso, entretanto, a responsabilidade é dividida com a Instituição, que deve criar condições para seu aprimoramento técnico-pedagógico e para o conhecimento e a vivência da espiritualidade que motiva nosso trabalho educativo.

Todo saber tem a sua importância na formação docente, seja ele adquirido no campo acadêmico, ou outras através de experiências cotidianas ou de experiências vivenciadas na sua prática, dessa maneira, cabe aos professores saber aplicá-los de forma significativas, entendo que a sua formação vai além dos saberes teóricos e no qual se precisa conhecer a realidade e as necessidades dos seus educandos, para assim desenvolver a suas ações pedagógicas de maneira expressiva onde cabe ao professor refletir a sua prática. Assim, praticar a docência é saber dinamizar a teórica com a dura realidade e dificuldades na pratica do exercício profissional, possibilitando o nascer de novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 17 de julho de 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena Parecer n. 009, de 08 de maio de 2001.

BRUNER, J. Realidade mental, mundos possí-

veis. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
CHAMON, M. et al. Professores do Ensino Fundamental – Formação e cotidiano escolar. Belo Horizonte: FAE/UEMG, 2000.
FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011
MATURANA, H. R; REZEPKA, S. N. Formação humana e capacitação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
PENIN, Sonia, MARTINEZ, Miguel; ARANTES, Valéria Amorim (org). Profissão docente: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009
RAMALHO, L. B; NUÑEZ, B. I.; GAUTHIER, C. Formar o professor profissionalizar o ensino: Perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.
TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional Petrópolis: Vozes, 2002.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E PRÁTICAS EM SALA DE AULA: UMA QUESTÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

DESAFIOS DE UMA SOCIEDADE E DA EDUCAÇÃO FORMAL

ANDREIA RODRIGUES DA SILVA

RESUMO

Este artigo apresenta reflexões sobre educação antirracista e resultados de uma pesquisa desenvolvida com professores, discutindo sobre raça/etnia em sala de aula. Apresento os resultados de uma observação de sala de aula. Os referenciais teóricos utilizados são referenciais da educação antirracista de Gillborn (1995). Os resultados da pesquisa demonstram que a maneira de ensinar da professora pode enviar várias mensagens para seus/suas alunos/as, maneiras essas que refletem o contexto sóciocultural brasileiro. Concluo que há uma necessidade de um tempo longo de formação continuada sobre o tema raça/etnia para que os professores se sintam melhor preparados para abordar o tema raça/etnia.

PALAVRAS-CHAVE: Educação antirracista. Racismo. Práticas em sala de aula.

Formação de professores.

INTRODUÇÃO

Neste artigo trago um histórico da Educação Antirracista que é muito utilizada no contexto da Inglaterra, Canadá e no Brasil, para discutir as relações raciais e práticas em sala de aula, atrelando as discussões acerca de formação de professores. A pesquisa que apresento neste artigo foi feita com professores em um curso de formação continuada, que teve a intenção de produzir para materiais de ensino sobre o tema raça/etnia, para que professores pudessem aplicar os materiais produzidos com seus alunos. Embora vários professores participassem, neste estudo apresento somente o resultado da observação de uma professora, aplicando o material desenvolvido por ela. Dessa forma, em primeiro lugar, apresento um histórico da educação antirracista. Em segundo lugar, trago discussões sobre educação antirracista no Brasil. Em terceiro lugar, discuto a metodologia. Em quarto lugar, apresento o contexto de análise. Em quinto lugar, trago a análise dos dados e, finalmente, as considerações finais.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

De acordo com Dei (1996), o discurso da teoria antirracista se iniciou na GrãBretanha, antes de emergir no Canadá, na Austrália e nos Estados Unidos. No que se refere ao Brasil, recentemente pesquisas têm utilizado o termo antirracismo como apresento na próxima seção. Apresento algumas das implicações do uso da terminologia antirracista. De acordo com Troyna e Carrington (1990, p. 1)2 , Educação Antirracista considera os seguintes fatores:

Educação antirracista refere-se a uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional. Essas reformas envolvem uma avaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal.

Ladson-Billings e Tate, no contexto dos Estados Unidos, afirmam que:

Embora ambos, classe e gênero podem fazer a interseção com raça, como variáveis sozinhas não explicam todas as diferenças aparentes de aprovação educacional que há entre alunos brancos e alunos de cor. De fato, há alguns evidenciais que sugerem que mesmo quando nós mantemos constante para classe, os estudantes de classe média africano-americanos não alcançam o mesmo nível que os seus colegas brancos. (LADSON--BILLINGS; TATE, 1995, p. 51).

Apple (1999, p. 9) destaca a importância de utilizar o termo raça. Em seu artigo A presença ausente da raça nas reformas educacionais (The absent presence of race in educational reform), Apple afirma que:

Somente por perceber raça que nós podemos desafiá-la [...]. Ao colocar raça bem diante de nós, 'nós podemos desafiar o Estado, as instituições da sociedade civil, e nós mesmos, como indivíduos para combater a herança de desigualdades e injustiças herdadas do passado' e continuamente reproduzidas no presente (OMI; WINANT, 1994, p. 159, citado APPLE, 1999, p. 9, grifo do autor).

As pesquisas feitas por Brandt (1986) e Gillborn (1995), no Reino Unido, por Ladson-Billings (1998), nos Estados Unidos, e por Dei (1996, 2000), no Canadá, demonstraram que a utilização de terminologia no campo de raça faz a diferença. Entendo raça como historicamente e socialmente construída, e etnia como geralmente associada a grupos que dividem uma mesma identidade cultural

(religião, cultura, história, língua etc.). De acordo com Brandt (1986, p. 125), "[...] o objetivo de educação antirracista deve ser, por definição, de oposição". Brandt (1986) também analisa o uso da língua na abordagem antirracista e ele conclui que a linguagem utilizada na abordagem antirracista tende a incluir palavras como

"racismo", "igualdade de direitos humanos", "justiça", "estrutura" e "poder", po-

dendose, com isso, "desmontar, decompor, reconstruir". (BRANDT, 1986, p. 121). Minha ênfase em trazer o conceito de Educação Antirracista é porque pesquisas nessa área mostraram que a Educação Antirracista explicitamente nomeia assuntos de raça e de justiça social, de igualdade racial/étnica, assuntos relacionados a poder, a exclusão, e não somente atentos aos aspectos culturais. Vários são os exemplos de pesquisadores que discutem a questão racial/étnica, usando a perspectiva antirracista, no exterior (BRANDT, 1986; DEI, 1996, 2000; EPSTEIN, 1993; GILLBORN, 1995; GILROY, 1992), bem como no Brasil (CAVALLEIRO, 2001;

D'ADESKY, 2001; FERREIRA, 2006, 2007, 2008, 2011; MUNANGA, 1996; BRASIL, 1998a, 1998b; dentre outros). Considerando a educação antirracista, uma pesquisa conduzida por Gillborn (1995) e relatada em seu livro Racismo e Antirracismo em Escolas Reais, demonstra os resultados da implementação de um trabalho antirracista nas escolas. Ele observou a escola como um todo e, em suas conclusões, ele enfatiza que, "Se o antirracismo é algo para ser considerado mais do que retórico, o envolvimento de todas as pessoas envolvidas na escola é crucial." (GILLBORN, 1995, p. 129).

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Há um número crescente de estudos utilizando o termo antirracismo (BERND, 1994;

BRASIL, 2005a; 2005b; CAVALLEIRO, 2001; D'ADESKY, 2001; GUIMARÃES, 1996, 1999; MUNANGA, 1996). E, mais recentemente, após a aprovação da Lei nº

10.639/2003, que tornou o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2005) obrigatório na Educação Básica pública e privada, muitas publicações surgiram, utilizando a nomenclatura. Um livro publicado recentemente, organizado por Cavalleiro (2001) e intitulado O Racismo e o Anti-racismo na Educação: repensando a nossa escola, aborda o conceito de Educação Antirracista. Todos os artigos discutem questões de igualdade em relação aos alunos negros. O artigo de Cavalleiro (2001), intitulado Educação Anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor, foi baseado em sua pesquisa sobre a interação entre adultos e crianças no ambiente escolar. Ela fez observações durante um período de oito meses, em 1998, em três salas de aula, e também entrevistou alunos e professores. Em suas conclusões, ficou evidente que, no ambiente escolar, houve uma falta de presença dos estudantes não-brancos, representados em livros, fotografias ou cartazes nas paredes das escolas. Ela também constatou uma falta de respeito pelos alunos não-brancos, evidenciou xingamentos e uma inadequação nas respostas dos professores com relação a estes comportamentos. Ela também notou um tratamento diferente dado aos estudantes não-brancos, em comparação com a maneira como os professores interagiram com os estudantes brancos. Cavalleiro (2001) sugere ações a serem tomadas em uma educação que trabalhe em prol da igualdade, e também incluiu, em sua discussão, oito características de uma Educação Antirracista:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.

2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.

3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitosas.

4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as.

5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.

6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do 'eurocentrismo' dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de 'assuntos negros'.

7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.

8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

Contexto para análise

Demonstro a aula da professora em forma de história. A história foi nomeada como: Há somente uma história do Brasil. A professora, neste estudo, fornece uma história dominante sobre raça no Brasil através de sua prática – trata-se de sua maneira de ensinar. A maneira de ensinar da professora pode enviar várias mensagens para seus/suas alunos/ as, maneiras que refletem o contexto social da professora. Serei a contadora da história da aula, através da análise da aula que observei. Bell, pesquisadora da teoria racial crítica, afirma que:

[...] histórias não são simplesmente produções individuais, mas culturais e ideológicas também. Porque nós produzimos e comunicamos histórias dentro de um contexto social, as histórias que contamos são aquelas que são 'culturalmente disponíveis para os nossos dizeres' (EWICH; SILBEY, 1995) e, portanto, refletem e reproduzem as relações

sociais existentes. Isto é tão verdade para o tema da raça/racismo como para qualquer outro tema de contar histórias. (BELL, 2003, p. 4, grifo do autor).

Concordo com Bell porque, quando a professora ensinou, nesta pesquisa aqui analisada, a questão de raça/etnia em sala de aula, a professora, de uma forma ou de outra, reproduziu relações sociais existentes, apesar da participação da oficina sobre o assunto e que culminou na produção do material que ela utilizou em suas aulas. Consequentemente, a forma como a professora ensinou, ao mesmo tempo contou sua história da forma de ensinar e também mostrou as relações sociais existentes. A discussão que faço é sobre a forma de ensino sobre raça/ etnia da professora. Na análise propicio um entendimento de como a professora ensinou o conteúdo de raça/etnia e não estou, em momento algum, criticando a professora pessoalmente. Em vez disso, quero salientar a falta de preparo da professora por parte dos seus cursos de formação e por parte das secretarias municipais e estaduais de ensino, que não lhes dão suporte pedagógico para tratar adequadamente com tais questões, embora não se possa deixar de considerar todo esforço que tem sido feito por parte do governo federal, através do SECAD4 e SEPPIR5 , com os incentivos dos editais de cursos de formação continuada sobre a questão étnico-racial, bem como alguns esforços feitos por algumas secretarias municipais e estaduais de educação e pelas universidades através dos NEABs (Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros). Aponto também o contexto sociocultural do qual a professora faz parte, porque a professora vive e trabalha em um contexto específico da sociedade brasileira, onde é quase inevitável que ela irá reproduzir seu contexto sociocultural através de seus ensinamentos. Vou fazer uma tentativa de mostrar as prioridades da professora na aula nos exemplos que se seguem. Trago também alguns exemplos de interação entre professor/a-alunos/as e entre aluno/aaluno/a, discutindo raça/etnia nas aulas de ILE.

Análise e discussão dos dados

Há somente uma história do Brasil

Ambiente de trabalho: A aula da Elisa ocorreu em uma 8ª Série. Do seu grupo de 29 alunos, 14 eram do sexo feminino e 15, masculino. Desses alunos, onze se classificaram como brancos. Cinco desses alunos eram afrodescendentes (de acordo com as informações que haviam prestado sobre sua família), um se classificou como Preto, 15 se classificaram como pardos, e dois estudantes se classificaram como outros (dois morenos). Na escola em que ensina Elisa há 50 professores, dos quais ela era a única professora negra.

Elisa decidiu iniciar a aula fazendo algumas perguntas. O assunto que ela iria discutir era sobre personalidades famosas que colaboraram com os direitos civis dos Afro-descendentes ao redor do mundo. Ela iniciou as reflexões fazendo a seguinte questão: "Quais são as pessoas que lutaram em favor da igualdade racial no Brasil e no mundo? E por quê?" Alguns deles responderam da seguinte forma:

Estudantes: "Princesa Izabel".

Docente: Princesa Izabel assinou o documento, mas ela foi obrigada a assinar.

Docente: Lembram-se de qualquer outro?

Aluno: Nelson Mandela.

Professora: Que tal na literatura? [silêncio]

Docente: Machado de Assis, Castro Alves (escritores brasileiros negros).

Professora: Que tal seriais de TV? Chiquinha Gonzaga (músico negro)

Embora as respostas dos alunos fossem ingênuas, foram às respostas que estão em sintonia com a história oficial fornecida pelo livro didático brasileiro6 . Os estudantes reiteraram as narrativas da história aceita oficialmente. Princesa Isabel era um membro da família real, que assinou a Lei Áurea, em 1888, que aboliu a escravidão no Brasil. As respostas dos alunos sobre a Princesa Isabel mostraram claramente que no Brasil existe apenas uma história oficial do Brasil, e que a história não leva em consideração as lutas dos negros afrodescendentes e as suas contribuições para a história brasileira. Os estudantes não mencionam qualquer outra pessoa, porque não conhecem nenhuma, os seus livros didáticos de história são Eurocêntricos.

A Professora Elisa contribuiu para o debate, acrescentando outras informações sobre escritores e músicos brasileiros negros. A professora utilizou das estratégias para uma educação antirracista em que "O professor estimula os alunos a dizer o que eles têm ouvido ou pensam sobre um assunto, sem ser demasiado vigiado por medo das interpretações dos outros" (GILLBORN, 1995, p. 145), conforme mencionado no Quadro 1. A resposta dos estudantes às perguntas da professora revelou que a visão dos alunos sobre a história do Brasil está em conformidade com a história fornecida pelos livros didáticos, que também representam a cultura da escola. A professora passou a perguntar quem seriam as pessoas que sofriam preconceito na sociedade brasileira:

Alunos: Contra negros, contra os homossexuais.

Professora: preconceito cultural.

Aluno: preconceito social.

Mais uma vez, parece evidente que os estudantes estão bem conscientes de que os negros enfrentam situações de preconceito e racismo na sociedade brasileira.

"Negros" é o que vem em primeiro lugar nas suas respostas para a professora. Isto está de acordo com os pesquisadores Troyna e Selman (1991, p. 13)7 , que destacaram que o racismo era quase sempre associado com a presença do negro. Enquanto Elisa estava explicando o exercício, um dos alunos disse para um de seus colegas no grupo:

"Porque é que eles só falam de pretos?"

Isto pode indicar a resistência dos alunos ao falar sobre o assunto. Essa resistência pode ter acontecido porque alguns alunos sentem que há muita discussão sobre questões do negro na sala de aula. Ou seja, estavam habituados com um currículo eurocêntrico. O estudante fez aquele comentário, porque durante a aula anterior eles tiveram outro texto, que foi discutido sob o mesmo tema. Isto significa que, se os alunos estavam conscientes da temática discutida, no entanto, se tivessem participado do planejamento de suas aulas, eles saberiam porque eles estavam a discutindo o assunto. A inclusão de alunos no planejamento das aulas é um dos temas sugeridos, a serem considerados em escolas que trabalham em prol de uma educação antirracista. Uma vantagem disto é que existe uma maior possibilidade de que eles pudessem contribuir mais plenamente para a aula que está em ressonância com a educação antirracista (GILLBORN, 1995). A discussão do tema da raça/etnia na sala de aula de Elisa foi decidida pela professora sozinha, como alguém interessado no assunto, mas não foi planejada na escola.

Considerações finais

Por um lado, a professora chegou a participar da oficina como uma forma de desenvolvimento profissional, para que fosse possível tornar-se mais crítica e reflexiva acerca da sua própria prática. Por outro lado, a professora tem que superar vários obstáculos para colocar a educação antirracista em prática. A prática da professora mostra que ela precisa de um longo prazo para discussão sobre a questão da raça/etnia, para que possa refletir sobre suas próprias práticas e a forma como ela reproduz seu contexto cultural e social através das suas aulas. Webb afirma que:

Ajudar os professores a compreender suas próprias suposições e crenças sobre outros grupos raciais e étnicos têm um longo caminho no sentido de ajudar que os professores compreendam como sua forma de ensinar (prática pedagógica) pode ser melhor ajustada para atender as necessidades de todas as crianças (WEBB, 2001, p. 251).

A prática pedagógica da professora no tema raça/etnia é muito importante, no sentido de que o seu tratamento desta questão, nas suas aulas diárias, é algo que deve ser discutido com os alunos e, ao mesmo tempo, desafiá-los. Ladson-Billings afirma que:

[...] a compreensão dos professores da saliência de raça na educação e na sociedade, isto nos mostra a necessidade de tornar o racismo explícito para que os alunos possam reconhecer e lutar contra esta forma particular de opressão. (LADSONBILLINGS, 1998, p. 19).

A citação de Ladson-Billings indica a importância da compreensão dos professores acerca do tema da raça na educação, porque sua compreensão vai propiciar uma melhor compreensão para os alunos quando o debate ocorrer na sala de aula. No entanto, a minha observação da aula da professora mostrou que, algumas vezes, o próprio professor não permitiu tempo suficiente para a discussão. Este tema tem que ser cuidadosamente discutido, e dispor de tempo para os alunos expressarem as suas opiniões sobre o que é, afinal, pois é um assunto delicado. A maior parte do tempo, notei que os alunos estavam muito interessados no assunto. No entanto, em alguns momentos a professora evitou discutir o assunto e, mesmo durante o tempo que foi permitido, somente permitiram perguntas e respostas rápidas e não desafiaram os alunos para prosseguirem com a discussão. Os alunos precisam ser desafiados sobre as opiniões que eles aprendem na escola, tais como a visão oficial dos acontecimentos em torno da abolição da escravidão no Brasil. As opiniões alternativas de história precisam ser ensinadas e discutidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. The absent presence of race in educational reform.

RaceEthnicity and Education, London, v. 2, n. 1, p. 9-16, 1999.

BELL, Lee Anne. Telling tales: what stories can teach us about racism. Race Ethnicity and Education, London,v. 6, n. 1, p. 3-28, 2003.

BERND, Zila. Racismo e Anti-racismo. São Paulo: Editora Moderna. 1994.

BRANDT, Gogfrey L. The realization of anti-racist teaching. London:

Falmer Press, 1986.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos

Jurídicos. Lei Federal n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF: MEC, 2003.

Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental.

Parâmetros Curriculares Nacionais. Área de Linguagens e Códigos e suas

Tecnologias. O Conhecimento em Língua Estrangeira Moderna. Brasília, DF:

MEC/SEF, 1998a.

Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.

Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Especial de Política de Promoção de Igualdade Racial Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC/SEPPIR, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: _____. (Ed.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-60.

D'ADESKY, Jaques. Pluralismo ético e multiculturalismo: racismo e antiracismo no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DEI, George Jerry Sefa. Anti-racism education: theory and practice. Black Point, Nova Scotia: Fernwood, 1996.

DEI, George Jerry Sefa; CALLISTE, Agnes et al. Power, knowledge and antiracism education: a critical reader. Halifax, Nova Scotia: Fernwood, 2000. EPSTEIN, Debbie. Changing classroom cultures: anti-racism, politics and schools. Stoke-on-Trent: Trentham Books, 1993.

MUNANGA, Kabengele. O anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, K. (Ed.).

Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. São Paulo: Edusp,

1996. p. 79-94.

ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; SILVA, P. V. B. Racismo nos livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. Educação e Pesquisa, São Paulo, 29(1), p. 125-146, 2003.

STARKEY, Hugh; OSLER, Audrey. Language learning and anti-racism: some pedagogical challenges. The Curriculum Journal, London, v. 12, n. 3, p. 313- 29, 2001.

TROYNA, Barry; CARRINGTON, Bruce. Education, racism and reform.

London: Routledge, 1990.

TROYNA, Barry; SELMAN, Libby. Implementing multicultural and anti-racist education in mainly white colleges. London: Further Education Unit, 1991. WEBB, P. Taylor. Reflection and reflective teaching: ways to improve pedagogy or ways to remain racist? Race Ethnicity and Education, London, v. 4, n. 3, p.

245-252, 2001.

A ARTE E SUA INFLUÊNCIA NA SOCIEDADE E NA CULTURA

ANDRESSA CARVALHO SANTANA ALVES

RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir as definições e finalidade da Arte na educação básica. Favorecendo o desbloqueio da criatividade, fundamental para a sobrevivência humana. Neste estudo pode-se perceber a necessidade investigar o contexto da escola e tomar a prática profissional como objeto permanente de reflexão para compreender e gerenciar os efeitos das ações formativas e análise da necessidade de rever ou aprimorar encaminhamentos. É evidente que a contribuição da arte no processo educacional é inquestionável. Seja por meio da pintura e escultura, da literatura, da música, da dança e do teatro, proporciona ao indivíduo simbolizar a globalidade de seu ser. Há que se concluir, pois, que somente por meio da arte é possível romper o bloqueio da criatividade e acionar os mecanismos do processo de identidade.

Palavras-chave: Arte. Criatividade. Sociedade. Cultura.

ABSTRACT

The purpose of this article is to discuss the definitions and purpose of art in basic education. By fostering the unlocking of creativity, fundamental for human survival. In this study one can see the need to investigate the context of the school and take professional practice as a permanent object of reflection to understand and manage the effects of training actions and analysis of the need to review or improve referrals. The contribution of art in the educational process is unquestionable. Whether through painting and sculpture, literature, music, dance, and theater, it provides the individual with the symbolization of the whole of his being. It must be concluded, therefore, that only through art can it be possible to break the blockage of creativity and to activate the mechanisms of the process of identity.

Keywords: Art. Creativity. Society. Culture.

INTRODUÇÃO

As Artes Visuais e o conhecimento da imagem são de grande importância na Educação Básica, se tornam fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e perceptivo do estudante. É importante utilizar a Arte como um recurso que auxilia na formação do indivíduo, trabalhando-a não como passatempo ou um recurso decorativo, mas sim como uma forma de aprendizagem, cheia de objetivos importantes no desenvolvimento do aluno.

Para Bedin e Vieira (2013, p. 16836) a arte idealizada requer formas distintas diálogo com peças artísticas na qual "o olhar do apreciador (aluno) é participativo ao estabelecer significados para o que foi proposto pelo artista". Os autores explicam que é preciso educar os alunos a interagir com esses objetos, a partir da vivência, experiências estéticas, concluindo que "os saberes e fazeres da arte devem ser abordados em todos os níveis da educação formal no sentido da formação do leitor apreciador da arte".

A arte tem função educativa quando leva a criança a apreciar a beleza do mundo, como também promove a confiança em suas próprias habilidades, desperta o diálogo entre a família, o que contribui grandemente para um bom convívio familiar. Possibilita elaborar, estruturar e compreender ideias.

As questões norteadoras para o estudo perguntam: Qual o contato mais próximo que os alunos do ensino fundamental e ensino médio possuem com a arte? Esses alunos conseguem identificar uma manifestação de arte e cultura? Como o professor pode oportunizar a educação do olhar dos alunos sobre as manifestações de arte? Diante dessas inquietações o objetivo geral deste artigo é discutir as definições e finalidade da Arte na educação básica.

Dessa forma, percebe-se a relevância da arte na história por meio de suas linguagens como: as primeiras pinturas encontradas nas cavernas, rituais com danças e músicas, peças teatrais, poesias entre outras, levando-nos a compreender com mais clareza o mundo das culturas e tornando-nos seres mais sensíveis à interpretação da multiculturalidade que compõe a humanidade.

A escola tem a sua parcela de responsabilidade na formação humana, na construção sensível do olhar sobre o pensar e do olhar sobre o mundo. A escola não é somente espaço para se aprender a ler, escrever e fazer contas e deve ir além do que é imediatamente utilizável. Assim, é preciso que a escola se comprometa com a sensibilização das crianças, ou seja, que oportunize experiências novas de descobertas e que possibilite a expressividade do aluno, permitindo que ele conheça a si mesmo e olhe para aquilo que o cerca com curiosidade e sentimento.

O QUE É ARTE?

"A palavra arte vem do latim ars e corresponde ao termo grego techne, técnica, significando: o que é ordenado ou toda espécie de atividade humana submetida a regras. Em sentido lato, significa habilidade, desteridade, agilidade. Em sentido estrito,

instrumento, ofício, ciência. Seu campo semântico se define por oposições ao acaso, ao espontâneo e ao natural. Por isso, em sentido mais geral, a arte é um conjunto de regras para dirigir uma atividade humana qualquer". [CHAUI, 2000, p.145].

A arte está ligada a atividades humanas ordenadas e regradas. Pensar em Arte é entender que o artista relê o mundo em outra dimensão, que a realidade expressa por ele representa a trajetória histórica dentro de sua subjetividade.

A sociedade antiga de tradição social fundamentada na escravidão acabou dividindo a Arte em dois novos blocos: Artes Liberais, dignas do homem livre, estilizado para a burguesia, e as Artes Servis, também chamadas de Mecânicas, específicas do trabalho manual, que na Renascença buscou sua valorização.

Assim, eram consideradas como Artes Liberais: Geometria, Música, Retórica, Gramática, Lógica, Astronomia e Artes. Elas eram destinadas à educação dos homens livres, determinando os currículos escolares. Já a Medicina, Agricultura, Pintura, Escultura, olaria etc. eram considerados Artes Servis ou Mecânicas.

Em suma, há ao menos dois conceitos básicos significados pela palavra arte na linguagem comum, bem como na linguagem filosófica: arte em sentido restrito, como obra de arte, como aquilo que está no museu, no teatro, nas galerias ou em qualquer contexto teórico, histórico e institucional legitimador; e arte em sentido amplo, como experiência inovadora, criação, originalidade, de modo que qualquer setor das atividades humanas pode ter um núcleo reconhecido como artístico, desde que envolva um ato criativo potente.

A ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Arte é um tipo de comunicação de significações, seja enquanto artes plásticas ou visuais (por meio de linhas, formas, texturas, cores, volumes); enquanto música (por meio de timbres, sons, harmonias e melodias); enquanto forma teatral (por meio de personagens, espaço, roteiros e cenário); enquanto dança (por meio de movimento, ritmo e corporeidade); ou, ainda, enquanto arte audiovisual (por meio de recursos tecnológicos).

Evidenciamos aqui, a importância de uma educação de qualidade onde o professor deve criar um ambiente de construção e de descoberta encorajando as crianças a desenvolver a sua criatividade. Assim o professor conduz o ensino proporcionando mais prazer na construção do conhecimento artístico, despertando na criança o prazer de criar.

A Arte é fracionada diversas vezes pela ausência de visão e de preparação do professor em trabalhar artes no desenvolvimento do indivíduo. Pensando nisso, montamos um projeto específico nesta área "O Prazer da Arte" que tem como objetivo incentivar o gosto de trabalhar arte de forma prazerosa, utilizando várias técnicas de pintura com resultados magníficos.

"Na arte-Educação, o que importa não é o produto final obtido; não é a produção de boas obras de artes. Antes, a atenção deve recair sobre o processo de criação pelo qual o educador deve elaborar seus próprios sentimentos em relação ao mundo a sua volta". (DUARTE JUNIOR, 1988, p.73).

A importância da disciplina Arte é grande tanto quanto a das outras áreas do conhecimento, no processo de ensino e aprendizagem. Através dela pode-se despertar a atenção de cada um para a sua maneira particular de sentir, sobre a qual se elaboram todos os outros processos racionais.

"A Educação é por certo, uma atividade profundamente estética e criadora em si própria. Ela tem o sentido do jogo em que nos envolvemos prazerosamente em busca de uma harmonia. Na educação joga-se com a construção do sentido que deve fundamentar nossa compreensão do mundo e da vida que nele vivemos". (DUARTE JUNIOR, 1988, p.74).

A Arte age como um meio reflexivo das construções do conteúdo individual e da vivencias grupal, é necessário que se tenha a consciência dessas duas frentes para se educar as crianças e os jovens, desafiando-os à expressão subjetiva, bem como o orientando para a construção do coletivo e suas representações na história e na cultura.

A Educação através da Arte é, na verdade, um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procurando despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence [FUSARI; FERRAZ, 1993, p.19]

No contexto da educação escolar, a disciplina de Arte compõe o currículo compartilhando com as demais disciplinas um projeto de envolvimento individual e coletivo. Pensar em educar pela Arte é visualizar a educação do sensível, estimulando o enriquecimento o racional, em uma interação entre o sentir, pensar e agir, organizando com especial o interesse os problemas do processo ensino- aprendizagem da criança e do adolescente.

A Arte no campo da educação deve buscar a conscientização da importância do

inter-relacionamento entre currículo-mestre-educando, observando o pensar, o saber, o fazer e o crescer em Arte. O maior objetivo deste ensino é a promoção da diversidade estéticas do indivíduo de acordo com a realidade, em função dos sentimentos estéticos e das práticas artísticas, influenciando por fatores culturais e sociais.

O ensino de Arte nas escolas foi instituído no país a partir de 1971 (LDB 5.692/71) e, dessa forma, abriu-se para milhões de crianças e jovens a possibilidade de acesso a um tipo de conhecimento, centrado no lúdico, no livre jogo da imaginação, do sentimento e na ação [BRASIL, 1971].

A década de 1990 foi marcada pela nova LDB 9.9394/96, que no artigo 26, parágrafo segundo, traz a obrigatoriedade do ensino de Arte nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos [BRASIL, 1996]. Deve ser destacada, também, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997/1998, que possibilitou que a proposta de Arte- educação fosse divulgada de forma mais ampla.

Sua finalidade é apontar metas para uma educação de qualidade, servindo de referência para o trabalho do professor no planejamento das aulas, reflexão da prática, escolha de metodologia e material didático. Os Parâmetros sofrem críticas por parte de alguns autores que condenam a homogeneização do ensino que geralmente acontece quando se adotam currículos nacionais.

"A Educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracteriza um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas". (PCN, 2001, p.19).

A Arte está presente em todos os lugares, mas é na escola que se aprimoram os conhecimentos por meio das oportunidades propostas pelos professores, que detém os objetivos pré-estabelecidos, definidos, atuando, assim, como mediadores entre Arte e os alunos. O termo Arte-educação vem da expressão “educação através da arte” – criada por Herbert Read em 1943 termo este que vem sendo utilizado no Brasil desde 1971 [DUARTE JR., 2009, p.35].

Para pensar é preciso criar, ter ideias, sonhar, ser original. Se o aluno não desenvolver sua própria expressão ou não entender a de outros, se não tiver meios de vivenciar um processo criativo, então não aprendeu a pensar, não convivei com frustrações, não dividem, não se conheceu, nem aos outros. Portanto, não teve oportunidade de aprender a desenvolver o pensamento, a lógica.

Ao compreender isso, percebemos a importância da /Arte na escola, ou seja, da Arte na educação de crianças e jovens, agindo como meio reflexivo e, ainda, como instrumento de organização do indivíduo em seu tempo , em seu meio e em seu espaço.

O PERFIL DO PROFESSOR DE ARTE

O docente, de modo geral ainda ligado ao sistema tradicional de sua formação, olha pouco para a produção de seus alunos e tem dificuldades em ouvi- los, uma vez que a ideia de professor reflexivo e mediador ainda são para poucos.

Valorizar o saber cultura de Arte dos nossos aprendizes, somando às nossas experiências e conhecimentos, pode construir um vasto material para a prática da Arte, embora nem sempre os professores sejam capazes de acompanhar a leitura de hoje dos alunos, mais moderna, digitalizada e codificada. Talvez esse fosse o grande desafio do professor de Arte, mediar o conhecimento prévio com toda a subjetividade das individualidades pessoais junto ao saber cultural que o mesmo deve agregar por meio de metodologias inovadoras.

Mas, o que é ser professor de arte? É atuar através de uma pedagogia mais realista e mais progressista, que aproxima os estudantes do legado cultural e artístico da humanidade, permitindo, assim, que tenham conhecimento dos aspectos mais significativos de nossa cultura, em suas diversas manifestações. E, para que isso ocorre efetivamente, é preciso aprofundar estudos e evoluir ao saber estético e artístico. Os estudantes têm direto de contar com os professores que estudem e saibam arte vinculada à vida pessoal, regional, nacional e internacional. [FUSARI, FERRAZ, 1993, P.35].

Se partirmos da ideia de que a construção das representações sobre o objeto depende do ato do criador e das oportunidades de interação do meio sociocultural, vamos perceber que o sujeito elabora suas construções a partir da interação com todas as produções que observa, inclusive as suas próprias, cabendo assim ao docente oferecer acesso à produção e às tendências que estão por vir.

[...] conforme afirmações proferidas em palestra realizada por Ana Teberosky e Liliana Tolchunsky e 1992, no auditório da Faculdade de Educação, a orientação contemporânea das pesquisas de aprendizagem aponta três vias que garantem a construção do conhecimento: 1) Determinadas predisposições inatas, 2) Interação com o meio ambiente (disparador ambiental), interação com objetos e outros sujeitos que se incorpora a novas representações internas e 3) Trabalho pessoal individual com as próprias representações, câmbio representacional, evolução

do próprio pensamento, ou seja, trabalho com representações próprias [CAVALCANTI, 1995, p.11]

Para aquele que está envolvido com a educação, principalmente quando falamos de uma Arte-educação de qualidade, transformadora, é fundamental o desenvolvimento da consciência e sua interferência sobre o processo educativo.

"Depois de anos de experimentação estamos convencidos de que a metodologia é a construção de cada professor em sala de aula e gostaríamos de ver a expressão Proposta Triangular substituir a prepotente designação Metodologia Triangular." (BARBOSA, 1988, p. 37).

Falar dos problemas que indicam grandes mudanças no ensino da Arte e das inquietações que nos afetam como educadores em confronto com a realidade das escolas, sem deixar de considerar.

Além dos cursos de graduação o profissional de Arte deve buscar a formação continuada, a qual deve propiciar um enriquecimento para a área de vivência em relação a situações de sala de aula, com troca partilhada entre os envolvidos ou, até mesmo, simulações de aulas com exercícios de pesquisa nas diferentes linguagens, bem como orientações para planejamento e reflexão em todos os eixos de aprendizagem significativa em Arte: fazer Arte, refletir sobre Arte e contextualizar as produções de Arte.

O professor deve ser um eterno pesquisador, ter em mente que o saber não é suficiente e que precisa saber buscas, relacionar e elaborar conhecimentos. Porém, não basta ao professor ter conhecimentos apenas sobre a sua área de educação, pois precisa interagir com outras áreas do conhecimento e divulgar com elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo, que teve por objetivo entender a finalidade do ensino Arte na Educação básica e apontou que existem objetivos sólidos pelos quais a Arte é importante à educação das crianças e não se faz presente nos currículos para ser recreação ou passatempo. Seu ensino possui finalidades claras e significativas à educação das crianças, visando desenvolver os aspectos sociais do aluno bem como auxiliá-lo na construção do conhecimento.

Uma vez que a arte na escola deve propiciar novas práticas para que o sujeito se veja como produtor e criador, fica claro que, então, a função da arteeducação não é condizente com a proposta em se tratando de ensino e aprendizagem. A arte educação tem sido alvo de desinteresse até mesmo por grandes pesadores da educação brasileira, ou seja, é momento de pensar em formação artística como essencial e intrínseca à formação humana.

Dentro das Artes, a cultura passa sempre pelo processo histórico de retratar acontecimentos e expor a cultura daquele momento retratado. O artista por meio de suas representações sempre busca mostrar a possibilidade de novos olhares para suas obras, levando a uma reflexão. Assim, a arte busca formar nas pessoas essa capacidade, de se olhar além do que está representado.

No processo criativo, a Arte contribui para a humanização e a educação do homem. Ao ser desenvolvida como fruto da criação e do trabalho humano, histórica e socialmente datado, ela possuirá todas as peculiaridades e probabilidades próprias à vida humana em sociedade. Dessa forma, a arte é expressão de uma realidade que, ao ser produzida, resulta tanto em objetos artísticos quanto produz seu criador, concebendo-o como ser que sente, percebe, conhece, expressa e toma posição ante a sua vida cotidiana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae (org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Arte Educação Contemporânea: consonâncias internacionais _ 2. Edição Paulo: Cortez, 2008.

BEDIN, Thaís. VIEIRA, Ethieli. Uma reflexão sobre o ensino da arte nos anos iniciais do ensino fundamental. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte. Brasília: MEC/SEF, 1999

, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.

CAVALCANTI, Zélia. Arte na sala de aula. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CHAUÍ. Madalena. Convite à Filosofia. São Paulo: Ed. Atica, 2000.

DENNY, Ercílio A. Política e Estado. Capivari. Editora Opinião E, 2000.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. Por que arte-educação? 6ª ed. Campinas, SP: Prós, 1991.

FUSARI, Maria Felisminda R.; FERRAZ, Maria Heloisa C.T. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1992.

, Metodologia do ensino de arte. São Paulo: Cortez, 1993.

GODOY, Carlos Alberto de. Arte-educação: espaço de conflitos. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1988. São Paulo: USP, 1988.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio Arte, história e ensino, uma trajetória – 2. Ed. São Paulo, Cortez, 2002-(coleção questões de nossa época, v. 79)

PEREIRA, Fabrício, Andrade Arte-educação: emoção e racionalidade Andrade. Pereira. -São Paulo: Annablume; BH: Facisa, 2006

A IMPORTÂNCIA DO DESENHO PARA CRIANÇAS: DESENVOLVIMENTO ATRAVÉS DA ARTE

ANGELA ANTONIA SILVA DE MORAIS

RESUMO:

O desenho é muito explorado pela maioria das crianças, seja na escola, em casa, ou em um restaurante. Isso demonstra a importância que tal ação tem em sua vida. Além de serem necessários poucos instrumentos para realizar o desenho, ele também desperta bastante interesse na maior parte das crianças. E isso será apresentado mais claramente durante essa obra. As funções que o desenho tem na vida das crianças são inúmeras. E por meio do desenho que se podem elaborar questões que, até mesmo pela tenra idade, não podem ser verbalizadas ou entendidas em um patamar racional. A criança que tem algum conflito interno e não consegue expô -lo verbalmente pode, por meio do desenho, externar esse sentimento. No desenho da criança, é notável a riqueza de detalhes e clareza com que os problemas são expostos. Com um olhar cuidadoso, é possível entender muito do universo da criança por meio do desenho. Por isso, muitos famosos autores e pensadores passaram grande parte de sua vida dedicando-se à análise de desenhos, como Piaget (1948), Luquet (1969) e Lowenfeld (1977). Trataremos mais especificamente dos estudos de Piaget para explicar as fases de desenvolvimento do desenho.

Palavras-chave: Desenho. Criança. Arte. Desenvolvimento. Piaget.

1. INTRODUÇÃO

Piaget discorreu sobre a representação, destacando a função semiótica ou simbólica como responsável por gerá-la. Tal função consiste em reconstruir um significado ou signo para o mundo que rodeia a criança, mostrando o seu universo. A principio, os desenhos ś ão considerados rabiscos que não estão relacionados aos desenhos ainda não estão relacionados com a função semiótica.

Por volta do primeiro e do segundo ano de vida, pode-se perceber o aparecimento da função semiótica na representação artística das crianças. Após essa fase, há uma tentativa de imitação de um objeto real, mas é importante ressaltar que, nesse momento, o desenho reflete a representação pessoal de cada criança, sendo recomendável evitar criticas com relá ção à fidedignidade com a realidade.

O desenho que a criança faz representa sua visão do objeto. Portanto, não há certo ou errado, somente formas pessoais de ver o mundo ao seu redor. Por ter essa característica, o desenho pode ser uma forma rica de descobrir como a criań ça vê o mundo. Nessa fase da vida, a habilidade de verbalização não está ainda desenvolvida o suficiente para a criança explicar como se sente, o que faz da representação gráfica uma importante aliada de psicólogos e educadores. O desenho inicialmente aparece como uma forma de brincar com espontaneidade, que pode ser um registro ou uma forma de expressão. Piaget apresentou e classificou as fases do desenho, caracterizando cada uma delas. É necessário notar a qual época do desenvolvimento infantil cada fase está relacionada e como isso aparece no desenho.

As fases são:

- garatuja (desordenada e ordenada);
- pré-esquematismo;
- esquematismo;
- realismo; e
- pseudo-naturalismo.

2. GARATUJA

Entre as fases de desenvolvimento de Jean Piaget, a que corresponde a essa forma de desenho é a sensório-motora, que se inicia entre zero e 2 anos, e vai até o inició da fase pré-operacional, que ocorre dos 2 aos 7 anos. A garatuja está muito relacionada com o prazer de desenhar e, nessa fase, as crianças exploram bastante a textura de materiais, manipulando diferentes tipos de papéis, lápis, canetas ou qualquer material que exista esse acesso.

Ainda não é possivel identificar o desenho da figura humana, mas sim rabiscos. ´ Piaget subdividiu essa fase em duas outras:

- Garatuja desordenada: é a primeira fase, em que o processo parece ser mais importante do que a produção. O exercicio´ motor tem um papel importante nessa fase e isso aparece no desenho. Como o resultado não parece ser importante, o desenho pode ser coberto com outros traços. Ainda não há por parte da criança um controle motor.
- Garatuja ordenada: durante a segunda fase da garatuja é possível perceber traços longitudinais e circulares, e a preservação dos traços já parece importar. Inicia-se um esboço de relação entre o objeto e sua representação. Mas essa representação aparece de forma instável. Ao iniciar um desenho, a criança pode falar que é uma bola e, ao terminar, pode mudar para um carro.

3. PRÉ-ESQUEMATISMO

Essa fase do desenvolvimento do desenho corresponde ao final da fase préoperatória, podendo estender-se até os 7 anos, idade em que as crianças começam a fazer relaçoeś entre desenho, pensamento e realidade. Ainda não se pode estabelecer uma relação entre os elementos do desenho, e que normalmente apresentam-se dispersos pela folha, sem haver ligação concreta entre eles.

Quando as ligações começam a aparecer, normalmente estão relacionadas com o emocional e ainda não apresentam forte conexão com a realidade. Surgem os primeiros esboços da figura humana ainda à procura de um conceito que acompanhe o emocional. Pode-se observar o surgimento do homem-girino, que se caracteriza pela figura humana em que os braços e as pernas saem do próprio rosto da pessoa; o corpo ainda é inexistente.

4. ESQUEMATISMO

Por volta dos 7 anos se inicia o esquematismo, que faz parte das operações concretas. Nessa fase aparecem os esquemas representativos e certa afirmação de si mesmo por meio do desenho, a partir de uma repetição flexível do esquema. É possivel perceber uma primeira nó ção de espaço definido em um conceito, surgindo a linha de base.

A figura humana também aparece mais relacionada com a realidade, mas ainda apresentando exageros, omissão e negligê ncia. Algumas vezes, quando há uma repetição no exagero ou na omissão de uma parte do corpo, pode-se compreender que há algo emocional nesse desvio. Uma possível interpretação da omissão de braços na figura humana, por exemplo, é que pode estar relacionada com a dificuldade de ação ou de realizar atividades. Na fase do esquematismo também se pode perceber uma descoberta com relação às cores, ligada com o objeto real, apresentando-se uma tentativa de mostrar fidedignidade com a realidade. E, assim como a figura humana, a cor pode expressar o emocional da criança.

5. REALISMO

O realismo se inicia no final da fase das operações concretas. Pode-se observar que existe uma autocritica ́ das crianças com relação à qualidade do desenho. Uma grande descoberta, nessa fase, está relacionada ao plano e à superposição, já não sendo mais encontrada a linha de base.

Na figura humana aparece a diferenciação mais acentuada de gê nero, por meio de detalhes como roupas e acessórios. Também se pode observar uma emergê ncia das formas geométricas, o que mostra uma maior rigidez por parte da criança e uma grande vontade de que o desenho se aproxime da realidade. O esquema de cor não mais aparece pronunciado e o enfoque emocional tem maior destaque.

6. PSEUDO-NATURALISMO

Nesse estágio, a criança já se encontra na fase das operações abstratas, mais comumente a partir dos 10 anos. Com relação ao espaço destinado para o desenho, já apresenta a profundidade e o surgimento do espaço para expressoes subjetivaś que podem estar carregadas de experiê ncias emocionais. O desenho não mais pertence à categoria de atividade espontâ nea, passando para uma fase de descoberta da personalidade da criança.

A figura humana já aparece com as caracteristicas sexuais bem pronunciadas ́ e com a presença de articulaçoes e de propor ções entre os membros do corpo. Além de Piaget, outros autores estudaram as relações entre o desenho e as etapas do desenvolvimento, como Luquet e Lowenfeld. Porém, salvo algumas diferenças de nomeação das fases e algumas de suas caracteristicas, fica evidente que os autoŕ es não se distanciam significativamente um do outro.

Todos os autores descritos acima concordam que não há rigidez nas etapas do desenho. Eles também dividem as fases entre idades semelhantes, o que demonstra a grande clareza do estudo do tema em evidenciar que essas são as etapas do desenho inerentes à individualidade da criança. Até mesmo em diferentes culturas, as fases do desenho aparecem de forma muito semelhante, mais uma vez demonstrando a consistê ncia das teorias.

Para Luquet, as fases são desenvolvidas da seguinte maneira:

- realismo fortuito (2 anos);
- realismo falhado (3 a 4 anos); • realismo intelectual (4 a 12 anos); • realismo visual (12 anos).

7. PRÁTICAS NA EDUCAÇ ÃO

Na educação formal, principalmente em pré-escolas, os desenhos normalmente são bastante explorados, seja como atividade dirigida ou como atividade de transição para os alunos que precisam se ocupar. Os desenhos fazem parte, usualmente, de atividades diárias, e pode-se perceber por todos esses aspectos uma valorização de trabalhos artistí cos, incluindo o desenho livre.

Contudo, essa grande valorização de atividades artísticas observada a pré- escola não é encontrada no Ensino Fundamental, nem mesmo nas fases iniciais. Comumente, o desenho ou pintura será, necessariamente, uma atividade dirigida no momento especifi-

co da aula de artes, que ń ão costuma ocorrer mais do que uma vez por semana.

Raramente o desenho ou a pintura constará no planejamento do professor da sala, sendo quase nulo o aparecimento do desenho livre. Muitos estudos apontam para a importâ ncia do desenho no desenvolvimento infantil e até mesmo na alfabetização. A arte tem grande papel na construção de conhecimento da criança, envolvendo a inteligê ncia, a atenção, o pensamento e todos os aspectos cognitivos.

Ao analisar os estágios do desenho e sua função, fica clara a necessidade desse espaço no dia a dia dos alunos e também do entendimento do professor com relação ao respeito que se deve dar à fase em que a criança está inserida, evitandose acelerar uma evolução do desenho.

Portanto, o professor deve deixar a criança usar sua criatividade, interferindo o miní mo possível na execução do desenho, tanto do lado positivo quanto do negativo, pois, ao elogiar o desenho de uma criança porque ele "se parece" com o que se pretendia desenhar, há uma intervenção no sentido de desenhar conforme a realidade, determina-se que o desenho precisa "se parecer" com algo.

E quem está julgando se o desenho se parece com o que se pretende desenhar ou não é o professor, e não a própria criança, esse movimento pode inibir a criança, apesar de aparecer na forma de elogio. Ao se considerar todas essas afirmações, fica claro que desenhar é extremamente importante para o desenvolvimento infantil e que possibilita à criança expor artisticamente a sua realidade e sua experiê ncias, representando formas e espaços por meio do desenho.

Portanto, o professor deve conhecer as fases do desenho infantil para que possa incluí- lo em seu planejamento, abrindo espaço para esse importante desenvolvimento artístico. Uma possibilidade dé trabalho é o professor expor para as crianças as diferentes formas de arte e permitir que elas apresentem, por meio de seus desenhos e expressões artisticaś, uma leitura de seus trabalhos.

Pode-se concluir que o desenho infantil é um rico universo, que pode ser explorado de diversas formas, cabendo ao professor pensar em alternativas de inserir esse tipo de atividade, que trará desenvolvimento inesperado de diversas áreas na vida de seus alunos.

Vale ressaltar que o ritmo de cada criança deve ser respeitado e que é necessário haver momentos em que a criança tenha a oportunidade de realmente se expressar por meio do desenho livre, sem interferê ncias ou intervenções do professor, e que tenha acesso a diferentes tipos de matérias e situações.

8. ESCRITA COMO SISTEMA DE REPRESENTAÇ ÃO

A sociedade em que vivemos está cercada de estimulos visuais, sejam eleś propagandas, letreiros, placas de rua etc. Eles não estão somente na rua, mas também em casa, como na televisão, em revistas e em jornais. Muitos deles tê m símbolos que representam uma fala, que são as palavras. Desde o momento em que o bebê co- meça a enxergar com maior profundidade, ele já está exposto ao mundo da escrita.

Com os passar dos anos, a criança começa a perceber esses simboloś "diferentes" como representantes de algo que a exclui, pois reconhece que a maior parte dos adultos e uma grande parte das crianças mais velhas conseguem decodificar esses simbolos, que ś ão as letras.

A criança observa seu pai lendo um jornal, uma revista, prestando atenção nas placas de rua, conseguindo informações de uma forma que ela não consegue. Ela olha para o livro, cuja história o pai está contando para ela e provavelmente tenta imaginar de onde ele está tirando a narrativa. Deve questionar se é das figuras. Após um tempo, ela começará a identificar que essas palavras tê m relação com os "desenhos diferentes", que são as letras.

A escrita tem uma função muito importante na sociedade como forma de linguagem, pois, com o seu frequente uso, passou a ser considerada um instrumento social. Com ela é possível registrar ideias, pensamentos e sentimentos, além de muitos outros tipos de informações.

A escolarização inicial, mais especificamente o ensino da lingua escrita, ń ão é somente um ensino de regras, mas também uma inclusão social, uma vez que a pessoa que lê e escreve está inserida na sociedade. Ao desenvolver essa habilidade, um universo de informações passa a estar a seu alcance. E é obrigação da escola incluir socialmente todas as crianças, de diferentes classes sociais, a fim de que todas tenham acesso a uma variedade de informações.

A escrita é um sistema de representação que parte de um signo para representar um som. Em vez de se relacionar a um objeto, ela é representativa de um som. Alguns desenhos ou simboloś podem representar algo, mas somente as palavras estão relacionadas ao som de letras. Partindo desse pressuposto, já é possivel perceber a estrita relá ção que o desenho e toda atividade gráfica tê m com a alfabetização.

Antes do processo de alfabetização, a criança normalmente se refere à escrita como um desenho. Ela pode falar frases do tipo: "Olha, eu desenhei o A". Isso evidencia ainda mais que, para a criança que está tendo o primeiro contato com a lingua escrita, as

letras realmente aparecem como desenhos. A partir do contato com´ as letras, as formas gráficas vão adquirir maior proximidade com as letras convencionais, diferenciando-se dos números e de outras formas de desenho.

Quando a criança entra na escola, antes mesmo de iniciar o processo de alfabetização formal já está inserida no mundo letrado. Ela já teve bastante contato com as letras, apesar de não conseguir ainda decodificá-las. Ao iniciar o processo de alfabetização, ela não está somente aprendendo uma matéria com um conteúdo, como é feito em ciê ncias e geografia. O letramento, como foi sinalizado anteriormente, é uma forma de inserção social. Ao ser capaz de ler e escrever, a criança está apta a se comunicar de outra forma com as pessoas, além de registrar seus pensamentos.

9. IMPORTÂ NCIA DO DESENHO INFANTIL NA ALFABETIZAÇ ÃO

Podemos caracterizar o desenho como a primeira escrita na vida de uma criança, pois suas experiê ncias gráficas representam também uma linguagem. O desenho suscita a imaginação e é uma importante forma de se expressar. A partir do desenho e de suas fases de representação gráfica, como foi apresentado anteriormente, a criança passa por um momento inicial de desenho espontâ neo mais associado ao desenvolvimento motor, e já nas fases mais avançadas pode-se perceber uma necessidade de associar o desenho à realidade.

Nessas últimas fases, a criança está relacionando o desenho com as regras praticadas na sociedade. O desenho também é uma maneira de se comunicar e representar seus sentimentos, mas ainda de forma pessoal e individual. Ou seja, apesar de se assemelhar com a representação gráfica da escrita, que também é uma forma de comunicação e registro de pensamentos, o desenho não pode ser decodificado de modo preciso por outra pessoa senão a própria criança.

Assim sendo, o desenho e a escrita tê m caracteristicas qú e se sobrepõem, como a representação de sentimentos e o fato de ambos serem formas de comunicação, mas existe uma grande diferença com relação à individualidade e à generalidade dos processos, respectivamente, garantindo o caráter inclusivo perante a sociedade promovido pela alfabetização.

Uma importante característica dos desenhos é pertinente à autoestima da criança. É possivel estabelecer uma relá ção entre a autoconfiança e a facilidade em se envolver no processo gráfico. A criança que não se sente segura o suficiente hesitará em se expressar por meio do desenho.

Outra habilidade que pode ser observada no desenho é o aspecto cognitivo. As crianças também precisam conseguir focar a atenção por um tempo relativamente longo para serem capazes de se dedicar à atividade gráfica. Dessa forma, podemos perceber o caráter cognitivo e o afe- tivo ligados à produção do desenho infantil.

O desenho é uma fase importante anterior à escrita, principalmente devido ao caráter comunicativo que tal atividade representa. Ao se apropriar dessa forma de linguagem, a criança avança um passo a mais para entender o conceito de comunicação existente na alfabetização.

Outras formas igualmente importantes e anteriores à alfabetização são: a dança, a música, o brincar espontâ neo, o jogo, entre outras. Todas essas atividades apresentam um caráter representativo e comunicativo. Ao deparar e ter grande contato com essas atividades, a criança avança no processo de letramento.

A criança que inicia formalmente o processo de alfabetização tende a diminuir a sua produção gráfica, e isso pode estar associado ao fato de que, ao começar a ler a escrever, ela necessariamente será apresentada a uma série de regras e formalidades. Esse aspecto pode inibir a expressão espontâ nea da criança por meio do desenho. Ela pode “preferir” se dedicar a essa nova etapa, socialmente mais valorizada do que o desenho.

Portanto, uma constatação que pode ser de grande contribuição para os professores é o fato de que o desenho está estritamente relacionado com as fases de desenvolvimento da criança; ele não somente representa objetos, mas é uma expressão da essê ncia da criança.

É por meio do desenho que a criança conseguirá elaborar suas dúvidas, anseios e preocupações, além de se expressar quando se sente alegre e confiante com alguma conquista. São essas experiê ncias que farão da alfabetização um processo mais significativo e provido de representações.

A produção gráfica por meio do desenho é o primeiro passo para que a criança vivencie a alfabetização. Após atribuir essa gama de significados ao desenho como representação gráfica infantil, resta uma pertinente dúvida: por que razão essa atividade é tão desvalorizada a ponto de ser praticamente extinguida ainda nos primeiros anos do Ensino Fundamental?

É sobre essa questão que se espera que o educador se debruce ao planejar suas ati- vidades semanais. Após essa reflexão, o professor pode decidir por incluir em suas aulas e na vida das crianças a necessidade e a valorização da produção gráfica.

10. O DESENHO E A EDUCAÇÃO FORMAL

No decorrer da primeira unidade da disciplina Artes, educação e música foi possível estabelecer muitas conexões entre o desenho e a educação formal. O fato de tantos estudiosos, como Piaget e Luquet, entre outros, dedicarem tanto tempo para estudar tal fenômeno evidencia a importância que deve ser dada à representação gráfica.

As fases do desenho infantil de Piaget demonstram claramente como o desenvolvimento da criança pode ser percebido por meio da análise dos desenhos criados por ela. A representação gráfica na infância é um grande aliado na arte de decifrar o que se passa no universo da criança, além de possibilitar uma análise com relação à fase de desenvolvimento em que ela se encontra.

Nesta unidade foi enfatizada a estrita relação que há entre o desenho e o processo de alfabetização. Fez-se assim um convite para a valorização dessa habilidade, não somente na Educação Infantil, mas também nas fases mais avançadas do Ensino Fundamental.

O desenho deve ser inserido e valorizado na vida das crianças para que elas possam elaborar conteúdos significativos de forma considerada saudável. Ao criar esse espaço na rotina escolar, auxilia-se até mesmo o processo de alfabetização, que é essencial para o desenvolvimento do aluno na vida escolar.

11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais do que objetos fisicos ou mentais, a arte designa uma forma diferenciada de ver. Portanto, ela pode estar em qualquer lugar ou em qualquer coisa, pois não depende do objeto exterior, e sim dos sentimentos do artista. Não é necessário milhares de apetrechos nem instrumento algum, somente a predisposição do individuo´ para entrar em contato com a beleza de seu interior e, a partir disso, conseguir ver beleza nas coisas mais singelas e corriqueiras da vida.

Partindo dessa conceituação, questiona-se como o professor pode transmitir isso para os seus alunos, como instigar essa percepção do eu e do mundo de maneira diferenciada. É possivel instruir alunos para esse fim? A resposta´ é sim. E a forma de fazê-lo está não somente em aulas planejadas, mas em todos os momentos do dia, pois a arte pode ter um planejamento e uma especificação temporal, mas não necessariamente precisa de tudo isso.

Somente uma conversa sobre a forma de ver o mundo, levando em consideração a beleza presente nos objetos, já é um chamado para a visão artistica´ e um convite para entrar nesse mundo, definitivamente mais colorido e emocionante. A arte também diz bastante sobre a cultura preponderante. Analisando uma produção artística pode-se sugerir o local e o momento em que ela foi produzida.

A formação de professores de arte teve início com os avanços pedagógicos da Escola Nova no inicio do s éculo XX. O pensamento do filósofo John Dewey e o movimento modernista influenciaram os modos de pensar, desenvolver e comunicar a arte na escola.

Augusto Rodrigues, Margaret Spencer e Lucia Valentim fundaram a Escolinha de Arte do Brasil, em 1948, que posteriormente mudou de nome para Movimento de Escolinhas de Arte – MEA. Esse movimento foi o responsável pela abertura de 140 escolas de arte espalhadas pelo Brasil e até por outros paises,´ como Paraguai, Portugal e Argentina.

Desde então, outras iniciativas têm dado grande atenção ao ensino de arte no Brasil, seja por pesquisas cientificas, seja por formação continuada, entre outros. Isso é bastante animador, por aumentar o número de profissionais da área artística, trazendo mais qualidade para o ensino de tão importante habilidade.

O professor que se dedica a ensinar artes em escolas deve saber que o trabalho com arte não está restrito ao desenvolvimento de atividade que libera a espontaneidade da criança ligada às suas emoções. Pelo contrário, o ensino de artes deve ter como enfoque a arte como construção do conhecimento, assim como é feito nas outras disciplinas.

A introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais, como discorrido acima, prediz essa equivalência do ensino das artes com as outras disciplinas obrigatórias. A aprendizagem de artes deve propiciar aos alunos os instrumentos para a produção artística, com diferentes estilos e diversos tipos de materiais, enriquecendo as experiências. Além disso, o aluno deve ser capaz de apreciar uma obra de arte e refletir sobre seu produto.

Para que seja capaz de apreciar uma obra de arte, os alunos devem ser introduzidos a diferentes momentos da arte no Brasil e no mundo, e internalizar as peculiaridades de cada momento, para então serem capazes de ler, com um olhar dirigido para as obras, e também produzir imagens de sua autoria, permitindo a experimentação do ser artista.

Quando se trata de estudar os momentos da arte, a impressão que fica é de que esse trabalho deve ser realizado com os alunos a partir do Ensino Fundamental, mas isso não é o correto. Desde a Educação Infantil os alunos são capazes de se expressar, apreciar e refletir sobre a arte.

Uma forma de fazê-lo seria realmen-

te tratar o ensino de artes da mesma forma como são tratadas as outras disciplinas. É o caso da Educação Infantil, na qual o lúdico aparece com grande força na internalização de qualquer conceito. No caso do ensino de artes, o mesmo acontece: a aprendizagem é beneficiada por atividades lúdicas. Como exemplo podemos citar histórias que envolvem a arte e até jogos e brincadeiras, como o jogo da memória, que pode ser elaborado em duplas, sendo foto do pintor e quadro respectivo.

Vale ressaltar que a forma lúdica de trabalho com a arte, principalmente os aspectos conceituais da mesma, pode e deve ser utilizada em todas as idades, não somente na Educação Infantil, visto que o lúdico desencadeia o processo criativo e mantém os níveis de atenção e concentração altos, por meio da motivação que essas atividades trazem A aprendizagem e o contato mais próximo com a arte permite aos alunos um encontro com sonhos, aventuras, medos e preocupações, os quais fazem parte da sua vida.

Por meio da arte, as crianças tê m a oportunidade de aprender a lidar com as emoções, trazendo uma formação sólida em um ambiente seguro, que é o da sala de aula. Os professores de arte também tê m a oportunidade de envolver a interpretação das culturas em suas aulas e, a partir daí, ensinar a lidar com as diferenças, presentes não somente nas variadas culturas, como também na sala de aula.

Esse ensinamento é muito importante para a vida das crianças, e a partir dele pode-se pensar na possibilidade de transformação da sociedade como um todo, na qual muitos integrantes ainda mostram a intolerâ ncia à diferença, como algo a ser trabalhado urgentemente.

A arte também promove a experimentação e as vivê ncias sensoriais, que são essenciais para o desenvolvimento de habilidades e competê ncias diversas. Nesse processo significativo e construtivo, o aluno pode ampliar o seu conhecimento e interligar os conteúdos aprendidos com diferentes áreas de conhecimento.

Quando se trabalha com as artes plásticas, tendo as atividades lúdicas como intervençoes pedagógicas, esse aprendizado se torna significativo. Tanto o brincar como a produção artistica est ão centrados na busca do criar e imaginar tanto o novo como o simbólico. Portanto, utilizar as brincadeiras juntamente com as produções artísticas traz o simbolo e o significativo.

Podemos dizer que a arte designa um símbolo pelo simples fato de que é em si, bastante simbólica. Ao analisar uma produção artistica, ń ão vemos somente um símbolo, mas sim diversos. Esses simbolos que ń ão são o significado em si, mas trazem em si muitas formas diferentes de interpretação. O brincar também é bastante simbólico, pelo simples fato de que ao brincar a criança representa, portanto traz símbolos em cada atividade que executa.

Quando uma criança brinca de mamãe e filhinha, ela está trazendo o simbolo da mãe. Ela não é a mãe, mas está representando esse papel. Dessa forma, podemos afirmar com clareza que o brincar e a arte tê m uma inquestionável riqueza simbólica. A qualidade do trabalho do professor realmente fará a diferença tanto no desenvolvimento escolar quanto na vida das crianças. Em poucos segundos, conseguimos nomear um professor que fez a diferença em nossas vidas.

Vale refletir sobre quais caraçterísticas fizeram dele um bom professor. E a partir dessa reflexão que conseguiremos pensar em estratégias de ensino. Pensaremos em principios que deveŕ ão nortear o trabalho do professor por área de atuação, já que dessa forma podemos nos aprofundar nas especificidades de cada produção artística.

12. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXANDROFF, Marlene Coelho. (2010). Os caminhos paralelos do desenvolvimento do desenho e da escrita. Construção Psicopedagógica, São Paulo, v. 18 n. 17, dés.

2010.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo. Editora Perspectiva, 1978.

BARBOSA, Joel Luis. Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no ensino de primeiro grau. Revista da ABEM, v. 3, n. 3, 2014.

BENJAMIM, Walter. Magia e técnica, arte e politica: ensaios sobre literatura e hiś - tória da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL, Lei Darcy Ribeiro (1996). LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394, de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; e legislação correlata. 2. Ed. – Brasília: Câ mara dos Deputados. Coordenação de Publicações, 2001.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Proposta de diretrizes para a formação de professores da Educação Básica em Nivel Sup erior. Brasilia, maio de 2000.

BRASIL, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâ metros Curriculares Nacionais: Arte. – Brasilia: MEC/SEF, 1997.

DIAS, Victor R. C. Silva. Psicodrama – Teoria e Prática. Editora Agora, 1987. ETZEL, Eduardo. Divino: simbolismo no folclore e na arte popular. Editora Giordano, 1995.

FONSECA, Cristiane Costa. Esquema

corporal, imagem corporal e Aspectos Motivacionais na Dança de Salão. São Paulo: Mestrado da Universidade São Judas Tadeu. 2008.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. Ensino de M úsica Na Escola Fundamental. 1a ed.

Papirus Editora, 2007.

PIAGET, Jean. A formação dos simbolos na criań ça. PUF, 1948.

ROSA, Maria Inê s. Esquema corporal: Conceito, importâ ncia, formação, distúrbios e tratamentos. Londrina: Semina: Ciê ncias Biológicas e da Saúde. 1991

A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: TEORIA

BIANCA DOS SANTOS MONTEIRO

Resumo

Este artigo tem como objetivo compreender a inclusão na educação básica num contexto teórico, com o propósito de subsidiar o desenvolvimento das crianças nas escolas, e ainda a necessidade de se pensar a verdadeira evolução que começa a ocorrer em todo o contexto educacional. A inclusão dos alunos com deficiências é um direito constitucional e passa a ser uma tarefa essencial nos novos rumos educacionais. É um tema bastante discutido, porém pouco esclarecido no que se refere a formação do professor, que muitas vezes se depara com a situação de um aluno com deficiência em sala de aula, em um ambiente pouco favorecido. Percebe se que o atendimento escolar aos alunos com deficiência ainda percorre um caminho incerto, na qual os professores e escolas não estão preparados em todos os aspectos. Os apontamentos aqui utilizados recorreram aos estudos bibliográficos sobre a compreensão do movimento de direito à inclusão e dos princípios que norteiam e fundamentam a implantação desse movimento no ambiente escolar.

Palavras-chave: Inclusão. Autismo. Educação básica. Teoria

1 INTRODUÇÃO

A escola é um ambiente de construção de conhecimento e socialização, nela, surgem fatores capazes de provocar mudanças e transformações na sociedade e desconstruir conceitos, estereótipos e modelos a serem seguidos, por meio da construção ideológica e das relações entre os sujeitos, sendo assim as experiências vivenciadas no espaço escolar servirão como referência futura diante de uma situação, influenciando o sujeito em suas escolhas, assim, é preciso que elas sejam consolidadas de uma maneira mais ampla e diversificada, englobando aspectos multiculturais da nossa sociedade.

A educação é um direito de todos assegurado por lei que perpassa pela diversidade como um de seus princípios. Nesse contexto, percebe-se a emergência de quebra de paradigmas de inclusão social e emancipação, que superem práticas e posturas retrógradas. Assim, devem-se garantir os direitos humanos e sociais de todos os cidadãos, respeitando-se suas diferenças e peculiaridades, independente de qualquer restrição imposta socialmente. Uma sociedade inclusiva é aquela que reconhece, respeita e responde à diversidade humana.

Nesta perspectiva, a escola regular deve estar apta para receber todos os alunos, independente das características que possam apresentar. Ela é o espaço educacional que deve ser usufruído por todos. Os alunos com autismo não devem mais ser segregados em espaços escolares diferenciados ou mesmo excluídos dentro da classe comum. Eles precisam se tornar parte do ambiente escolar em que frequentam de maneira natural, sem a necessidade de recorrerem a outros meios para que sua presença e participação se efetivem.

As escolas precisam se adequar em todos os âmbitos, para atender as mais variadas formas de diversidade. Afinal, são várias as culturas presentes nas sociedades e, consequentemente, nas instituições escolares, capazes de propiciar trocas de experiências e vivências que só tendem a enriquecer o currículo escolar e as propostas de ensino em todos os níveis.

As práticas pedagógicas precisam ampliar as experiências dos alunos e apresentar-lhes informações diversificadas, explorar atividades lúdicas para instigar a curiosidade, facilitar a compreensão, ou seja, sair da teoria, dessa forma, promover seu pleno desenvolvimento e ao mesmo tempo incutir-lhes sentimentos de amor e respeito ao próximo.

2. BREVE HISTÓRICO - O QUE É AUTISMO?

Segundo os escritos de Marinho e Merkle (2009) a nomenclatura do Autismo foi nomeada por Leo Kanner, em 1943, no artigo científico intitulado: Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo (Autistic disturbances of disturbances of affective contact). Ainda segundo os especialistas Marinho e Merkle (2009) relatam que Leo Kanner (1943) enfatiza que o sintoma principal, “o isolamento autístico”, identificável desde início da vida era um distúrbio inato e descreveram onze os casos de crianças que tinham o sintoma incomum o isolamento extremo no início da vida e a necessidade obsessiva pela manutenção da rotina, denominando-as de “autistas”. Em 1944, Hans Asperger ampliou as descrições e características realizadas por Kanner (1943) adicionando casos de comprometimento orgânico.

Para Bosa (2002) o cientista Hans Asperger explica o Transtorno Invasivo do

Desenvolvimento, com a questão da dificuldade das crianças que observava em fixar o olhar durante situações sociais, e a presença de olhar periférico breve; as peculiaridades dos gestos – ausentes de significados e característico por estereotipias – e da fala, problemas de gramática e com vocabulário (monótona).

À luz da teoria de Asperger, ele não enfatiza tanto o extremo retraimento social, como Kanner. Ainda segundo Asperger, ele identificou a dificuldade dos pais em observar os comprometimentos nos três primeiros anos da vida da criança. Mas, apesar da síndrome escrita por Asperger (1944) ser diferente da Kanner (1943), havia semelhança em algumas características como, dificuldades no

"relacionamento interpessoal e na comunicação" (BOSA, 2002).

Bosa (2002) esclarece que ambos, Kanner e Asperger descreveram o autismo. Inicialmente Kanner nomeou de distúrbio autístico do contato afetivo, e Asperger chamou o termo de psicopatia autística. Porém, depois de um tempo, Kanner substituiu o nome de distúrbio autístico para autismo infantil precoce.

O teórico Bosa (2002) explica que os cientistas que estudaram tanto Kanner quanto Asperger empregaram o termo autismo para chamar a atenção sobre a dificuldade de comportamento social, isolamento físico, timidez ou dificuldade do contato humano, sobretudo, a dificuldade do contato afetivo com outros indivíduos de modo recíproco e espontâneo.

Mas, Marinho e Merkle (2009) clarificam que, 1983, a síndrome de Asperger deixou de ser considerado autismo. Em 1987, a Associação Americana de Psiquiatria estabeleceu o termo Distúrbio Abrangente do Desenvolvimento também deixou de ser considerada psicose infantil (subgrupo da esquizofrenia).

De acordo com Mello (2007) o autismo é um distúrbio do desenvolvimento com características presentes desde crianças antes dos três anos, com impacto negativo e múltiplo em várias áreas do desenvolvimento humano como comunicação, interação social, aprendizado e adaptação. Ademais está dividido em três níveis de gravidade: leve, moderado e grave, conforme a gravidade e dificuldades de comunicação social e a intensidade de padrões repetitivos restritos de comportamento.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mental versão cinco – DSM-5, elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria, o Autismo Infantil é representado como subgrupos dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, definido como um transtorno do neurodesenvolvimento com características e dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritivos (APA, 2014).

Consoante os critérios de diagnóstico de autismo DSM-5 (APA, 2014): Déficit persistente na comunicação social e interação social Déficit de reciprocidade sócio emocional.

 Déficit em comportamentos comunicativos utilizados para interação social, como, por exemplo, a anormalidades no contato visual e linguagem corporal, falta de expressões faciais, e outros.

 Déficit no desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos.

 Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades como movimentos motores estereotipados ou repetitivos com uso de objetos ou fala. Exemplo: alinhar brinquedos ou lançar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas.

 Adesão inflexível às rotinas ou padrões de comportamento verbal "não verbal". Exemplo: angústia em pequenas mudanças.

 Interesses altamente restritos e fixos. Exemplo: apego com objetos incomuns.

 Hiper ou hipoatividade em aspectos sensoriais do ambiente. Exemplo: indiferença aparente à dor ou resposta adversa a sons, ou a luzes.

 O transtorno do espectro do autismo pode ocorrer com comorbidades, normalmente com a deficiência intelectual e/ou com a catatonia.

Destaco que o DSM-5, em 2014, extinguiu os diagnósticos diferenciados e criou somente Transtorno do Espectro do Autismo. Ou seja, a manifestação sintomática foi padronizada e os critérios de diagnóstico são estabelecidos para todos os autistas com espectro, a única diferença entre os indivíduos expressos em níveis de gravidade (leve moderado e severo). Assim, a conhecida Síndrome de Asperger é atualmente considerada autismo no nível 1, classificação leve (APA, 2014).

Na Classificação Internacional de Doenças CID-11, desenvolvido pela Organização Mundial da Saúde, que define um padrão global para registro de informações de saúde. O Transtorno do Espectro do Autismo é identificado pelo código 6A02 e substitui o antigo código F84.0, o novo texto contempla subdivisões relacionadas à presença ou não de Deficiência Intelectual, e/ou comprometimento da linguagem funcional.

Portanto, em janeiro de 2022, a CID-11 (Classificação Internacional de Doenças) também passou a entender que a Síndrome de Asperger não é diferente do autismo, muito pelo contrário: faz parte do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Logo, o termo Síndrome de Asperger está em desuso e sua diferenciação é incorreta.

Ainda segundo o CID-11, os Transtornos Globais do desenvolvimento classifica como alterações qualitativas, na parte de interação social e modalidades de comunica-

ção, e por um repertório de interesses e atividades limitado e estereotipado.

Segundo Mello (2007) o diagnóstico deve ser realizado por um profissional especializado da saúde, como um médico neuropediatra ou psiquiatra especializado na área do autismo.

2.1 AUTISMO É UMA DEFICIÊNCIA?

A resposta: cientificamente o autismo não é uma deficiência, ou uma doença, e sim uma condição do espectro, sendo considerado transtorno global do desenvolvimento com dificuldades na comunicação e interação social, mas que pode levar a criança a um déficit intelectual.

Contudo, afinal, o autismo é uma deficiência nos aspectos legais? Sim.

O Transtorno do Espectro Autista, TEA, está contido no Estatuto da Pessoa com Deficiência, lei n.º 13.146/2015, que assegura e promove os direitos e liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, é considerada: "aquela que tem um impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial [...] que obstrua sua participação na sociedade [...] em igualdade de condições com as demais pessoas" (BRASIL, 2015).

Há outro amparo da norma inclusiva, os indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) podem contar com a Lei n.º12.764/2012, que promulga a

Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que assegura direitos como atendimento prioritário nos sistemas de saúde tanto o público e o privado (BRASIL, 2012).

É valido mencionar que do ponto vista legal, o indivíduo autismo é uma pessoa com deficiência, independente ter ou não déficit intelectual, uma vez que a

Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, define como pessoa com deficiência também os indivíduos com Transtornos do Espectro Autista (BRASIL, 2012). Resumindo, para efeitos legais, a criança, adolescente ou adulto com autismo é considerado uma pessoa com deficiência.

Atualmente há também uma nova lei n. 13.977/20, apelidada de Lei Romeo Mion, com a criação da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. É uma lei federal, com validade em todo território brasileiro. A carteira facilita o acesso aos direitos básicos e essenciais, além de facilitar o planejamento de políticas públicas no Brasil. O indivíduo com Autismo deve apresentar sua Carteira de Identificação para ter acesso, atendimento preferencial, e outros direitos essenciais (BRASIL, 2020).

Pontou que um grande problema encarado pelas crianças autistas é a discriminação no âmbito escolar. Algumas instituições de ensino, inclusive, se recusam a matricular as crianças. Diante ao exposto, apresento os aspectos históricos e legais de uma criança com deficiência no ambiente educacional.

Segundo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (BRASIL, 2007, p.1).

Beyer (2005, p.15) alerta que as instituições escolas especiais são um marco histórico e o início da mudança transitória e na década de 60 houve a fase da

"institucionalização da deficiência" com significado de ofertar ensino para as pessoas com deficiência fora da escola regular.

No Brasil, no ano de 1961, foi promulgada a lei n.º 4.024, a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que falava do atendimento educacional às crianças com deficiência — "a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação" (BRASIL, 1961).

No ano de 1970, houve a "desinstitucionalização" e algumas modificações socioeducativas como integrar os indivíduos com deficiência no ensino regular. Logo, em 1971, com a Lei n.º 5.692, a segunda lei de diretrizes e bases educacionais do Brasil na época da ditadura militar (1964-1985) o texto afirmava:

"deficiência física ou mental, os que se encontram em atraso quanto à idade e os superdotados devem receber atendimento especial". A lei não promovia a integração ou inclusão no ensino regular, mas destinava-se às pessoas com deficiência para uma escola especial.

Nas décadas de 1980 e 1990, começa a falar de inclusão de alunos com deficiência, mas a proposta era de integração da década de 1970, em que os resultados não modificam a realidade educacional. Na verdade, a Educação Especial se materializa como um subsistema da Educação Regular (MRECH,

1998).

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, parâmetro de validade para as demais leis normativas, define no artigo 208 "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988). Agora o acesso legal para a inclusão no ambiente educacional é um direito jurídico garantido a todo cidadão brasileiro, e mais, no artigo 205, declara-se que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família.

Diante disso, o sistema educacional brasileiro assegura a matrícula e a permanência de todos os alunos, independente de deficiências ou necessidades educacionais diferenciadas, organizada para atender e oferecer, escolarização e atendimento especial aos alunos que dele precisem.

Conforme a Constituição Federal de 1988, negar a inscrição de qualquer aluno, em qualquer curso, público ou privado, por motivos derivados de deficiência é passível de punição, o crime é punido com reclusão, sem justa causa, conforme prevê o artigo 8.º, da Lei n° 7.853, de outubro de 1989, que dispõe sobre o direito das pessoas portadoras de deficiência.

Segundo o Ministério da Educação, nos primeiros anos da constituição: "[...] promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino" (BRASIL, 1994, p. 17).

No ano de 1990, foi promulgada a Lei n.º 8.069/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) passou a garantir o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino e assegura para todas as crianças e adolescentes direitos básicos: saúde, educação, profissionalização e trabalho, cultura e lazer.

Em 1994, com a Política Nacional de Educação Especial, foi considerado um retrocesso em termos de inclusão escolar, pois permitem que ingressem os alunos com deficiência no ensino regular somente as que possuem condições de acompanhar e desenvolver atividades curriculares, descritas no ensino comum, "no mesmo ritmo" que os "alunos normais".

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, de maneiras distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar, segundo Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007, p.1).

Em 1994, com a declaração de Salamanca (1994), a resolução das Nações Unidas, marco histórico internacional, trata de princípios, política e prática educacional para as pessoas com deficiência. Compreende que as escolas têm o dever de acolher todas as crianças, independentemente de sua condição física, intelectual, social, emocional e linguística.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n.º 9.394 de 1996, definiu como dever do Estado a atendimento gratuito aos educandos "com necessidades especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino".

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei n.º 10.172/2001 representa "avanço que a década da educação deveria produzir a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana" (BRASIL, 2007).

Outro marco histórico internacional, a Convenção da Guatemala de 1999, afirma que deficiência é: [...] restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida cotidiana (GIL, 2005, p. 17), promulgada no Brasil pelo Decreto n.º 3.956 no ano de 2001.

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, (CNE/CEB) estabelece o parecer n.º 02/2001, em que os alunos com necessidades especiais são aqueles que apresentam, durante o processo educacional, dificuldades de aprendizagem ou limite no desenvolvimento, o que dificultam o acompanhar as atividades curriculares, limitações orgânicas ou pautadas às disfunções, limitações e/ou deficiências.

A lei n.º 10.436, de 2002, reconhece a comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Em 2008, o Ministério da Educação- MEC o Programa Educação Inclusiva:

[...] direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade (BRASIL, 2008, p.4).

Para Romeu Kazumi Sassaki (2003, p.15): "Educação inclusiva é um contíguo de normas e métodos praticados pelos sistemas

de ensino para ajustar a realidade das escolas à do aluno que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana".

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento "O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular" e regulamentar o Decreto n.º 5.296/04 referente às Leis n.º 10.048/00 e n.º 10.098/00, criando normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2007).

No Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, autoria do Governo Federal, Ministério da Educação (MEC), descreve no âmbito da Educação Inclusiva a questão da infraestrutura das escolas brasileiras, abordando a acessibilidade das edificações escolares (BRASIL, 2007). No ano de 2007, o plano de desenvolvimento da Educação (PDE) trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, especificando a acessibilidade dos prédios escolares, formação dos professores e os recursos pedagógicos.

O Decreto n.º 6.094 de 2007, o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação pela União Federal, novamente reforça a inclusão do aluno com deficiência no sistema público de ensino regular.

Em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva, o documento traça a trajetória do processo de inclusão escolar no Brasil. A política Nacional de Educação Especial fala da importância da inclusão escolar em todas as modalidades de ensino, desde a Educação Básica, que compreende a Educação Infantil até o Ensino Superior (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2007).

Na convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência firmada em Nova Iorque, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, é um importante fato histórico, o Brasil é signatário, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, ratificado no Decreto Legislativo n.º 186/2008 e Executivo n.º 6.949/2009 (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência).

Em 2015, assinou a Declaração de Incheon, no Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coreia do Sul, comprometendo com uma Educação de qualidade e inclusiva (UNESCO, 2016).

No ano de 2015 foi aprovada no Congresso Nacional a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que assegura no artigo 27: "educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida".

No âmbito do Estado de São Paulo, a Lei n.º 16.925, de 16 de janeiro de 2019: veda qualquer discriminação à criança e ao adolescente portador de deficiência ou doença crônica nos estabelecimentos de ensino, creches ou similares, em instituições públicas ou privadas.

2.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Integrar versus incluir

O termo integração foi criado originalmente nos países escandinavos, especificamente na Dinamarca, porém a sua difusão ocorreu nos Estados Unidos e no Canadá, idealizado para atender os objetivos integracionistas em defesa dos alunos com deficiência ou com dificuldades na aprendizagem (PEREIRA, 1998).

No Brasil o princípio integração foi descrito no Plano Nacional de Educação Especial — PNEE/1994: "a integração dependerá da adaptação do aluno à escola regular" (grifo nosso) (BRASIL, 1994, p.19).

O Ministério da Educação (MEC) descreve integração educativo-escolar como processo de educar-ensinar, crianças com ou sem necessidades especiais, durante um período ou na totalidade do tempo (BRASIL, 1994).

Segundo Pereira (1998), existem três maneiras de integração: a temporal, a instrucional e a social. A primeira que refere se a integração temporal ocorre quando há oportunidade de tempo para que o indivíduo com deficiência permaneça com outros alunos. O segundo termo integração instrucional provém à oportunidade de estímulos e condição para os alunos com deficiência permaneçam no ambiente da classe regular, o que facilita o ensino-aprendizagem. O terceiro a integração social refere-se ao relacionamento dos indivíduos com deficiência com outros alunos sem deficiência. Ele ressalta que a integração é um princípio complexo e vai muito além de integrar o aluno ou manter o aluno com deficiência em classes regulares.

Rodrigues (2006) colabora ao afirmar que a escola integrativa é uma escola "em tudo" idêntica a uma escola tradicional.

Diante disso, conforme Sassaki (1997), a sociedade na totalidade permanece inerte no modelo integrativo, apenas aceitam receber o aluno com autismo, mas eles precisam conseguir moldar-se aos serviços oferecidos; definição de escola tradicional e integrativa. Ou seja, a integração, no ambiente educacional acontece enquanto o aluno com autismo se adaptar aos recursos pedagógicos disponíveis na escola regular. Por outro lado, nesse modelo pedagógicos alunos que não se adaptam ao ensino regular oferecido são excluídos.

Deste modo, somente, na década de 1990 que começa realmente a transição da fase da "integração" para o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino comum. Conquista do avanço científico nas áreas de Psicologia e Pedagogia que demonstravam as possibilidades educacionais desses alunos. O psicanalista Sigmund Freud estabeleceu conexão entre Psicanálise/Psicologia e área da Educação, já o teórico Vygotsky não considera a deficiência como defeito ou impedimento para o desenvolvimento do indivíduo. Enquanto Jean Piaget contribuiu para o entendimento do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos (MAZZOTA, 1996).

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa direção, o aluno com autismo é enquadrado no contexto escolar como qualquer outro aluno, sem consideração suas peculiaridades no seu processo de aprendizagem. No modelo integração nega-se a diferença (RODRIGUES, 2006).

Sendo assim, o princípio de integração é considerado ultrapassado; a nova proposta é a educação inclusiva. O novo paradigma educacional, o ensino regular recebe alunos e acolhe a diversidade de pessoas existentes em nossa sociedade, incluindo aqui alunos com deficiência. A educação inclusiva reconhece a diversidade da espécie humana (GLAT, 2005). Para Stainback e Stainback (1999), no mesmo entendimento que Glat (2005) a educação inclusiva é a prática da inclusão de todos — independente de dificuldade, ou deficiência, ou origem socioeconômica e cultural.

Como apresentados existem vários documentos legislativos que defendem o acesso à educação gratuita, de qualidade e asseguram a educação inclusiva ao aluno. Como por exemplo, a Constituição Federal de 1988 "[...] as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras". [...] (BRASIL, 1988, p. 17).

Mas, na prática, existem fatores que dificultam no que se refere à inclusão do aluno com deficiência. Segundo Mantoan (2006) apud Arantes a escola continua com o currículo básico, organizado em disciplinas e essa organização fragmenta a realidade e favorece a divisão dos alunos e dificulta a inclusão escolar.

A escola não se adapta às condições de seus alunos evidencia a exclusão, não respeita ou valoriza a diferença, independente de ser aluno com deficiência ou não. De acordo com Sage (1999) é importante o gestor escolar mediar à educação inclusiva, e ainda enfatiza que a prática dessa educação requer alterações nos sistemas de ensino e nas escolas, organizacionais, administrativos, de rotinas, do espaço físico, e a formação dos professores.

Diante disso, como salienta Edier (2000), para ocorrer o processo de inclusão educacional a escola precisa estabelecer ações no seu Projeto Político Pedagógico (PPP) documento político e pedagógico construído no âmbito escolar que norteará o trabalho e as necessidades educacionais de todos os alunos, e mais ele é construído a partir das concepções e participação de todos os segmentos, gestores, professores, funcionários administrativos e de apoio, alunos e familiares.

Portanto, observou-se pelo debate acadêmico que a inclusão de estudantes com autismo não acontece somente por leis ou decretos, manter um aluno autista no ensino regular não garante a inclusão, somente garante ao aluno a presença física (integração). Sendo assim, as políticas públicas de inclusão, na rede de ensino regular, não se referem apenas de acesso à matrícula, ou leis que realizam apenas integralização do aluno na escola.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). DSM-IV. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: http://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manualdiagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf. Acesso em: 17 mar. 2023.

BEYER, H. O. Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005. p.15. [livro eletrônico]. Disponível em: https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/772. Acesso em: mar. de 2023.

BOSA, C. A. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In C. R. Baptista & C. A. Bosa (Orgs.), Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção (pp. 21-39).Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: mar. de 2023.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: http://www.cedipod.org.br. Acesso em: mar. de 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo,

assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: mar. de 2023.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: mar. de 2023.

BRASIL. Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: 2012.

BRASIL. Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13977.htm. Acesso em: mar. de 2023.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria

Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: mar. de 2023.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, MEC/SEESP, 1994.p. 17. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/PE200004-02.pdf. Acesso em: mar. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacional da Educação

Básica. Secretária de educação Básica/ Secretaria de Educação continuada,

Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Secretaria de educação profissional e

Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica\Ministério da educação. Secretaria de educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação integral. Brasília: MEC, |SEB, DICEI,2013. p.562. ISBN:978-857783-136-4-2013. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&-view=download&alias=1 344 8-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: mar. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência física. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pet/192-secretarias-112877938/seesp-esducacaoespecial2091755988/12656-saberes-e-praticas-da-inclusao-ensino-fundamental. Acesso em: mar. de 2023.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: mar. de 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em:

mar. de 2023.

BRASIL. LDB. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL. BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais, Adaptações Curriculares. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/adaptacocurriculares.asp>. Acesso em: mar. de 2023.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: mar. de 2023.

BRASIL. O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (PDE). Publicado

2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf. Acesso em: mar. de 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde, Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde. CID 10. Brasília: DATASUS, 2021. Disponível em:

http://datasus1.saude.gov.br/sistemas-e-aplicativos/cadastros-nacionais/cid-10. Acesso em: mar. 2023.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Princípios, Política e Prática em Educação Especial. 11994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: mar. de 2023.

GIL, Marta (Coord.). Educação Inclusiva: O que o professor tem a ver com isso?

São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.p.17. [livro eletrônico].

Disponível em:

http://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/projetossociais/educacao_inclusiva .pdf. Acesso em: mar. de 2023.

GLAT, R. A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998. p.11. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/46TchJ98ZcyvZ3Xb5X7ZkFy/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: mar. de 2023.

IBGE. Contagem da população. Censo 2007. Brasília: SDH-PR/ SNPD, 2006. Disponível em: https://censos2007.ibge.gov.br/. Acesso em: mar. de 2023.

MARINHO, Eliane A. R. MERKLE, Vânia Lucia B. Um olhar sobre o autismo e sua especificação. EDUCERE, 2009.

MANTOAN, M. T. E. Ensinando à turma todas as diferenças na escola. Pátio – revista pedagógica. ano V, n. 20, fev./abr. 2002, p.18-23.

MANTOAN, M.T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V.A. Inclusão escolar e exclusão social. São Paulo: Summus, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2009pdf/2181-4inclusao-fasciculo-pdf/file. Acesso em: mar. de 2023.

MAZZOTA, M. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. SP:

Cortez, 1996. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v5n9/_07.pdf. Acesso em: mar. de 2023.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. Autismo: guia prático. 5 ed. São Paulo: AMA. Brasília: CORDE, 2007.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. CID-11 Application Programming Interface (API). Genebra: OMS, 2021. Disponível em: https://icd.who.int/icdapi/

PEREIRA, M. Desenvolvimento psicológico segundo Vygotsky. Papel da Educação. Disponível em: http://www.dinvinopolis.uemg.br/revistaeletronica3/artigo9-3.html. Acesso em: mar. de 2023.

RODRIGUES, D. Educação Inclusiva: as boas e as más notícias. In: RODRIGUES, David (org.). Perspectivas sobre a inclusão; da educação à sociedade. Porto: Porto, 2003.

SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. Porto Alegre RS: 1999.

SASSAKI, R.K. Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003. [livro eletrônico]. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI__Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: mar. de 2023.

SÃO PAULO. Lei nº 16.925, de 16 de janeiro de 2019. (Projeto de lei nº 184, de 2011, dos Deputados Célia Leão - PSDB e Orlando Bolçone - PSB). Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2019/lei-16925-16.01.2019.html. Acesso em: mar. de 2023.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Publicado 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso Maio de 2022.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E A PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

BRUNA SORAYA CUSTÓDIO SILVA

RESUMO

A prática de esportes não convencionais nas aulas regulares de Educação Física criou um desafio a ser oferecido e conquistar a confiança e curiosidade de todos os alunos, fazendo com que participassem das atividades através de seu próprio desejo, partindo do ponto onde se as atividades propostas não deveriam ser realizadas por obrigação, pela necessidade de notas dentro da média, ou apenas para não realizar relatórios escritos para entrega no final das aulas, uma prática comum nas aulas de Educação Física, mas a partir daquela proposta, fazer com que todos os alunos participantes de nossas atividades, se sentissem seguros para realizar qualquer exercício proposto, sem que se sentissem subjulgados, por sua condição física ou perfis pré estipulados pela comunidade escolar, esta proposta teria como objetivo igualar as habilidades, força, e raciocínio de todos. Leva-los a conhecer novas propostas, novas modalidades de esportes, pouco praticadas ou difundidas nas aulas de Educação Física, através de diferentes abordagens metodológicas e pedagógicas. Podemos afirmar que através de perguntas direcionadas e também perguntas abertas aos alunos, pode-se observar que existe o entendimento da importância das aulas de Educação Física, de seu fator de importância para a contribuição e desenvolvimento de seu desenvolvimento não só despontando para o esporte de competição, mas em sua formação como cidadãos.

Palavras-chave: Educação Física; Crianças; Inclusão; Jogos.

INTRODUÇÃO

Esta proposta visa atender a todos os alunos do ensino fundamental II, publico alvo deste estudo, independente da condição física ou psíquica dos alunos.

Na esfera psíquica, podemos observar a melhora da autoestima, integração social, redução da agressividade, dentre outros benefícios. (Alencar, 1986; Souza, 1994; Give it a go, 2001).

Faz-se necessário refletir sobre sua abordagem nas aulas de Educação Física na escola. O esporte orientou e ainda orienta a prática profissional de muitos professores na escola, guiados especialmente pelo "quarteto fantástico" (futsal, basquetebol, handebol, e voleibol) (Silva, Sabrina Miguel da – rio Claro, 2020).

Sendo assim, levamos em consideração analisar, entender e propor novas práticas e possibilidades pedagógicas de esportes não convencionais no ambiente escolar. A parceria adota nas aulas entre os profissionais da área, levou a escolha das seguintes modalidades, após verificação de materiais disponíveis para sua realização. Escolheu-se as seguintes modalidades: Freesby, Bocha, voleibol sentado, e basquetebol em cadeiras de rodas (nesta modalidade usou-se colchonetes substituídos as cadeiras, onde os alunos não poderiam utilizar os membros inferiores para locomoção).

A Sociedade Brasileira de Pediatria – SBP recomenda que crianças e adolescentes pratiquem pelo menos uma hora de atividade física diariamente, isso porque o esporte tem um papel fundamental na formação infanto/juvenil, já que auxilia no desenvolvimento físico, motor e cognitivo, além de trabalhar aspectos emocionais e sociais". (blog etapa.com.br, 2020).

A busca de soluções para que aquelas crianças que se recusavam diariamente a prática das atividades, e a sua criatividade nas justificativas com o objetivo de não participar das atividades nos levantou o questionamento, a cobrança de roupas adequadas, a orientação de participação destas atividades, e a escuta de muitos destes alunos, nos levou a perceber alguns dos reais motivos da recusa de grupos dentro das salas de aulas, nota-se que este relato aconteceu em todas as salas do ensino fundamental II de sexto ano até o nono ano do ensino regular na escola pública municipal da cidade de São Paulo.

A evasão nas aulas de Educação Física

Entende-se que as escolhas de conteúdo e as estratégias adotadas são primordiais nesse processo. (MENEZES,2006).

A disciplina em sí engloba tanto a adaptação ao corpo quanto a uma reflexão de comportamento corporal. Logo ela não se limita somente ao desenvolvimento muscular, mas também ao entendimento da importância da forma, da dinâmica e do estilo do movimento. Assim, a Educação Física tem o intuito de levar o adolescente a um gasto de energia em atividades prazerosas e recreativas, permitindo que ele relaxe, perceba seu corpo e saiba controla-lo, contribuindo para a convivência em grupo. A disciplina em questão permite ainda, a aprendizagem dos esportes, que lhe serão úteis inclusive na sua vida em sociedade, ajudando-o a descobrir a pluralidade e a riqueza de movimentos que o seu corpo lhe possibilita. por fim, ela deve unir e englobar o aspecto cognitivo ao afe-

tivo-social, permitindo assim o desenvolvimento integral do adolescente (VIEIRA, 2002).

O olhar da equipe de professores ao longo de vários períodos lecionando nas escolas públicas municipais, é a de que o número de alunos que optam em não fazer as atividades oferecidas nas aulas de Educação Física, cada vez aumenta mais, e isto pode-se notar não só nas escolas públicas, mas também nas escolas da rede privada.

Segundo Neto (2010) é de fácil identificação o desinteresse dos alunos nas aulas de Educação Física, porque a matéria é pedagogicamente ministrada com a utilização do corpo para a realização das atividades, logo se existir a recusa o professor perceberá facilmente., diferente de uma lista de exercícios de outra disciplina qualquer, onde o aluno terá a opção de assinalar uma resposta qualquer e se livrar rapidamente da tarefa. E acrescenta ainda, que esta evasão está relacionada com a dificuldade financeira , que algumas famílias enfrentam, forçando as crianças a largarem a escola à procura de empregos para ajudar nas despesas de casa.

APRENDIZADO

Nossa equipe de profissionais a serviço nos anos de 2018 e 2019, onde posso me incluir nesta unidade de referência, local do objeto de estudo e relato, éramos detentores de uma visão no mínimo diferenciada das aulas oferecida aos alunos, num primeiro momento romper a barreira criada pela cultura futebolística, que em determinadas regiões na cidade de São Paulo é dominante, e também mostrar a todo o restante que as aulas de Educação Física não tem o caráter apenas de distrair os alunos, promover diversão nos intervalos, ou na ausência do professor de qualquer outra disciplina. Mas o incentivo a prática correta desta disciplina é de extrema importância no termômetro emocional da escola. A sua prática como já dito anteriormente é importantíssima na vida pessoal de cada aluno. É fundamental que saibamos e deixemos claro exatamente quais seriam os tais benefícios da prática e da inclusão de esportes na vida escolar.

O esporte educativo acontece principalmente no ambiente escolar, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento integral da criança. Ele afirma-se como uma atividade cultural, favorecendo a formação fundamental e continua por meio do esporte. (Neto, 2010).

Os esportes praticados desde o mundo antigo, cultuavam a perfeição e a competição esportiva, era uma honra ser um atleta, e por conta disso são criadas as Olimpíadas, que no decorrer do tempo são adequadas a evolução da sociedade. Em decorrência disto o esporte ultrapassa o aspecto puramente físico, trata-se de atividades que integram corpo e alma, além do fator que nos interessa diretamente, formar noções de cidadania e o desenvolvimento de habilidades fundamentais a vida do ser humano.

Em nosso trabalho tivemos como objetivo transmitir aos alunos como um todo o benefícios da prática do esporte, que o desenvolvimento da autonomia de cada um poderia e pode ser trabalhado para que estes jovens trilhem seu próprios caminhos num futuro não muito distante, que possam enfrentar os desafios que virão pela frente com dignidade, respeito. Através da pratica esportiva, o auto conhecimento, levará os jovens a identificarem seus limites, virtudes e deficiências, fazendo com que trabalhem para encontrar o equilíbrio, através do desenvolvimento de seu raciocínio lógico.

EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

Uma educação física Inclusiva, na perspectiva inclusiva, procuraria trabalhar conhecimentos da cultura corporal e não o desenvolvimento das aptidões físicas ou das habilidades motoras. Essa modalidade dialoga com questões de direitos humanos, sendo orientada pela equiparação de oportunidades e respeito às diferenças. (diversa.org.br).

A consciência do profissional de Educação Física em atividade na escola deve estar voltada a garantir o desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor de todos os estudantes, não apenas daqueles que apresentarem alguma deficiência. Numa concepção mais antiga, todos nós olhávamos apenas para uma disciplina voltada apenas para a prática da ginástica, com a finalidade de deixar o corpo saudável, para a descoberta de novos talentos atléticos, deixando muitas vezes de olhar para os benefícios que a Educação Física, e agora Inclusiva pode proporcionar.

De acordo com o site “educamaisbrasil.com.br”, podemos citar tais benefícios:

- Desenvolvimento motor;
- Contribuição para a integração social;
- Colaboração no desenvolvimento e autoconfiança;
- Melhora na autoestima;
- Redução do estresse;
- Prevenção de doenças do coração e respiratórias.

Ainda de acordo com o site “educamaisbrasil.com.br” podemos dizer que não existem políticas públicas exclusivas para a Educação Física Inclusiva no Brasil. Porém,

duas iniciativas governamentais visam assegurar e promover condições igualitárias aos deficientes no âmbito educacional, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e os parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

A LBI em seu capítulo IV – Do direito à educação diz que:

" Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar, acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar. (Art. 28, parágrafo XV)

Já a PCN, voltada para disciplina educação física diz que:

O princípio da inclusão do aluno é o eixo fundamental que norteia a concepção e a ação pedagógica da Educação física escolar, considerando todos os aspectos ou elementos, seja na sistematização de conteúdos e objetivos, seja no processo de ensino e aprendizagem, para evitar a exclusão ou alienação na relação com a cultura corporal de movimento. (PCN, 1998)

FOCO

"A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço." (BONDIA, 2002, p. 20) CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo identificar por quais motivos, diferentes perfis de alunos, nas aulas de Educação Física ministradas no ensino fundamental II, apesar de mudanças contínuas de estímulos, permaneciam alheios as atividades, isto nas atividades mais costumeiramente desenvolvidas nas aulas a esta faixa etária, onde as mais variadas justificativas eram apresentadas pelos jovens alunos para não participarem.

Após um período de observação, a decisão em conjunto em aplicar atividades onde as habilidades de determinados grupos de alunos, com um perfil atlético, aqueles que se apresentavam em qualquer das modalidades esportivas com destreza, participando e se destacando, inibindo na maioria das vezes os alunos mais tímidos, ou que apresentavam mais dificuldade, e evitando a participação para não serem apontados através de comentários, ou aquele que nunca seria escolhido para jogar, ou porque " o gordinho joga no gol", atitudes tão discutidas em busca de soluções nos dias de hoje.

A escolha de uma modalidade onde estas qualidades estivessem igualadas, nos levou ao ensino da BOCHA, estudamos e apresentamos de maneira teórica as regras, apresentando aos alunos do ensino fundamental II, do 6º aos 9º anos, atingindo cerca de 300 (trezentos) alunos.

O estabelecimento de ensino onde se aplicou o trabalho, possui um arsenal de materiais esportivos invejável, todos muito bem alocados, e em ótimo estado de conservação, a equipe gestora, participativa, e muito exigente no tocante a utilização e cuidados durante as aulas de educação física foi um fator importantíssimo para a realização do projeto.

Estes materiais esportivos, colchões, bolas de handebol, bolinhas de tênis, foram adaptados, para que os gestos, e a prática das regras da modalidade pudessem ser aplicados junto aos alunos.

Num primeiro momento, foram criadas as canchas com dimensões aproximadas das oficiais para se jogar o esporte, os alunos foram trazidos, apresentados ao local de jogo, pudemos também observar os comentários sobre a modalidade, "isto é jogo de velho", mas após iniciarmos o trabalho de ensino prático, suas opiniões começaram a mudar.

Neste feito foi observado a mudança dos perfis dos participantes, e o aumento de interesse de todos os alunos das diversas séries desde os sextos anos até os nonos anos do ensino fundamental, a partir do momento, que perceberam ser apenas necessário desenvolverem duas qualidades predominantes como concentração e sensibilidade, igualando assim suas chances de sucesso ou resultados sobre os ditos "atletas", aqueles alunos que se auto-excluiam das atividades esportivas, passaram a se integrar participando desta atividade entre outras que posteriormente foram aplicadas.

Observamos que diante deste novo desafio, alguns alunos se destacaram em sua realização, que foram: as meninas dos oitavos anos, e alguns alunos portadores de alguma necessidade especial, neste caso se destacaram acima da média, uma aluna de sétimo ano portadora de deficiência auditiva, e um aluno de sexto ano autista, com relação a este último, só foi batido no torneio que foi realizado inter classes da modalidade na final, pois o mesmo precisava de alguns lances iniciais para conseguir o movimento perfeito, ou a concentração necessária para jogar. Chegamos então à conclusão, que o oferecimento de atividades adaptadas possibilitando a inclusão e participação de todos os alunos em condição de igualdade, podemos afirmar que a participação e o nível de interesse de

todos os alunos, é certamente aceito por todos, por saberem não haver nenhum tipo de discriminação ou favorecimento.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução: João Wanderley Gerald. Revista Brasileira de Educação. n.19, jan./abr., 2002, p. 20-28.

BLOG ETAPA. https://blog.etapa.com.br/noticias/tag/institucional. Disponível em 30.08.2021.

MENEZES, R. A. Etnografia do ensino médico em Jogos. Interface, 9: 117-132, 2006.

NETO, Alexandre. Mercado Financeiro: exercícios e prática. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: geografia / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998

VIEIRA, S. V.; XAVIER, R. F. Esportes coletivos: voleibol. ... In: TAVARES, F. Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar. 2002.

TRABALHANDO COM A MATEMÁTICA NAS SÉRIES INICIAIS

CAMILA DOS SANTOS BANDEIRA

RESUMO

Esse artigo pretende buscar reflexões a respeito do ensino de matemática nas séries iniciais. Embora existam diferenças importantes na matemática e no ensino de leitura eficazes, para serem leitores e matemáticos bem-sucedidos, as crianças precisam desenvolver um conjunto comum de habilidades de pensamento e resolução de problemas de ordem superior. Ajudar os professores a compreender as especificidades de um ensino eficaz de matemática e leitura, bem como as semelhanças de um ensino eficaz em ambas as áreas, é um aspecto importante dos programas abrangentes de leitura e matemática, especialmente se os mesmos professores são responsáveis pelo ensino de ambas as disciplinas.

Palavras-Chave: Leituras Eficazes; Matemática; Semelhanças.

INTRODUÇÃO

Todas as crianças, de qualquer classe social são capazes de aprender, mas aquelas que estão em classe social menos privilegiada, podem por vezes apresentar difíceis e, ao mesmo tempo, ricas experiências de vida com números, porque em sua dura realidade, lhes são exigidas tarefas pertinentes aos adultos.

Segundo Rangel (1992, p.91):

Crianças que interagem com adultos que não tem o hábito da leitura e escrita por serem semi-analfabetos, restringido o acesso a materiais gráficos; e em muitos municípios os professores que trabalham com essa clientela são menos valorizados socialmente e até em condições salariais inferiores.

Uma das mais importantes consequências de uma aprendizagem fundamentada no uso do algoritmo é quando a criança está frente a uma situação problema, como no mercado, no ônibus, na feira, ela não pode ele recorrer sempre a lápis e papel. Situações imediatas do dia a dia pedem cálculo mental e a criança não pode ser dependente do cálculo escrito. Este é um desafio a ser transposto no trabalho escolar.

O objetivo da Intervenção Pedagógica é observar as possíveis dificuldades que o aluno tenha e mediante o diagnóstico elaborar atividades que venham de encontro as suas necessidades.

Por meio de atividades significativas para a criança seu desenvolvimento se torna mais amplo a medida de seu interesse, sendo necessário que seja levado em conta as construções cognitivas do educando, instaurar a fala do aluno, observando o que ele está fazendo, organizar ações, prover situações experimentais para facilitar a invenção do aluno.

OS JOGOS E A MATEMÁTICA

A matemática é uma disciplina exigente, mas necessária para todos. Muitos alunos ficam estressados com esta disciplina, têm medo de cometer um erro que muitas vezes os impede de se engajar na tarefa. O aprendizado matemático fica então comprometido. As crianças adoram brincar, é da sua natureza. Oferecer jogos matemáticos permite que os alunos relaxem para ajudá-los a começar e colocar de lado seus medos relacionados à matemática.

O procedimento de ensino e aprendizagem de matemática será muito mais satisfatório se feito durante o jogo. Também permite o desenvolvimento de pensamento criativo e crítico dos alunos para a elaboração e própria investigação de caminhos alternativos em certas situações.

Como afirma KISHIMOTO (1997, p. 37),

O jogo é um instrumento pedagógico muito significativo. No contexto cultural e biológico é uma atividade livre, alegre que engloba uma significação. É de grande valor social, oferecendo inúmeras possibilidades educacionais, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo, preparando a criança para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais tais como estão postos.

Brincar é considerado um dos meios mais importantes de aprendizagem para as crianças, é a forma mais natural de experimentar e aprender; favorecendo o desenvolvimento infantil.

Brincar desde tenra idade é a principal ocupação das crianças, com isso pode ser estimulado e adquirir maior desenvolvimento psicomotor, também na área cognitiva e na relação socioafetiva que mantém com os outros.

Sabe-se que brincar é essencial e que deve estar presente em crianças ao longo da infância, e além, como na idade adulta, eles continuarão provavelmente participando de algumas atividades lúdicas. As brincadeiras das crianças mudam com o tempo.

A utilização de jogos como ferramenta de promoção da aprendizagem tem sido amplamente explorada no domínio da educação em geral e da educação matemática em par-

ticular. Esta abordagem é frequentemente usada nos estágios infantis e primários, e seu uso não é muito difundido no ensino médio e universitário.

É importante salientar que o aprender deve ser divertido durante o desenvolvimento infantil. As crianças podem encontrar maneiras incomuns de fazer as coisas - para uma criança, os blocos de construção não são apenas para fazer torres, e a tinta pode ser usada sem um pincel.

As crianças aprendem através de todos os seus sentidos através do paladar, tato, visão, audição e olfato. Eles vigiarão os que estão ao seu redor e copiarão a linguagem e o comportamento.

Além de estimular a saúde e o desenvolvimento da criança, a brincadeira ajuda a construir relacionamentos seguros, estáveis e estimulantes que protegem contra o estresse tóxico e aumentam a resiliência sócio emocional. A alegria mútua e a interação um-a-um que acontecem durante as brincadeiras podem gerenciar a resposta do corpo ao estresse.

Para a maioria das pessoas, o aprendizado envolve a aquisição de uma nova habilidade específica, como memorizar alfabetos, contar, escrever, etc. Eles geralmente acreditam que brincar é apenas para diversão e não envolve aprendizagem real.

De acordo com Rogers (1997):

Por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente em todas as parcelas de sua existência

(ROGERS, 1997, p. 322)

Porém, segundo estudos, brincar é aprender. As crianças aprendem brincando. A importância do brincar na primeira infância não pode ser subestimada porque brincar é essencial para o crescimento da criança.

Jogar pode promover uma criança o desenvolvimento do cérebro de várias maneiras, incluindo o fornecimento de experiências de vida cruciais para definir as bases para o crescimento cerebral.

Os cérebros infantis são equipados com uma superabundância de conexões de células cerebrais (sinapses). A superprodução de sinapses permite que as informações capturadas desde os primeiros anos construam uma base para o cérebro.

De acordo com Vygotsky, (1984, P.34):

A escola e, principalmente a Educação Infantil deveriam considerar o lúdico como parceiro e utilizá-lo amplamente para atuar no desenvolvimento das crianças. O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, aquilo que na vida real passa despercebido por ser natural, torna-se regra quando trazido para a brincadeira.

Um ambiente enriquecido com jogos e materiais lúdicos fornece as experiências de vida perfeitas para construir essa base. Se essas experiências estiverem ausentes, as sinapses relacionadas serão perdidas.

Os neurocientistas descobriram que o enriquecimento, como brinquedos, jogos e brincadeiras, pode alterar a química e a fisiologia do cérebro. A área do cérebro associada com maior processamento cognitivo (o córtex cerebral) podem se beneficiar de enriquecimento ambiental e jogar mais do que outras partes do cérebro.

Através da brincadeira, as crianças se desenvolvem fisicamente, descobrem uma série de habilidades emocionais e aprendem como processar o mundo.

Brincar dá às crianças a chance de emular o que veem e de praticar as habilidades. Isso lhes dá uma saída para a criatividade e experimentação, e brincar os ajuda a aprender como interagir e se comunicar com os outros.

Vygotsky (1989, p. 130) afirma que:

A brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal que não é a outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de um problema, sob a orientação de um adulto ou um companheiro mais capaz.

Brincar promove um desenvolvimento saudável e habilidades de pensamento crítico. Ele reforça a memória, ajuda as crianças a entender causa e efeito, a explorar o mundo e seu papel nele.

Fisicamente, a brincadeira beneficia as crianças de algumas maneiras, principalmente no desenvolvimento de suas habilidades motoras finas e grossas.

Por meio da brincadeira, as crianças desenvolvem uma compreensão das expectativas e regras sociais, e a brincadeira oferece oportunidades para compartilhar pensamentos e ideias, ouvir e fazer concessões.

Quando uma criança perde um jogo, por exemplo, ela aprende a processar a tristeza, a raiva e o pesar. Brincar também ajuda a construir confiança e estimula o desenvolvimento de sua identidade e auto - estima.

De acordo com Friedmann (2012, pág.40):

A atividade lúdica é decisiva no desenvolvimento das crianças porque liberta de situações difíceis. No brincar, as coisas e as ações não são o que aparentam ser, e, em situações imaginárias, as crianças começam a agir independentemente do que veem a ser orientadas pelo significado da situação.

Brincar é uma atividade em que as crianças mostram sua notável capacidade de exploração, imaginação e tomada de decisões. Embora as brincadeiras sejam frequentemente descritas como "trabalhos infantis", é intensamente agradável para elas. O tipo de brincadeira em que as crianças se envolvem e seus objetivos mudam ao longo da infância.

As crianças pequenas podem desenvolver muitas habilidades por meio do poder da brincadeira. Eles podem desenvolver suas habilidades de linguagem, emoções, criatividade e habilidades sociais. Brincar ajuda a nutrir a imaginação e a dar à criança um senso de aventura. Com isso, eles podem aprender habilidades essenciais, como resolução de problemas, trabalhar com outras pessoas, compartilhar e muito mais. Por sua vez, isso os ajuda a desenvolver a capacidade de concentração.

Durante a brincadeira, as crianças estimam a imaginação. Eles criam jogos de faz de conta ou se perdem em mundos de mentira. As crianças apresentam soluções diferentes ao mesmo tempo que aumentam a sua confiança. Eles fazem suas próprias regras e aprendem como segui-las ou adaptá-las conforme necessário. Essas são habilidades úteis para navegar na vida e desenvolver relacionamentos com outras pessoas.

OS CONCEITOS MATEMÁTICOS E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Durante o processo ensino aprendizagem em matemática dificilmente não encontramos diversas dificuldades, as quais são bem conhecidas.

Os alunos muitas vezes têm dificuldade de vincular a Matemática da sala de aula com a Matemática utilizada em seu cotidiano e por sua vez os professores repensam seu fazer pedagógico procurando novos elementos para ensinar a matemática.

De acordo com Rangel (1992, p.17):

O ensino de matemática nas séries iniciais não leva em conta suas experiências diárias, nas quais estabelece relações de semelhanças e diferenças entre objetos e fatos, classificandoos, ordenando-os e quantificando-os. Assim, o ensino torna-se distante da realidade, a criança é induzida a aceitar uma situação artificial, sem significado para ela.

Percebe-se que os professores devem refletir sobre a importância de valorizar os conhecimentos prévios de cada aluno, tornando assim o ensino de matemática significativo.

Os conceitos matemáticos estão extremamente ligados ao cognitivo, como destaca Kamii (2011) ao citar a teoria piagetiana, relatando a respeito dos estímulos que a criança recebe diariamente:

O objetivo para ensinar o número é o da construção que a criança faz da estrutura mental do número. Uma vez que esta não pode ser ensinada diretamente, o professor deve priorizar o ato de encorajar a criança a pensar ativa e autonomamente em todos os tipos de situações. Uma criança que pensa ativamente, à sua maneira, incluindo quantidades, inevitavelmente constrói o número. A tarefa do professor é a de encorajar o pensamento espontâneo da criança, o que é muito difícil porque a maioria de nós foi treinada para obter das crianças a produção de respostas "certas. (KAMII, 1985, p. 41)

Contudo o professor deverá buscar dentro do universo da criança, fatos que tenham importância para ela e associá-los ao ensino da matemática de forma que tenha significado para auxiliar na fixação e entendimento do conteúdo.

Os jogos e desafios favorecem o desenvolvimento social, psicológico e intelectual das crianças.

De acordo com Bicudo (2005, p.213):

Sempre houve muita dificuldade para se ensinar Matemática. Apesar disso, todos reconhecem a importância e a necessidade da Matemática para se entender o mundo e nele viver.

Os novos paradigmas consideram que os alunos devem ser preparados para conviver numa sociedade com constantes mudanças, sendo assim, o professor deve atuar como mediador no processo ensino aprendizagem, de forma a auxiliar os alunos em suas dúvidas e não somente corrigi-las.

A Educação deve se voltar para o desenvolvimento das capacidades de comunicação, resolvendo problemas, tomando decisões, fazendo inferências, criando, aperfeiçoando conhecimentos e valores de uma forma cooperativa.

Identificar as problemáticas referentes ao processo ensino-aprendizagem de matemática requer estudos, pesquisas e discussões, fundamentalmente no que se diz respeito ao cognitivo.

A disciplina de matemática apresenta grande complexidade, pois discutir o ensino desta disciplina buscando possibilidades para sua qualificação e contextualização no universo escolar é um desafio no cotidiano escolar.

TARSÍLA DO AMARAL; SUA ARTE E A GEOMETRIA

O Cubismo de uma forma geral foi um contraponto a arte tradicional, que se baseava na imitação, tendo a capacidade de promover intensar influências em toda a cultura ocidental, sendo considerado um movimento de vanguarda.

O Cubismo é caracterizado pela geometrização das formas e volumes, renúncia à perspectiva, onde o claro e escuro perde sua função, dando lugar a representação do volume colorido sobre superfícies planas, proporcionando sensação de pintura próxima a uma escultura, priorizando cores austeras, do negro ao branco, passando pelo cinza por um ocre apagado ou castanho suave e utilização de cores fechadas culminando-se em uma arte verdadeiramente brasileira, devido a sua diversificação de cores e formas.

Para Tufano (1998, p.32) "a Arte Cubista abandonou a perspectiva e incorporou as formas geométricas que passaram a compor os elementos. "

A aproximação da matemática, mais precisamente da geometria com o cubismo é muito mais intensa do que se imagina, já que até a origem do seu nome vem da palavra cubo, uma forma geométrica que é capaz de demonstrar os objetos em todas as suas formas e planos

No cenário brasileiro o Cubismo tem início a partir de 1922 imbricando com a Semana de Arte Moderna. Esse evento culminou com o início de novas rupturas na pintura brasileira. Dentre os precursores da arte moderna no Brasil que apresentam algumas obras com tendências e características cubistas está Anita Malfatti com ideias inovadoras e influenciando outros pintores brasileiros, mudando a fisionomia da pintura brasileira a partir da exposição que provocou grande polêmica com os adeptos da arte acadêmica. (SANTOS, 2004, P.228)

De Anita Malfatti podemos citar obras como: "O Homem amarelo", "Nu cubista", "O homem das sete cores" todas nitidamente com características cubistas.

Com influência cubista e forte conceito de brasilidade, nas cores e nos temas, Tarsila do Amaral é uma pintora que fez história no movimento modernista brasileiro, contribuindo decisivamente para o cubismo no Brasil. Com suas formas geométricas representadas, na maioria das vezes, por cubos e cilindros, sua arte cubista rompeu com os padrões estéticos que primavam pela perfeição das formas na busca da imagem realista da natureza. Além do espírito crítico e social que essa obra possuía demonstrando não apenas a diversidade cultural de nosso país mais também suas desigualdades já tão presentes desde aquela época.

Tarsila do Amaral estudou em Paris e em 1922 retornou ao Brasil e entrou em contato com artistas modernistas. Neste contexto suas obras foram influenciadas pelo movimento cubista e iniciou a pintura intitulada "Pau-Brasil", em que inspirou no cubismo as relações que lhe permitiram fazer uma leitura estrutural da visualidade brasileira sobre a ótica e solidez incorporando característica do estilo cubista. As características cubistas da fase "pau-brasil" privilegiaram uso de cores ditas caipiras (cores vibrantes), rosas e azuis, a estilização geométrica das frutas e plantas tropicais, dos caboclos e negros buscando criar uma identidade de arte brasileira. (FARACO, 2004, p. 58)

Então, a aprendizagem do Cubismo requer trilhar caminhos matemáticos e o inverso pode acontecer, promovendo assim uma aproximação intensa entre a matemática e as artes, quanto componentes curriculares presentes no âmbito escolar, culminando com o objetivo principal desse estudo científico.

Abordando-se assim o ensino da geometria que apesar de estar presente no dia a dia das pessoas, para muitos a geometria é rodeada de preconceitos e é tida como difícil, impenetrável, repleta de normas e obscuridade por uma terminologia incompreensível além de ser tratada de modo descontextualizado, desligado do que ocorre no dia a dia da escola e da vida dos alunos. Ao contrário disso seria importante que os professores e alunos estivessem voltados para os aspectos matemáticos das situações do cotidiano, estabelecendo vínculos necessários entre a teoria estudada e cada uma dessas situações (TOLEDO e TOLEDO, 2009, p.5).

Com isso fica claro a intimidade da geometria com artes, graças a incorporação dos elementos geométricos para fragmentar a realidade dos objetos da natureza e positivamente tem a capacidade de promover uma reflexão sobre as marcas da geometria impressas nos modos de perceber e de representar sentimentos, além da natureza por meio da fragmentação utilizando as formas geométricas, mas de modo criativo num contexto artístico.

O universo da geometria se faz presente em diversas situações da vida cotidiana, na natureza, nos objetos, nas brincadeiras infantis, nas construções, nas artes. Assim, a Arte oferece possibilidade para iniciar o ensi-

no da geometria a partir da observação e de atividades lúdicas. (FONSECA, 2009, p.74)

Diante do que foi descrito até aqui percebe-se que o Cubismo de Tarsila do Amaral tem a capacidade de abrir espaço para variadas reflexões sobre o ensino da geometria, pois possibilita ao professor desenvolver habilidades almejadas no ensino de matemática.

A análise de obra cubista, o estudo das cores e observação das perspectivas abre caminhos para a contextualização e demonstração da matemática na história e no cotidiano dos alunos levando-os a reconhecer a presença da matemática sem a necessidade de decorar fórmulas e números. Assim, a Arte abre caminhos para a motivação para a aprendizagem em matemática, pois ao trabalhar o Cubismo o professor irá aguçar a curiosidade do aluno em relação à matemática. (FERREIRA, 2017, p.35)

Essa nova visão, amparada através de parcerias e projetos se encaixa perfeitamente em na educação antenada com o século atual, na qual os conteúdos estão ligados de forma intrínseca a realidade do aluno, sendo significativa para o mesmo e consequentemente muito mais estimulante para a aquisição de novos conhecimentos.

Essa educação com parcerias, antenada nas necessidades pedagógicas e dos alunos é o verdadeiro caminho para a formação de indivíduos que terão a capacidade de futuramente formar uma sociedade mais crítica, justa e diversificada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos projetos e parcerias podem ser realizadas utilizando dentro de artes, quanto componente curricular para o aprendizado de conceitos geométricos na matemática para os alunos.

Cada educador deve saber os objetivos que tem que atingir e da melhor forma, com uma metodologia e didática adequada, amparada pela realidade em sala de aula e na comunidade escolar em que atua. A partir daí deve lançar mão de todos os seus conhecimentos teóricos e práticos e através das devidas parcerias montar seu projeto, seu plano de estudo para o tema proposto.

No contexto da interdisciplinaridade entre Arte e Matemática, pode-se por exemplo trabalhar as formas geométrica se utilizando de algo familiar aos alunos, mais precisamente fotos que possuam os parentes dos mesmos. Trata-se de uma atividade que possui uma certa facilidade de execução, presente em registros literários e muito prazerosa para o aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, E. Novas Palavras. Língua Portuguesa Ensino Médio. 3ª série.

Coleção Novas Palavras. São Paulo: FTD, 2005.

ARAÚJO, K. L. "Tarsila do Amaral"; Brasil Escola. Disponível em <http://brasilescola.uol.com.br/biografia/tarsila-amaral.htm>. Acesso em 9 de out. 2022.

BICUDO, Maria Aparecida V.; BORBA, Marcelo de Carvalho. Educação Matemática: pesquisa em movimento. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª Séries): Arte. Brasília: MEC/SEF, 2000. DEMO, Pedro. Educar pela Pesquisa. Campinas: Editora de Autores Associados, 1996.

FAINGUELERNT, K. E.e NUNES, K. R. Fazendo arte com a matemática. Porto Alegre: Artmed,2006.

FARACO, E. C. Ofício de Professor: Aprender mais para ensinar melhor. 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Biografias. Vol. 5. São Paulo, Fundação Victor Civita, 2004.

FERREIRA, R. T. Diálogos entre a obra de Tarsila do Amaral e o feminismo negro. Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Mídia, Informação e Cultura pela Universidade de São Paulo Escola de Comunicação e Artes. 2017.

GUILLEN, D. J. A importância do ensino da geometria nas séries iniciais: compartilhando a experiência com os professores. In: Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática. Curitiba, Paraná, 2013.

HADDAD, A. D. e MORBIN, G. D. Arte de Fazer Arte. 5ª Série. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

IAVELBERG, R. Para gostar de aprender arte: Sala de aula e formação de professores. Porto Alegre, Artmed, 2003.

KAMII, Constance. A criança e o número. – 11° ed. – Campinas, SP: Papirus, 1990.

LORENZATO, S. Por que não ensinar geometria? Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática. São Paulo, n.4, p.3-12, jan./jun.1995.

NASCIMENTO, D. A. Educação e Comunicação. Diálogos contemporâneos e novos espaços de reflexão. Salvador: Edufba, 2000.

OLIVEIRA, K. M. . Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. Revista Brasileira de Educação. nº12. Set. 1999 RIBNIKOV, K. História de lãs matemáticas. Moscou: Mir,1987.

SADOVSKY, P. O ensino de Matemática hoje: Enfoques, sentidos e desafios.

São Paulo: Ática,2010.

SANTOS, P. V. G. M. História da Arte. 16ª Ed. São Paulo: Ática, 2004.

A INTEGRAÇÃO ENTRE AS TECNOLOGIAS E O LETRAMENTO

CARLA TATIANE BOMFIM DE ALBUQUERQUE

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo mostrar as diversas mídias que podemos utilizar para o processo de ensino do letramento e da alfabetização. Foram realizados estudos teóricos que envolveram os principais autores Magda Soares, Moran, Ferreiro, Kenski, Magnani e Mercado, as principais ideias foram o uso das tecnologias dentro da sala de aula, a importância da escola apoiar, participar do processo de aprendizado, dar ferramentas necessárias para os professores poderem desenvolver uma boa aula, mostrar para o professor que ele é capaz de inovar os métodos de ensino, conduzindo a criança para o mundo letrado, tornado as aulas lúdica e mostrando a importância do aprender brincado usando as tecnologias sendo baseado no letramento e na alfabetização, usar a criatividade com as mídias incentivando a leitura e a escrita sendo significativa para o aprendizado.

E desta forma, fica evidente a importância da utilização das tecnologias para o processo da alfabetização letrando.

Palavras - chave: Letramento, alfabetização leitura, escrita, aprendizagem, professor, tecnologias.

INTRODUÇÃO

Desde a minha decisão de cursar pedagogia sempre me interessei por trabalhar com crianças. Eu já realizava trabalhos e eventos em festas infantis desde os meus 14 anos. Era encantador e acabava sendo uma diversão poder me envolver com as crianças, sendo sempre um trabalho muito gratificante que gerava muita aprendizagem.

Porém com os anos, o meu destino seguiu um rumo totalmente diferente, terminando o ensino médio, tive interesse em cursar Técnico em Radiologia Médica, conclui em 2006, mas não tive interesse e nem motivação em continuar na área.

Passado os anos comecei a pensar que deveria voltar a estudar novamente, conversei com meus pais e meu marido que me deram o apoio necessário e me matriculei no curso de Pedagogia na Unifai.

E hoje tenho a certeza que fiz a escolha certa. Estou com 24 anos, e o nascimento do meu filho Guilherme, foi a melhor coisa que me aconteceu, mesmo sendo uma gravidez inesperada e com muitas dificuldades encontradas. Graças a Deus, a minha família, meu marido e amigos vem me ajudando e dando forças para continuar nessa caminhada.

Contudo, tenho certeza que irei me realizar como mulher, mãe, esposa e filha e conquistar meus ideais.

A decisão sobre a escolha do tema, foi à busca por algo que eu realmente me envolvesse, algo que eu gosto e quero me aperfeiçoar na área, e tendo como um dos instrumentos de aula as mídias no processo ensino aprendizagem, tendo como alguns dos meus objetivos poder promover, organizar e participar de projetos e eventos direcionados para as crianças de todas as classes. Quero também especializar-se na área da alfabetização desenvolvendo um processo de ensinoaprendizado na educação infantil.

Como sabemos as tecnologias vêm se desenvolvendo rapidamente, e as crianças já nascem nesse mundo moderno (tecnológico), fazendo com que elas tenham mais curiosidades e interesses com esses recursos tecnológicos.

Mas, ao mesmo tempo em que isso é importante para os pequenos, por outro lado é ruim, pois as crianças acabam perdendo o encanto de ser crianças, brincar como crianças, perdem atividades de estímulo maior a motricidade, como por exemplo, a escrita e os movimentos corporais.

Por outro lado, desde muito cedo as crianças conseguem interpretar o enredo de um livro, mesmo sem saber ler, elas fazem isso intencionalmente por meio dos desenhos, figuras, filmes, músicas e brinquedos que estão em todo lugar, utilizandose das mais diversas linguagens, sem que isso represente um problema na compreensão dessa criança.

As crianças aprendem a reconhecer as letras, os números com o uso das diversas mídias, aprendem a ler pequenas palavras, usam mais o raciocínio lógico, atenção e agilidade com as novas tecnologias.

Como exemplo, posso citar meu sobrinho Felipe que tem seis anos e está cursando o 2° ano do Ensino Fundamental I. Ele foi matriculado na escola com cinco anos diretamente no 1° ano sem passar pelo Ensino Infantil.

No início teve dificuldades com a escrita, não sabia pegar em um lápis de escrever, porém já reconhecia algumas letras e palavras. Felipe é muito inteligente e não se interessa por brincadeiras de crianças, ele até brinca, mas logo não quer mais inventa alguma desculpa, dizendo: “estou cansado”. O seu interesse mesmo é ficar na internet jogando, se comunicando via redes sociais

Fico impressionada como ele esta progredindo na escrita e na leitura, a facilidade

que tem em aprender e percebendo essa evolução tenho a certeza que as mídias ajudaram muito nessa progressão do ensino-aprendizagem.

Observando isso nele e em outras crianças, pude perceber que elas estão muito ligadas aos recursos tecnológicos.

Os educadores podem utilizar tais recursos como um dos instrumentos em sala de aula para a alfabetização. Podendo utilizar métodos de ensino de uma forma mais dinâmica, prática, menos cansativo fazendo as crianças interagirem de outros recursos, mas sem perderem o foco da alfabetização.

As diferentes mídias surgem como um novo instrumento para o educador alfabetizar integrando as novas formas de ensinar utilizando os recursos tecnológicos, é comum o educador desenvolver em sala de aula uma prática tradicional, apenas livros didáticos, cadernos, lápis e às vezes alguns filmes.

Para desenvolver uma prática pedagógica voltada para a integração das diversas mídias, o educador pode utilizar o conhecimento do aluno para o aperfeiçoamento e a prática, pois o aluno aprende-fazendo.

Porém na educação infantil ainda existe um tabu, em que alfabetizar letrando e utilizando de diversas mídias (multiletramento) ainda não vem sendo discutido, pois o foco esta voltado ainda na escrita impressa e manuscrita (coordenação motora).

As mídias na alfabetização são muito importantes para as crianças, ao invés de só utilizarem somente lápis e caderno, tivessem contato com esses recursos durante o processo da alfabetização.

É muito importante que o educador saiba transmitir e utilizar as mídias da melhor maneira no ensino-aprendizado, tendo métodos de prática de ensino para alfabetizar as crianças. E mostrar a elas que ser criança é saber brincar e aprender de várias maneiras, que ser criança é viver feliz

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

A palavra letramento surgiu em 1986 pela primeira vez no livro de Mary Kato

"No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística". Nos dicionários é difícil encontrar o significado da palavra "letramento", que é uma tradução da palavra inglesa literacy.

No livro "Letramento: um tema em três gêneros" de Magda Soares traz a tradução da seguinte forma: letra+ mento

Letra que significa forma portuguesa da palavra latina littera.

Mento sufixo resultado de uma ação. Sendo assim letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, segundo a autora.

Soares (2000, p.39) faz uma observação importante:

Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a escrita "própria", ou seja, é assumi-la como sua "propriedade".

Letrar não é somente aprender a ler e escrever, é conhecer outros meios de adquirir a leitura e a escrita. Letramento não é alfabetização, alfabetizar é ensinar um indivíduo analfabeto. Letramento é usar vários meios de comunicação no meio em que se vive exemplo: ler jornal, ler um logotipo, entre outros.

Soares (2002, p.47) define letramento e alfabetização da seguinte forma:

"letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita". "Alfabetização é a ação de ensinar/aprender a ler e escrever".

Uma criança pode ser letrada mesmo que não seja alfabetizada, se essa criança tem hábito de pegar livros, acessos a diversas mídias ela poderá reconhecer pequenas palavras, ou se os pais lêem com frequência também será uma prática do letramento.

Já se essa criança é alfabetizada e não tiver hábitos de leitura e escrita, não será letrada, pois poderá ter um grau de dificuldades na aprendizagem.

A leitura e a escrita caminham juntas, o indivíduo que é alfabetizado nem sempre saberá ler ou escrever determinados textos, por exemplo: ler um bilhete é simples, mas ler um poema não é sinônimo de compreensão da leitura, e a escrita da mesma forma, escrever um bilhete é fácil, escrever uma carta já é mais complexo.

Pode-se concluir que há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo da necessidade de cada pessoa ou cultura.

Aprender a ler e escrever não é tão fácil, como aprender a ter hábitos de leitura e escrita na vida social, as pessoas aprendem, mas nem sempre isso vira uma rotina de leitura e escrita.

Soares (2002, p.58) fala de condições para o letramento. A primeira condição é que a leitura e a escrita virem um hábito no ramo escolar, a segunda condição que nas escolas haja materiais necessários para leitura.

Para o letramento são fundamentais diversos materiais para se criar hábitos de leitura e escrita, sendo utilizadas diversas mídias, tais como: acesso a internet, jornais, revistas, gibis, jogos educativos. As crianças

precisam ter mais acesso às livrarias e bibliotecas, sendo preciso adquirir competências de prática de leitura e escrita de uma maneira prazerosa e não como obrigação.

A grande preocupação da maioria dos professores é ensinar a ler e escrever e esquecem o principal do contexto social em que os alunos estão inseridos, alfabetizar utilizando somente livros didáticos não é um dos meios mais fáceis e rápidos de se ensinar a ler e escrever deve-se usar outros tipos de recursos para a alfabetização, de uma forma sistemática e prática.

É importante destacar que os outros professores de outras áreas também trabalhem com o letramento cuja matéria dada, afirma Soares, pois não é só de responsabilidade do professor de alfabetização e sim de todos trabalharem em conjunto para que esse processo seja contínuo para a aprendizagem dos alunos.

Segundo Ferreiro (1999, p.42):

A leitura e a escrita têm sido tradicionalmente consideradas como objeto de uma instrução sistemática, como algo que deva ser ensinado e cuja "aprendizagem" suporia o exercício de uma série de habilidades específicas.

As crianças da educação infantil incidentalmente já possuem um conhecimento das palavras adquirido no seu dia a dia, sendo assim deve-se continuar esse processo de aprendizagem na pré-escola, mesmo que elas sejam incapazes de compreender o significado dessas palavras.

O material didático deve ser escolhido com cuidado, as cartilhas, por exemplo, eram usadas igualmente para todos e o método era o mesmo, não tendo nenhuma prática de ensino (método) para que os alunos se interessassem a aprender a ler e escrever de forma prazerosa. Neste caso as crianças aprendiam de uma forma única, sem alternativas didáticas, de maneira enfadonha.

Hoje em dia as cartilhas foram descartadas e são utilizados os livros didáticos desenvolvido pelo MEC (Ministério da Educação) pelo programa PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), dando espaço para os educadores criarem e usufruírem dos livros utilizando seus métodos de ensino mais dinâmico e com novidades, assim os professores podem tornar as aulas mais práticas e com recursos diversificados no seu dia a dia.

Soares (2000, p. 60) faz algumas recomendações para que os professores trabalhem com alfabetização, "alfabetizar letrando sem descuidar da especificidade do processo de alfabetização, especificidade é ensinar a criança e ela aprender, o aluno precisa entender a tecnologia da alfabetização".

Para ela além do aluno aprender a ler e escrever ele precisa aprender outras técnicas, como segurar um lápis; escrever de cima para baixo e da esquerda para direita; escrever numa linha horizontal, sem subir ou descer. São técnicas que para uma pessoa letrada seja fácil, mas para os pequenos sejam mais complexo esses conceitos.

O educador deve criar alguns métodos e práticas para o letramento, segundo Soares (2000):

- Utilizar textos do nosso cotidiano;
- Utilizar a leitura e a escrita de uma forma de entretenimento;
- Propor estratégias de leitura e escrita como desafios propondo o conhecimento de forma prazerosa;
- Participar sempre das atividades proposta em sala de aula, para que o aluno se sinta um ser importante no grupo que esta inserida;
- Desenvolver um ambiente letrado, em que a leitura e a escrita estejam presentes nas atividades, mesmo que eles ainda não sejam totalmente alfabetizados.
- Envolver todos os alunos nas atividades proposta, dando espaço e oportunidades para se expressarem;
- Mostrar aos alunos que através da leitura e escrita eles desenvolvem a criatividade, a imaginação e adquire cultura, conhecimentos e valores.

Ao ensinar letramento alfabetizando, nós educadores devemos nos aventurar a viver, conviver e aprender com as crianças, sendo trabalhado em pequenos grupos, coletivo e individual.

Malaguzzi (1999) ressalta ao falar sobre a postura dos professores diante do processo de aprendizagens das crianças, defendendo que eles devem evitar a tentação de esperar que as crianças lhes dêem de volta o que já sabem, mas em vez disso, devem reter o mesmo sendo de maravilha vivida pelas crianças em suas descobertas.

Cabe destacar que a escola tem como obrigação de disponibilizar diversos materiais pedagógicos e tecnológicos para que os professores possam usufruir, não só o livro didático, mas sim dos materiais que favorecem a tecnologia que nos rodeiam principalmente as crianças, que cada vez mais estão envolvidas com as tecnologias.

Trabalhar com essas tecnologias propicia ao professor uma aula mais prática para estimular o letramento, desta forma, utilizar desses recursos diversificados podem oferecer um grande avanço para a alfabetização.

Maria Elizabeth Bianconcine de Almeida, coordenadora e docente do Programa de Pós-graduação em Educação: Curriculo, da

Pontifica Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é defensora do uso das tecnologias. Ela diz que:

"a tecnologia precisa estar à mão para a produção de conhecimento dos alunos à medida que surja a necessidade" e ressalta ainda: "que a tecnologia não é um enfeite e o professor precisa compreender em quais situações ela efetivamente ajuda no aprendizado dos alunos".

Na entrevista com a revista nova escola Bianconcine fala como integrar efetivamente essas tecnologias ao currículo escolar e ao projeto pedagógico. Para ela, primeiramente a tecnologia deve estar disponível para uso dos alunos e professor favorecendo diversas tecnologias digitais e que o uso não esteja disponível somente no laboratório da escola, mas também nas salas de aulas.

Contudo, é importante enfatizar que é preciso que as crianças utilizem a leitura e a escrita no seu dia a dia, mesmo que elas tenham dificuldade de compreender pequenas palavras e frases. Com o passar do tempo as crianças desenvolvem e entendem a construção e aquisição da leitura e da escrita, no processo que é considerado complexo, mas é contínuo e esta relacionada ao letramento e consequentemente à alfabetização.

A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

As tecnologias se referem ao estudo de técnicas novas, disponibilizando aperfeiçoamento de conhecimentos inovadores e habilidades para o uso de novas ferramentas para a sociedade que está cada vez mais atualizada e ligada aos novos recursos tecnológicos.

A tecnologia é muito antiga, com o tempo que foi surgindo o aprimoramento dos diversos recursos mais eficaz e prático.

Segundo Kensky (2007 p.18 e 19)

A educação também é mecanismo de articulação das relações entre poder conhecimento e tecnologias. Desde pequena, a criança é educada em um determinado meio cultural familiar, onde adquire conhecimentos, hábitos, atitudes, habilidades e valores que definem a sua identidade social.

A autora completa, ainda que:

Da mesma forma, a escola também o seu poder em relação aos conhecimentos e ao uso das tecnologias que farão a mediação entre professores, alunos e os conteúdos a serem aprendidos.

Educação, tecnologia e escola devem caminhar juntas para uma formação complementar na vida das crianças. É muito importante que a escola favoreça recursos tecnológicos para o aprendizado escolar, de esta forma ser influenciado um mecanismo de ensino mais eficaz e sofisticado.

Sendo assim, é fundamental favorecer para as crianças meios onde elas possam ser alfabetizadas com métodos de ensino mais avançados e prático com as tecnologias.

A autora Brito (2006, p.39) comenta que:

Nos anos de 1980, a tecnologia e educação era um conjunto dinâmico e aberto de princípios e processos de ação educativa, resultantes da aplicação do conhecimento científico e organizados para a solução ou encaminhamento de soluções para problemas educacionais.

E nos dias atuais as relações entre a tecnologia e a educação estão mais presentes na vida social, criando novas formas de aprendizado, possibilitando acesso rápido de comunicação e conhecimento na educação.

As maiorias das escolas particulares já se adaptaram e já utilizam diversos recursos tecnológicos, deixando de lado os livros didáticos e partindo para os livros digitalizados, portais acadêmicos virtuais como: e-learning, apresentações de PowerPoint, multimídias entre outros.

O autor Moran (2000, p.12) ressalta que: "as novas tecnologias sem dúvidas trarão soluções rápidas para o ensino, ampliando o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual estabelecendo pontes novas entre o presencial e o virtual."

Mas, faz uma crítica na mesma página: "se ensinar dependesse só de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo, para ele a tecnologia é importante, mas não resolve as questões de fundo."

Partindo desse conceito, devemos ter alguns cuidados ao se trabalhar com as tecnologias em sala de aula, pois estamos lidando com ferramentas que trazem dados, imagens, resumos de forma rápida e que nem sempre trazem respostas concretas.

Atualmente existem diversos programas que facilitam a criação de ambientes virtuais e permitem que o professor crie e oriente as atividades dos alunos. Além disso, o papel do professor amplia-se significativamente, de informador que dita conteúdo, transforma-se em orientador de aprendizagem, em gerenciador de pesquisas e comunicação dentro e fora da sala de aula.

É importante que o professor reflita e elabore projetos educativos e planos de aulas a partir de suas necessidades pedagógicas com o apoio das novas tecnologias, é extremamente importante que as escolas tenham salas adequadas e suficientes para todos os alunos ter acesso a essas ferramentas.

Contudo, o professor deve mostrar aos alunos que cada momento é uma oportunidade de construir caminhos de aprendizagem, motivando-os aprender e mostrando a importância de sua participação durante as aulas.

Segundo Moran (2000, p.52)

É mais atraente navegar, descobrir coisas novas, do que analisá-las, compará-las, separando o que é essencial do acidental, hierarquizando ideias, assinalando coincidências e divergências.

Ao se trabalhar com as novas tecnologias, é fundamental frisar para os alunos que as ferramentas utilizadas são para aperfeiçoar o conteúdo dado em sala de aula, sendo um instrumento importante para o processo de aprendizagem do letramento e a alfabetização. E não um instrumento de entretenimento para passar o tempo.

Existem vários instrumentos que ajudam no desenvolvimento da leitura e da escrita onde as crianças possam criar, pesquisar, digitar, editar e realizar atividades interdisciplinares facilitando o ensino-aprendizagem e ainda sendo interessantes, desafiantes e prazerosos.

Alguns instrumentos que podem ser trabalhados em sala de aula:

- E-learning: é um aplicativo pouco utilizado nas escolas, mas é muito utilizado nas empresas para treinamento. Esse programa permite o aluno estudar on-line com animações e é um programa bastante interativo, fazendo com que o aluno tenha interesse em estudar pelo computador, ele disponibiliza de atividades extras, e no final da à resposta e nota final. É muito interessante, pois permite que o professor e aluno tenham outros meios de estudos saindo da rotina dos livros didáticos.

- Editores de texto: são usadas para digitação de textos, frases, letras, números, desenhos, intencionalmente podem ser usados para que os alunos pratiquem a leitura e interpretação de uma forma mais dinâmica e ser trabalhado a digitação e o conhecimento do programa que é muito utilizado para realização de trabalhos escolares.

- Multimídia: é a apresentação eletrônica que disponibiliza de textos e figuras com som, animação e vídeo. Geralmente utilizado, mas pelo professor ilustrar o conteúdo dado, de uma maneira mais lúdica e interessante. Os alunos podem também ajudar o professor a manusear as multimídias.

- Internet: são usados como fonte de pesquisa, comunicação, entretenimento. Através da internet é possível que os alunos aprendem a pesquisar de várias maneiras, mas frisando que a internet da várias fontes, por isso é importante que eles saibam o que estão lendo e buscar as respostas mais concretas, e na educação infantil ensinar a manusear como se usa a internet de uma maneira, mas lúdica.

- Webquest: é um instrumento muito interessante, pois é um site que permite que os alunos tenham acesso ao conteúdo e perguntas de uma maneira lúdica, incentivando o aluno a usar sua imaginação propondo uma viagem em busca do conhecimento, sobre a importância de tal conteúdo estudado, por meio de ilustração e no final sempre dando tarefas para que eles possam fazer em sala de aula em grupo ou individual. Temos o seguintes Webquest: http://www.webquest.sp.senac.br/ e http://www.webquest.futuro.usp.br.

- PowerPoint: é um recurso onde o professor pode criar, editar e exibir apresentações, facilitando a explicação de forma mais dinâmica, por meios de animações que o programa permite realizar. Também pode ser proposto aos alunos criarem apresentações, assim eles apredem a conhecer um pouco mais sobre o assunto estudado e aprendem a manusear o programa.

- Vídeo: é muito utilizado pelos professores em sala de aula, é um recurso muito eficaz, através de filmes (desenho, ação, ficção e entre outros) e documentário, permite ampliar a percepção sobre o conteúdo, estimulando conversas entre o professor e os alunos sobre os pontos mais importantes e é um complemento que ajuda a linguagem e auxilia a compreensão dos conteúdos em diversas disciplinas.

- Jogos educativos: podem ser usados para alfabetizar de forma lúdica, facilitando a aprendizagem, o professor deve saber escolher os jogos adequados que possam se agregar com o conteúdo explorado. Os jogos devem estimular os alunos raciocinar e devem ser desafiadoras, assim ajuda a desenvolver a capacidade cognitiva e a coordenação motora.

Esses são alguns dos recursos que as tecnologias disponibilizam para sociedade, mas existem outros recursos que podem também ser utilizado para alfabetizar letrando.

Valente (2002, p.22) ressalta:

Que independente do tipo de software, o professor pode criar condições para que o aluno possa vivenciar esse ciclo. Porém há que se questionar como esse ciclo propicia condições de construção de conhecimento.

É fundamental que o professor conheça o programa antes de utilizá-lo tornando a aula lúdica com toque especial, fazendo com que os alunos se interagem e se interessem pelo conteúdo didático não só pelos recursos utilizados criando condições adequadas de conhecimento.

Cabe destacar aqui que o professor possa estar incluindo quaisquer uns desses instrumentos nas aulas, pois facilita o contato com textos informativos, aprendem procedimentos de leitura e imagens buscando informações, aprendem a digitar, criar, pesquisar e o manuseio desses aparelhos principalmente do computador que é muito utilizado e fundamental nos dias atuais.

No entanto, o aluno passa adquirir habilidades de leitura e escrita e, ao mesmo tempo, utilizando as novas tecnologias como um complemento para aprender a conhecer a construção e aquisição da leitura e escrita, sendo um diferencial no seu desenvolvimento para o letramento (alfabetização).

RECURSOS DIDÁTICOS USANDO AS TECNOLOGIAS

Usar as tecnologias como ferramenta didática para o letramento é uma maneira para o professor transmitir conhecimentos por meio de um método de ensino mais criativo e dinâmico. Isto pode facilitar o letramento e a alfabetização dos alunos fazendo com que eles participem das aulas, tornando um ambiente de ensino mais prático e prazeroso.

Segundo Sancho (1998, p. 41)

O ritmo acelerado de inovações tecnológicas exige um sistema educacional capaz de estimular nos estudantes o interesse pela aprendizagem. E que esse interesse diante de novos conhecimentos técnicas seja mantido ao longo da sua vida profissional, que, provavelmente, tenderá a se realizar em áreas diversas de uma atividade produtiva cada vez mais sujeita ao impacto das novas tecnologias.

E para Moran (2007, p.90)

As tecnologias são meio, apoio, mas com o avanço das redes, da comunicação em tempo real e dos portais de pesquisa, transforma-se em instrumentos fundamentais para a mudança na educação

De acordo com os autores é necessária a utilização das tecnologias dentro das escolas devido ao grande crescimento na sociedade, porém a escola deva estar preparada para o uso dessas ferramentas, fazendo com que os professores se capacitem e as utilizem para ministrar as aulas.

Assim, a escola deve propor aos professores propostas pedagógicas adequadas e bem estruturas sendo um diferencial para a alfabetização e podendo tornar o ensino com qualidade.

Em seu livro Moran (2007, p.91) fala de três etapas que as escolas costumam seguir depois de implantar as tecnologias para uma apropriação pedagógica adequada:

- Tecnologias para fazer melhor o mesmo: ele fala que as tecnologias são utilizadas para melhorar o desempenho do que já existia de forma geral o administrativo, um complemento para os professores dar aula e para os alunos ferramenta de apoio à aprendizagem.

- Tecnologias para mudanças parciais: ele fala do grande crescimento e o domínio tecnológico pedagógico que propiciam a criação de espaços e atividades novas dentro da escola.

- Tecnologias para mudanças inovadoras: nessa terceira etapa as tecnologias começam a ser utilizadas para modificar novas formas de estudos.

Esses avanços tecnológicos para o letramento são fundamentais, pois intencionalmente os alunos aprendem a ler e escrever utilizando outros meios mais interativos.

Para Ferreiro (1993, p.51):

(...) percebe-se que o processo de leitura não provém somente da memorização, e sim um conhecimento de natureza conceitual; precisa compreender não só a sua representação, mas sua função social; deve compreender as várias nuances e funcionalidades da leitura; ler por ler, por prazer, para se informar, para criticar, estabelecer relações, para estudar, para entender algo, para escrever de maneira mais autônoma, para conversar, dentre outros.

O professor ao usar qualquer tipo de ferramenta tecnológica para alfabetização, é importante que ensine à criança a compreender também o sentido da palavra e os fundamentos da escrita, propiciando à compreensão de como esta sendo organizado o sistema de escrita.

Para Moran o domínio técnico-pedagógico é saber usar cada ferramenta do ponto de vista gerencial e didático, melhorando o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Moran (2007, p.90):

O domínio pedagógico das tecnologias na escola é complexo e demorado. Os educadores costumam começar utilizando-as para melhorar o desempenho dentro dos padrões existentes. Mais tarde, animam-se a realizar algumas mudanças pontuais e, só depois de alguns anos, é que educadores e instituições são capazes de propor inovações, mudanças mais profundas em relação ao que vinham fazendo até então. Não basta ter acesso à tecnologia para ter domínio pedagógico. Há um tempo grande entre, conhecer, utilizar e modificar processos.

Nesse mesmo sentindo e de acordo com o autor ao se utilizar esses recursos, é necessário que o educador faça um mapeamento das aulas, favorecendo um programa de aula bem estruturado e adequado para o

processo do letramento alfabetizando com utilização das tecnologias. Sendo assim utilizar novos métodos e recursos que sejam úteis em sala de aula ou em outro ambiente fora da sala.

O professor deve antes montar as aulas com propostas pedagógicas e que a coordenação pedagógica também participe dessas mudanças no ensinoaprendizado, desta forma o professor pode desenvolver o conteúdo didático de acordo com a necessidade da classe, para o desenvolvimento integral das crianças no processo da alfabetização.

Ferreiro afirma (1995, p.12)

(...) aprende-se mais inventando formas e combinações do que copiando, aprende-se mais tentando produzir junto aos outros uma representação adequada para uma ou várias palavras, do que fazendo sozinho, exercícios de listas de palavras ou letras.

Desta forma podem-se criar métodos, propostas pedagógicas utilizando os recursos tecnológicos para o processo de alfabetização, fazendo com que as crianças construam juntos conhecimentos de leitura e escrita.

Com o uso das tecnologias temos diversos recursos didáticos para o processo da alfabetização, segue abaixo alguns exemplos (Figura 1, Figura 2, Figura 3):



Figura 1: Sopa de letras

O jogo sopa de letras tem por objetivo localizar as palavras solicitadas, o jogo exige atenção, agilidade e reflexo.

Por meio dos jogos on-line a criança aprende a ler intencionalmente, construindo um maior conhecimento de leitura e torna-se letrada. Os jogos estimulam o interesse e desenvolvem o raciocínio lógico, a atenção e a agilidade.

Deste modo, a criança cria uma hipótese de escrita e linguagem oral compreendendo que as letras correspondem às partes das palavras diferenciando e associando o som com a palavra. Assim, a aprendizagem possibilita que a criança tenha um avanço quanto à leitura e escrita ampliando seu conhecimento no processo da alfabetização, além de aprender brincando



Figura 2: Vídeo Alfabeto com Aline Barros

O objetivo do vídeo "Alfabeto" é estimular as percepções sensoriais, incentivando as crianças a conhecerem o alfabeto de uma maneira interativa e lúdica através do vídeo. Essas aulas devem ser sempre motivadas, despertando o interesse pelo alfabeto.

Existem diversos vídeos educativos que podemos trabalhar com as crianças como, por exemplo, os vídeos: "Abecedário da Xuxa" (Xuxa), "Alfabeto" (Aline Barros), "Boas Maneiras" (Turma da Mônica), "Aprenda Cantando – Alfabeto fácil" (Elizeu Batista) e "A Galinha Pintadinha". Pode-se trabalhar também com os filmes:

"O Rei Leão", "A Bela e a Fera", "Os três porquinhos", entre outros contos infantis.

Os vídeos estimulam à percepção auditiva e visual, fazendo com que as crianças interajam com a música, com as imagens e os efeitos sonoros, por intermédio do vídeo as crianças aprendem a socializar e estabelecer a sonoridade da palavra com a imagem.

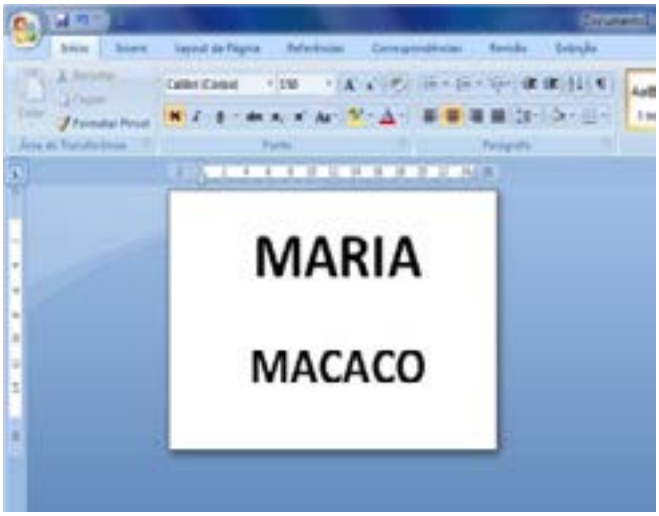


Figura 3: Microsoft Office Word

Editores de texto são muito úteis para o processo da alfabetização. O professor pode trabalhar com algum tema, por exem-

plo, “nome próprio e o das outras crianças”, com o objetivo de que as crianças possam conhecer a escrita do seu nome e dos coleguinhas por meio de diferentes formas gráficas, podendo, assim, explorar as letras iniciais dos nomes e identificando outras palavras que também iniciem com a primeira letra do seu nome ou do colega. Desta forma, a criança também associa as letras com outras palavras encontradas, além de compreender melhor os conteúdos possibilitando um aprendizado diferenciado que propicia a ampliação do vocabulário.

O professor, ao usar quaisquer umas dessas tecnologias, deve estar preparado e ter habilidade para que o conhecimento seja assimilado de maneira plena. Além disso, a avaliação deve ser contínua e benéfica, dessa forma a aula terá qualidade e nela serão desenvolvido conteúdos ricos de informação para o avanço da alfabetização.

Silvia fala sobre a utilização da tecnologia na escola como parceira:

Se a escola não inclui a internet na educação das novas gerações, ela está na contramão da história, alheia ao espírito do tempo e, criminosamente, produzindo a exclusão social ou a exclusão da cibercultura. (SILVIA, 2005)

Nos dias atuais é importantíssima essa parceria, mas para que essa parceria de certo, cabe a cada escola planejar e executar uma proposta pedagógica direcionada as novas tecnologias para o processo de alfabetização, tendo uma estrutura adequada para o uso dos alunos.

Segundo Maranhão (2007, p.18)

De acordo com Piaget, o desenvolvimento da inteligência está voltado para o equilíbrio; a inteligência é adaptação. O homem estaria sempre buscando uma melhor adaptação ao ambiente. Dessa forma podemos entender a importância do brincar para o desenvolvimento da criança. Através da brincadeira, a criança se apropria de conhecimentos que possibilitarão sua ação sobre o meio em que se encontra.

Contudo, a adaptação é fundamental para estar incluindo as tecnologias para o processo da alfabetização letrando. Estar adaptando as novas tecnologias como recurso de alfabetização requer conhecimento, vontade e prazer. Desenvolver uma aula, mostrando a importância do aprender brincando é envolver as crianças para o aprendizado de forma lúdica, intencionalmente ensinar a ler e escrever usando ferramentas do dia a dia.

Desta forma, cabe ao professor e a escola, ensinar de forma lúdica, com conhecimento didático, propiciando para as crianças um mundo de possibilidades e conhecimentos para o processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o problema de pesquisa “como as diferentes mídias podem favorecer uma aprendizagem efetiva e significativa na educação infantil?”, através de diversas mídias disponíveis nas novas tecnologias, é possível transformar as aulas com mais recurso desenvolvendo um aprendizado favorável para a alfabetização, podendo usar técnicas de estudos com os alunos para o aprimoramento e conhecimento da leitura e escrita no processo da alfabetização e letramento que são adquiridos incidentalmente no cotidiano e durante as aulas, mostrando o sentindo da palavra e dos textos usando as novas tecnologias de forma lúdica.

Os principais teóricos que ajudaram na pesquisa foram entre alguns principais autores Magda Soares, Emilia Ferreiro, José Moran, Vani Kenski entre outros, que contribuíram para que eu pudesse mostrar a importância do uso das novas tecnologias para o processo do letramento e da alfabetização ficando evidente as técnicas e a diversidade que temos nas novas tecnologias.

De maneira geral, o trabalho mostrou a sua importância de utilizar as novas tecnologias durante as aulas para o processo do letramento e da alfabetização, buscando o prazer da leitura e da escrita de forma lúdica, onde os alunos podem e devem participar das aulas.

No trabalho fica evidente que o professor é o maior responsável por este processo, pois ele deve estar preparado, sempre atualizado e não ficar na mesma mesmice, é tornar o estudo onde possam ser utilizadas diversas mídias com toque especial, fazer com que as crianças sintam prazer em aprender brincando.

Desta forma, precisamos do professor alfabetizador consciente, aquele professor que saiba a importância de seu papel, aquele que ensina com carinho, dedicação, que gosta do que faz, assim fica evidente o seu trabalho e conhecimentos e o aprendizado das crianças.

Este trabalho contribui muito para mim, pois como educadora futura sei que posso utilizar diversos recursos para alfabetizar sem prejudicar as crianças, sei que devo estar sempre atualizada, e mostrar as crianças como é gostoso aprender independente das nossas dificuldades, devemos persistir em tudo na nossa vida, pois o mundo lá fora exige muito, e como educadora quero desenvolver minhas habilidades, quero me especializar e dar todo meu carinho, dedicação e força de vontade para alfabetizar cada criança deixando um pouquinho do meu amor e ensinar o processo da alfabetização sem deixar sequelas futuras para os meus alunos.

Todo professor deve buscar novidades para as aulas, tornando um momento

de aprendizado agradável fazendo com que os alunos retornem as aulas com vontade de aprender mais e mais.

REFERÊNCIAS

BRITO, Glaucia da Silva Brito. Educação e novas tecnologias: Um re-pensar. Ivonélia da Purificação. 2.ed. ver.,atual e ampl. – Curitiba: Ibpex, 2008. 139p.

FERNANDES, Elisângela. A tecnologia precisa estar presente na sala de aula.

Educar para Crescer, São Paulo, 8 de fev. 2011. Disponível em:

<http://educarparacrescer.abril.com.br/gestaoescolar/tecnologianaescola18016.shtml > acesso em: 29/06/11.

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. 24°edição. Editora afiliada, 5ª reimpressao, São Paulo : Cortez, 1995- (Coleçoes Questoes da nossa época; v14)

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. A tecnologia no ensino: Implicações para a aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1º edição, 2002. 165 p.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: novo ritmo da informação. Editora papirus, edição 2, p. 144, 2007

MAGNANI, Maria do Rosário Longo. Educação e letramento. Coleção paradidática;

Série educação. São Paulo: UNESP. 2004 – 133 p

MARANHÃO, Diva. Ensinar brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira. 4. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2007.

MERCADO, Luís Paulo Leopaldo. Novas Tecnologias na educação: reflexões sobre a prática. Maceió: Edufal, 2002. 210p.

MERCADO, Luís Paulo Leopaldo. Novas Tecnologias na educação: reflexões sobre a prática. Maceió: Edufal, 2002. 210p.

MERCADO, Luís Paulo Leopaldo. Vivências com aprendizagem na Internet. Maceió: Edufal, 2005. 176 p.

MeusJogosOnline.com. Disponível em: <http://www.meusjogosonline.com/jogar.asp ?id=17745&jogo=jogar+Ca%E7a+palavras+online> acesso em: 10/09/2011

Smart Kids. Disponível em: <http://www.smartkids.com.br/jogos-educativos/alfabetoem-flash.html> acesso em: 10/09/2011

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papiruis, 2°edição, 2007. 179 p. (Coleção Papirus Educação)

MORAN, José Manuel. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 13ª Ed, 2000. 179 p. (Coleção Papirus Educação)

PAIS, Luiz Carlos. Educação Escolar e as tecnologias da informática. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RICARDO, Eleonora Jorge. Educação Corporativa e Educação a Distância.

Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/tendencias.htm> acesso em: 25/07/2011.

SILVA, Andréia Lucia da; LIRA, Valéria Krykhtine. Letramento na Educação Infantil. Editora Papers, 2006. 87p

SOARES, Magda. Letramento - Um tema em tres generos. Autentica editora, 1° edição, 2000. 125p.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: BREVE HISTÓRICO

CAROLINA ALVES DE SENNE

Resumo:

O presente artigo é uma breve revisão bibliográfica sobre a história da Educação Inclusiva para alunos com Deficiência Visual, que tem como objetivo apresentar algumas perspectivas da realidade da inclusão escolar e definições sobre a deficiência visual. É sabido que o ambiente escolar é um espaço propício para o desenvolvimento democrático das práticas de inclusão, porém não excluímos a necessidade de novos referenciais teóricos e reflexões sobre práticas pedagógicas. De modo geral, é possível identificar na literatura e nos dados das literaturas existentes que os tipos de apoios oferecidos às crianças com deficiência visual ainda são insuficientes dentro e fora do ambiente escolar. Também é perceptível a necessidade de criar estratégias para uma intervenção precoce com base no desenvolvimento e na capacitação da criança, para que na fase adulta não venha a sofrer pela falta de preparo da família e da escola. Compreendemos que uma escola inclusiva é aquela que busca evitar a exclusão, a repetência e a evasão, fatores que asseguram outros processos na vida integral de cada ser humano.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Educação Especial, Deficiência Visual

INTRODUÇÃO

Para Sá, Silva e Simão (2010) que definem a deficiência visual como o conjunto de alterações que podem ser relativamente simples, passíveis de correções por meio de auxílios ópticos ou cirurgia, até graves degenerações, atrofias ou lesões oculares que podem culminar com a cegueira. Em vista disso, na deficiência visual, vamos ter duas categorias: a cegueira e a baixa visão.

Sá, Campos e Silva (2007), compreende que a cegueira é uma alteração grave ou total da visão, afetando a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento. Já a baixa visão é uma grave perda visual, ou seja, é a redução da acuidade visual. Nesse caso, ainda existem resquícios de visão. Sendo assim, a cegueira pode ser apresentada desde o nascimento (cegueira congênita) ou em decorrência de causas orgânicas ou acidentais (cegueira adventícia-adquirida).

Já para Bruno (2006) compreende e enfatiza que a deficiência visual, por si só, não acarreta dificuldades cognitivas, emocionais e de adaptação social. Ou seja, são as interações, comunicações e significados socialmente construídos que irão determinar o processo de desenvolvimento, aprendizagem e adaptação social das crianças. É na escola que a criança cega irá construir suas primeiras relações sociais fora do âmbito familiar.

Costa (2012) destaca que, durante muito tempo, nossa escola tem se configurado como excludente e, por conseguinte, conservadora, principalmente, por privilegiar aqueles tidos como bons, perfeitos e normais. Também afirma que um dos maiores desafios da escola inclusiva é lutar para eliminar as barreiras que impedem o livre acesso de todos ao conhecimento. Dentre as que precisam ser eliminadas, as principais são as barreiras atitudinais: preconceitos, estigmas e discriminação, e as barreiras arquitetônicas: obstáculos que impedem o acesso e uso dos ambientes, sejam eles coletivos ou individuais.

UM BREVE HISTÓRICO

A busca de normativos em endereços eletrônicos especializados indica, no Brasil Imperial, o período dos primeiros registros legais sobre a temática. Em 1835, o deputado Cornélio Ferreira, da Bahia, apresentou um projeto de lei com o objetivo de levar para cegos e surdos o Ensino das primeiras letras. Porém, esse projeto foi arquivado e somente em 1845 surgiu o Ensino para deficientes visuais, que só poderiam ter acesso à Educação se a escola estivesse de acordo em recebê-los, pois a constituição da época não reconhecia a obrigatoriedade de inclusão aos educandos com necessidades específicas (GARCIA & BRAZ, 2020, p.624-625).

Para Masini (1994), no Brasil, o primeiro olhar que se teve para as pessoas com deficiência visual foi em 12 de setembro de 1854, quando o Imperador Pedro II baixou o Decreto Imperial, criando o Imperial Instituto de Meninos Cegos. Logo após o advento da república, esse instituto passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant (IBC), sendo a única instituição da época encarregada da Educação dos deficientes visuais.

Nas duas primeiras décadas do século XX, o Brasil vivenciava uma nova fase de estruturação da república na qual emergiam discrepâncias regionais acentuadas, além de uma série de transformações político-sociais que tiveram como resultados em mudanças no panorama da educação. Próximo a primeira guerra mundial, a relativa estagnação econômica da sociedade fez com que a manutenção de um sistema dualista, servindo para toda a elite nacional e para a grande parcela da classe média, visto que as classes populares ainda não possuíam o acesso à escola (MENDES, 2010, p. 95).

A popularização da escola primaria pública, foi um processo que se iniciou entre

as décadas de 1920 e 1930, quando o índice de analfabetismo era de aproximadamente 80%. A partir desta informação, observou-se uma certa expansão do ensino primário, caracterizado pela redução do tempo de estudos e a multiplicidade dos turnos, caracterizando, então, uma nova política de educação popular reduzida (MENDES, 2010, p.95).

Enquanto isso, a vertente psicopedagógica da educação de educação de pessoas com deficiência no Brasil será influenciada neste mesmo período pelas reformas nos sistemas educacionais de educação sob ideário do movimento escola-novista. No panorama mundial tal movimento se caracterizou pela implantação de escolas que tentavam superar o tradicionalismo, a rigidez e o viés intelectualista, que pouco se adequavam as transformações sociais em curso (MENDES, 2010, p.95).

De acordo com Mendes (2010, p.96), no decorrer da década de 1920 foram empreendidas reformas estaduais, destacando-se Francisco Campos de Minas Gerais, que trouxe da Europa, professores psicólogos para ministrar cursos para outros professores. Esteve entre estes estrangeiros que chegaram ao Brasil em 1929, Helena Antipoff, uma psicóloga russa que se radicou no país e influenciou o panorama nacional da educação especial.

Helena Antipoff (1892-1974) havia estudado psicologia na França, na Universidade de Sorbonne, e no Brasil criou o Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, em Minas Gerais, em 1929. Seu trabalho inicial foi uma proposta de organização da educação primária na rede comum de ensino baseado na composição de classes homogêneas. Helena Antipoff foi também responsável pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais. Em 1932 criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, que a partir de 1945, iria se expandir no país (MENDES, 2010, p.96).

Para tanto, Mendes (2010, p.97) observa que o crescimento institucionalizado, a implantação de escolas especiais comunitárias e de classes especiais em escolas públicas em variados graus de deficiência, em outros países ao longo da primeira metade do século XX, já no Brasil predominou-se a despreocupação com a conceituação, classificação e com a criação de serviços. A pequena seleção dos "anormais" na escola ocorreria numa função de critérios ainda muito vago e baseava-se em "defeitos pedagógicos" e os alunos considerados, como "subnormais intelectuais". "Registra-se ainda a partir de 1930 o aparecimento da expressão ensino emendativo significando corrigir a falta, tirar defeito, suprir falhas decorrentes da anormalidade (JANUZZI, 2004). Grifo do autor.

O Estado Novo no Brasil é conhecido como o período do governo de Getúlio Vargas que assumiu o poder após um golpe, instalando-se assim a ditadura entre 1937 e 1945. Neste período observa-se que ocorreu um controle estatal em todos os setores sociais, assim como a centralização da Educação, demonstrando assim, um retrocesso no processo de democratização do ensino, em função de uma política explicita de favorecimento ao ensino superior. A ênfase na educação como equalização das oportunidades de ascensão social, "vai ceder lugar as mensagens patrióticas para despertar a consciência nacional para a necessidade de centralizar o poder público" (MENDES, 2010, p. 98).

Logo após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) iniciou no Brasil a Segunda Republica (1945-1964), que é também chamada de República populista, sendo caracterizada pela ambiguidade do governo que por um lado reconhecia a insatisfação de seu povo, e por outro lado procurava dirigir e manipular as aspirações populares. Mendes (2010, p. 98) observa que neste período o processo de internacionalização da economia, a entrada de capital estrangeiro com as multinacionais, assim como a influência da invasão cultural e econômica norteamericana ocorre um agravamento da pobreza da população.

Em 1954, é criada a primeira escola especial da Associação de Pais e amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro, sob influência do casal de norteamericanos Beatrice Bemis e George Bemis, membros da National Association for Retarded Children e a atual National Association for Retarded Citizens (NARCH), que em vista ao Brasil tentavam estimular criação de associações deste tipo (MENDES, 2010, p. 98-99)

Foi então que a partir de 1958, o Ministério da Educação começou a prestar assistência técnica-financeira ás secretarias de educação assim como, suas instituições especializadas, lançando, então, diversas campanhas nacionais para a educação de pessoas com deficiência: Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957; Campanha Nacional de Educação do Deficiente mental (Cademe) em 1960. "Enquanto isso se intensificava o debate sobre a educação popular, a reforma universitária e os movimentos de educação popular" (MENDES, 2010, p. 99).

A Lei 4.024 de Diretrizes e Bases, promulgada em 20 de dezembro de 1961, criou o Conselho Federal de Educação, e nela apareceu a expressão "educação para excepcionais", contemplada em dois artigos (88 e 89). Para Mazzota (1990) a promulgação desta lei, demonstra um marco inicial das ações oficiais do poder público na área da educação especial, que antes se restringiam a iniciativas regionalizadas e isoladas no contexto da política educacional nacional.

Enquanto que a sociedade civil se or-

ganizava em iniciativas comunitárias difundindo o modelo de instituições privadas filantrópicas, a escola pública, vai estendendo as matriculas ás classes populares. O crescimento do índice de reprovação e de evasão vai alimentar as teses que associavam o fracasso escolar e deficiência intelectual de grau leva, e que serviu como justificativa para a implantação de classes especiais nas escolas públicas. A partir daí se verifica uma relação diretamente proporcional entre o aumento das oportunidade de escolarização para as classes mais populares e a implantação de classes especiais para os casos considerados leves de deficiência intelectual nas escolas regulares públicas (MENDES, 2010, p. 99).

No ano de 1964 ocorreu o golpe militar no Brasil no qual instaurou a ditadura. Foi acentuado o processo de desnacionalização da economia, assim como a concentração de renda, a repressão das manifestações públicas, o êxodo rural, os problemas urbanos e o empobrecimento da população. Mendes (2010, p.100) aponta que as reformas educacionais deste período atingiram também o ensino superior resultando, desta forma uma perda na autonomia das universidades, sem entretanto, eliminar o dualismo escolar. Neste período ocorreu um processo, que até então não havia precedentes de privatização do ensino, mas agora já estava sob a mentalidade empresarial.

Por volta de 1976 ocorreu a criação do Sistema Nacional de Previdência e

Assistência Social (Sinpas), e seu instrumento financeiro, o Fundo de Previdência e Assistência Social (FPAS), reuniu e centralizou as várias instituições responsáveis pelos programas de assistência social, incluindo até, a Legião Brasileira de Assistência (LBA), que era responsável pelo financiamento das instituições filantrópicas privadas (MENDES, 2010, p. 101).

Em 1986 foi lançado o "Plano Nacional de Ação Conjunta" e instituída, a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Cordé), dispondo sobre a atuação da Administração Federal, no que concerne ás pessoas com deficiência. A Constituição Federal Brasileira de 1988, traçou as linhas mestras visando a democratização da educação brasileira, e trouxe também alguns dispositivos para tentar erradicar o analfabetismo, universalizando o atendimento escolar, melhorar a qualidade de ensino, implementar a formação para o trabalho e formação humanística. Ela assegurou que a educação de pessoas com deficiências deveriam ocorrer, preferencialmente na rede regular de ensino e garantiu ainda o direito ao atendimento educacional especializado (MENDES, 2010, p. 101-102).

Por volta de 1990, Mendes (2010) aponta que ocorreu uma reforma administrativa que exigiu a SEESPE e a Secretaria Nacional da Educação Básica (Seneb) assumiu a responsabilidade de implementar a política de educação especial. Uma nova reforma na estrutura administrativa do Ministério de Educação e Desporto (MEC), efetivada em 1992, recolocou o órgão de educação especial na condição de Secretaria, agora com a sigla SEESP. Apesar das mudanças nestes nomes e no estatuto, o Cenesp-SEESPE, e depois SEESP, este órgão até a década de 1990 se caracterizou "[...] pela centralização do poder de decisão e execução, por uma atuação marcadamente terapêutica e assistencial ao invés de educacional, dando ênfase ao atendimento segregado realizado por instituições especializadas particulares [...]" (MAZZOTA, 1990, p.107).

A Constituição Federal de 1988 reconheceu a assistência social como dever de Estado no campo da seguridade social, e não mais como política isolada e complementar á Previdência. Em 1989 foi criado o Ministério do Bem Estar Social que, na contramão do que estava preconizando na constituição, fortaleceu o modelo centralizado simbolizado pela LBA. Draibe destacou que além de concentrar os recursos financeiros, a formulação e a gestão de políticas também estiveram monopolizadas, até 1995, pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), agencia federal que criada nos anos quarenta e transformada, ao longo do tempo no instrumento por excelência do clientelismo e dos interesses particularista. Este padrão centralizado só começou a mudar com a extinção da LBA em 1995, e com a transferência dos recursos federais para os Fundos Municipais de Assistência Social, para prefeituras, reforçando assim a tendência de ampliação da autonomia e responsabilidade local em matéria de assistência social (MENDES, 2010, p.102).

Esta significativa mudança na política de assistência social iria ter repercussões na área da educação porque até então a LBA que financiava as instituições, definia quem deveria ou não ser atendido, e como, tendo portanto mais poder na definição das políticas de educação especial, mais do que o próprio Ministério da Educação. O resultado disso foi a predominância até meados da década de 1990, quando foi extinto este órgão, de uma política assistencialista mais do que educacional. Esta mudança decorre da descentralização em meados desta década, não significando que outros mecanismos de financiamento não tenham emergido em substituição aos antigos sobre o financiamento de instituições privadas filantrópicas na área da educação especial (MENDES, 2010, p.102).

Já para Ferreira (1998, p.8), destacava-se que o sistema de educação especial parecia se limitar a generalizar a partir de um rotulo básico, e se concentrar na recuperação ou remediação de supostas etapas que ainda faltavam ao aluno, surgindo daí a propensão de não se trabalhar com assuntos acadêmicos, e de enfatizar supostos pré-re-

quisitos para tais habilidades. Os currículos nas classes especiais, pareciam se limitar ao desenvolvimento de programas de prontidão, num modelo tipicamente remediativo que pressupunha que os problemas estivessem centrados no individuo, cuja incapacidade escolar estivesse relacionada diretamente ao processos cognitivos subjacentes. Nesta didática, assumia-se a infantilização do aluno com deficiência, a partir de um raciocínio equivocado que supunha que eles deveriam aprender habilidades típicas do nível escolar, para adquirir "prontidão" para alfabetização. Nesta estratégia instrucional, se resumia a treinar os alunos em atividade supostamente preparatórias, com ênfase nas repetições.

Para Mendes (2010, p.103) a partir da década de 1990, foram cerca de 30 anos de política tida como regida pelo princípio da "integração escolar", até emergir o discurso da "educação inclusiva" ou a "inclusão escolar" no país.

A despeito das evoluções do discurso, na atualidade constata-se que, para uma estimativa de cerca de seis milhões de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, cerca de 800 mil matriculas, considerando o conjunto de todos os tipos de recursos disponível, ou seja, desde os matriculados em escolas especiais, até os que estão nas escolas comuns. A grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais está fora de qualquer tipo de escola. Tal quadro indica muito mais do que uma exclusão escolar generalizada dos indivíduos com necessidades educacionais especiais na realidade brasileira, a despeito da retorica anterior da integração e da atual inclusão escolar (MENDES, 2010, p.106).

As mazelas da educação especial brasileira, entretanto, não vai se limitar a falta de acesso, pois os poucos alunos com necessidades educacionais especiais que tenha tipo acesso a algum tipo de escola não está necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos. Além disso, da predominância de serviços que ainda envolvem, desnecessariamente, a segregação escolar, há evidencia que indicam um descaso do poder público em relação ao direito à educação para esta parcela da população; uma tendência a privatização (considerando, que a grande parte das matriculas continuam na rede privada e, mais especificamente em instituições filantrópicas), e uma lenta evolução no crescimento da oferta de matriculas, em comparação com a demanda existente (MENDES, 2010, p. 106).

Assim, o debate sobre a questão da educação Inclusiva é hoje um fenômeno de retórica como foi a integração escolar nos últimos 30 anos. O paradoxo é que ao mesmo tempo em que se trata de uma ideologia importada de países desenvolvidos, que representa um alinhamento ao modismo, pois não temos lastros históricos na nossa realidade que a sustente, não podemos negar que na perspectiva filosófica, a inclusão é uma questão de valor, ou seja, é um imperativo moral. Não há como questiona-lo nem na perspectiva filosófica nem política, porque de fato se trata de uma estratégia com potencial para garantir o avanço necessário na educação especial brasileira (MENDES, 2010, p. 106).

No Brasil, de acordo com Garcia & Braz (2020, p.626) é notória a importância da Constituição Federal de 1988, Artigo 208 (BRASIL, 1988), em que se estabelece o dever do Estado na efetivação de medidas que garantam o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede não exclusiva de Ensino, ou seja, em toda e qualquer escola. Outras mudanças também surgiram, como a criação da Política Nacional de Educação Especial, em 1994 (BRASIL, 1994), com intuito de incentivar toda e qualquer escola a ser inclusiva para atendimento a crianças com deficiência, proporcionando apoio às escolas que estivessem dispostas a integrar. É significativo também saber que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, no Artigo 5º, busca incentivar a garantia de atendimento aos alunos com deficiência, preferencialmente na escola regular, mencionando a oferta do Atendimento Educacional Especializado, que é um serviço da Educação Especial, que veio para dar suporte ao processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas de Ensino regular, identificadas doravante como escolas inclusivas (BRASIL, 1996).

O Decreto nº 5296, de 02 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), veio, então, para regulamentar a Lei nº 10.048, de 08 de novembro de 2000, que dá prioridade no atendimento às pessoas que especifica, e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000), que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Além disso, dá outras providências, como a instalação de piso tátil direcional e de alerta em espaços públicos ou privados (GARCIA & BRAZ, 2020, p.626).

Por conseguinte, é importante também citar a Resolução CNE/CEB nº 04 de 2009 que trata das diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado. Em seu Art. 2º, determina sua função como meio complementar ou suplementar para a formação do aluno, através da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e de estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e para o desenvolvimento de sua aprendizagem. Em 17 de novembro de 2011, o Decreto nº 7611 determinou pontos relevantes voltados para a Educação Especial, baseados no atendimento especializado, visando à integração

e à universalização do Ensino para todos, respeitando também as limitações de cada um, garantindo adaptações no Ensino e proporcionando ofertas de vagas no Ensino regular (GARCIA & BRAZ, 2020, p.626).

Por fim, Garcia & Braz (2020, p.626) cita que recentemente, o Plano Nacional de Educação – PNE, que compreende o decênio 2014–2024, estabeleceu 20 metas, e a meta 4 volta-se para o atendimento da pessoa com algum tipo de deficiência, altas habilidades ou superdotação, mas omite questões relacionadas a outras formas de inclusão escolar, como, por exemplo, às questões referentes às diferenças étnicas. Contudo, segundo Macena, Justino e Capelline (2018, p. 1290), "essa meta é a que mais se aproxima da formalização do Ensino baseado numa Cultura Inclusiva, que visa acima de tudo ao atendimento a todos os cidadãos, independentemente de qualquer característica que os diferencie dos demais".

Vale ressaltar que o vasto campo normativo apresentado neste trabalho e também por Garcia e Braz (2020, p.627) não implicou, necessariamente, em atendimento imediato ou qualitativo dos direitos e das garantias previstas. Tão importante quanto a legislação, tem sido a construção teórica que debate, fundamenta e questiona a realidade educativa em relação ao atendimento de estudantes que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concordamos com Mosquera (2010, p.9) quando este afirma que ainda necessitamos de novos referenciais teóricos para a consolidação da valorização das diferenças dos alunos e o incentivo dos potenciais individuais, ou seja, da estrutura inclusiva. Espaços próprios para a escola inclusiva, que apresentam a diminuição de barreiras arquitetônicas, as salas multifuncinais, etc., precisam também de novas alternativas e de criatividade, elementos fundamentais para a superação da exclusão, principalmente dos alunos que ainda não conseguiram se matricular na escola regular. Somos tomado, sistematicamente, pela imobilização de alternativas que superem os atrasos da escola tradicional nos legou. Quando isso se dissolver, a escola inclusiva se mostrará apta para assumir o seu papel, como já acontece em alguns lugares.

Os deficientes visuais já sofreram diversas discriminações no decorrer dos tempos. Foram segregados, abandonados e, com muita luta, conseguiram seu espaço. As mudanças de comportamento desses indivíduos em razão de suas conquistas são evidentes. Outra evidencia que o autor nos elucida é a conquista dos espaços físicos que há alguns anos ainda eram frequentados apenas por pessoas ditas normais. A escola regular é o melhor exemplo disso, visto que a inclusão, hoje é uma realidade. É sabido que essa escola regular é decisória para essa mudança de comportamento, mas para que isso aconteça, muita coisa ainda precisa mudar (MOSQUERA, 2010, p.9)

Mosquera (2010, p.10) informa que as pessoas cegas representam uma parcela significativa da população brasileira. Estima-se que haja, aproximadamente, 640 mil cegos para uma população brasileira em torno de 160 milhões de habitantes. Não bastam as lamentações de nosso passado, que sempre reduziu a escola a um

"depósito de alunos", ou mesmo as desculpas da falta de capacitação. A escola é única, é um processo continuo, e nossos alunos não podem perder tempo. Precisamos assim de alternativas inteligentes para a superação de nossos "despreparos". Os sistemas braile e soroban, indispensáveis à escolarização dos deficientes visuais, além de procurar contribuir com a revisão de algumas técnicas de orientação de mobilidade que ajudem a escola inclusiva, organização fundamental para a independência das crianças cegas.

Além das estruturas físicas, necessárias ao atendimento da criança com deficiência visual, é preciso inserir a sala de recursos (que possui como objetivo auxiliar o aluno durante o seu processo de Ensino nas salas regulares), oficinas pedagógicas, recursos tecnológicos adaptados, regletes, sorobans, bengalas, jogos adaptados etc. Os materiais utilizados em sala devem ser fabricados em relevo, para que a criança possa, por meio do tato, internalizar novos conhecimentos. Nesse sentido, Batista et al. (2014, p. 13) afirmam que:

Compreende-se que a criança explora o entorno de maneira fragmentada por meio das mãos e do reconhecimento de fontes sonoras, mas para isso, necessitam comunicar para reunir impressões, identificar os estímulos, interpretar as informações coletadas, estabelecer semelhanças e diferenças, criar esquemas e fazer conexões entre os diferentes componentes e dados das realidades.

Desde cedo é importante proporcionar à criança com deficiência visual a oportunidade de conhecer o mundo em que vive, a partir da sua própria percepção, de forma que possam participar das atividades escolares, mesmo com a sua condição visual (GRACIA & BRAZ, 2020, p.633).

A criança com deficiência visual deve participar de todas as atividades propostas, que estimulem a exploração e o desenvolvimento amplo dos outros sentidos, formando uma aprendizagem que tenha significado. Portanto, na ausência da visão, a audiodescrição surge como outro instrumento que deve ser oferecido e utilizado nas escolas. Audiodescrição é um recurso de tradução de

imagens em palavras, visando à explicação das imagens, dos objetos, entre outros (GRACIA E BRAZ, 2020, p.634).

Em suma, dado que existe uma necessidade urgente de universalização do acesso, esta meta deva ser lançada pelo sistema da educação em geral, uma vez que, uma escola popular para uma sociedade com acentuada estratificação social, que pretender ser mais democrática, não poderá surgir quando existem mecanismos tão efetivos para a exclusão e seletividade social. Observa-se com este estudo assim como nos auxiliou os apontamentos de Garcia & Braz (2020,p.636), um avanço no que se refere aos aspectos legais. Identificação das diretrizes legais acerca da escolarização do aluno com deficiência visual trouxe como aspectos principais: a garantia do acesso e da permanência às escolas inclusivas por todos, independentemente da condição física, intelectual, sensorial ou social; a garantia da acessibilidade. Dentre os aspectos que compõem a garantia da acessibilidade, mereceu destaque o piso tátil, sinalização e alfabetização em braile, Ensino de orientação e de mobilidade e recursos de tecnologia assistiva para atendimento dos estudantes com deficiência visual no contexto escolar. Escola inclusiva vai muito além de apenas receber alunos com deficiência: é ter uma estrutura com a qual se possa garantir um bom ensino e uma boa aprendizagem. Portanto, ser inclusiva significa que todos são aceitos, todos fazem parte, todos ajudam e são ajudados. É construir uma sociedade aberta a reflexões, capaz de se definir como agente histórico, participador, autônomo e crítico.

BIBLIOGRAFIA

BATISTA, C. P. et al. A formação docente e a deficiência visual: construindo práticas inclusivas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2014, São Carlos. Anais[...]. Disponível em: https://proceedings.galoa.com.br/cbee/ autores/claudenilson-pereira-batista?lang=pt-br. Acesso em: 19 jan. 2017

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial: livro 1/MEC/SEESP. Brasília, DF, 1994.

BRUNO, M. M. G. Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação sinalização: deficiência visual. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2006.

COSTA, V. B. Inclusão escolar do deficiente visual no ensino regular. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

FERREIRA, J. R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. In: Caderno CEDES n. 46. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. São Paulo/Campinas – UNICAMP: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1998. p. 715

Garcia, F. M., & Braz, A. T. A. M. (2020). Deficiência visual: caminhos legais e teóricos da escola inclusiva. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 28(108), 622-641. Epub May 15, 2020.

JANUZZI, G. M. A. A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil. Campinas, 1992.

MACENA, J. O.; JUSTINO, L. R. P.; CAPELLINI, V. L. M. F. O Plano Nacional de Educação 2014–2024 e os desafios para a educação especial na perspectiva de uma cultura inclusiva. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de

Janeiro, v. 26, n. 101, p. 1283-1302, dez. 2018. https:// doi.org/10.1590/s0104-

40362018002601156

MASINI, E. F. S. O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados. Brasília, DF: CORDE, 1994.

MAZZOTTA, M. J. S. Fundamentos de educação especial. São Paulo: Pioneira, 1982.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. Revista Educación y Pedagogia, vol. 22, n. 57, mai-ago, pp. 93-109. Medellín, 2010.

MOSQUERA, Carlos Fernando França. Deficiência Visual na escola inclusiva – Curitiba: Ibpex, 2010.

SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. Deficiência visual. São Paulo:

MEC/SEESP, 2007. (Coleção Atendimento Educacional Especializado). SÁ, E. D.; SILVA, M. B. C.; SIMÃO, V. S. Atendimento educacional especializado do aluno com deficiência visual. São Paulo: Moderna, 2010.

BENEFÍCIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA VIDA DO IDOSO

CLEUZA EFIGÊNIA FLAUSINO

RESUMO

A prática de esportes não convencionais nas atividades regulares de Educação Física criou um desafio a ser oferecido e conquistar a confiança e curiosidade de todas as pessoas, fazendo com que participassem das atividades através de seu próprio desejo, partindo do ponto onde se as atividades propostas não deveriam ser realizadas por obrigação, pela necessidade de notas dentro da média, ou apenas para não realizar relatórios escritos para entrega no final das atividades, uma prática comum nas atividades de Educação Física, mas a partir daquela proposta, fazer com que todos as pessoas participantes de nossas atividades, se sentissem seguros para realizar qualquer exercício proposto, sem que se sentissem subjulgados, por sua condição física ou perfis pré estipulados pela comunidade escolar, esta proposta teria como objetivo igualar as habilidades, força, e raciocínio de todos. Leva-los a conhecer novas propostas, novas modalidades de esportes, pouco praticadas ou difundidas nas atividades de Educação Física, através de diferentes abordagens metodológicas e pedagógicas. Podemos afirmar que através de perguntas direcionadas e também perguntas abertas aas pessoas, pode-se observar que existe o entendimento da importância das atividades de Educação Física, de seu fator de importância para a contribuição e desenvolvimento de seu desenvolvimento não só despontando para o esporte de competição, mas em sua formação como cidadãos.

Palavras-chave: Educação Física; Crianças; Idoso; Jogos.

INTRODUÇÃO

Esta proposta visa atender os idosos, publico alvo deste estudo, independente da condição física ou psíquica das pessoas.

Na esfera psíquica, podemos observar a melhora da autoestima, integração social, redução da agressividade, dentre outros benefícios. (Alencar, 1986; Souza, 1994; Give it a go, 2001).

Faz-se necessário refletir sobre sua abordagem nas atividades de Educação Física na escola. O esporte orientou e ainda orienta a prática profissional de muitos professores na escola, guiados especialmente pelo

"quarteto fantástico" (futsal, basquetebol, handebol, e voleibol) (Silva, Sabrina Miguel da – rio Claro, 2020).

Sendo assim, levamos em consideração analisar, entender e propor novas práticas e possibilidades pedagógicas de esportes não convencionais no ambiente escolar. A parceria adota nas atividades entre os profissionais da área, levou a escolha das seguintes modalidades, após verificação de materiais disponíveis para sua realização. Escolheu-se as seguintes modalidades: Freesby, Bocha, voleibol sentado, e basquetebol em cadeiras de rodas (nesta modalidade usou-se colchonetes substituídos as cadeiras, onde as pessoas não poderiam utilizar os membros inferiores para locomoção).

A Sociedade Brasileira de Pediatria – SBP recomenda que crianças e adolescentes pratiquem pelo menos uma hora de atividade física diariamente, isso porque o esporte tem um papel fundamental na formação infanto/juvenil, já que auxilia no desenvolvimento físico, motor e cognitivo, além de trabalhar aspectos emocionais e sociais". (blog etapa.com.br, 2020).

A busca de soluções para que aquelas crianças que se recusavam diariamente a prática das atividades, e a sua criatividade nas justificativas com o objetivo de não participar das atividades nos levantou o questionamento, a cobrança de roupas adequadas, a orientação de participação destas atividades, e a escuta de muitos destes alunos, nos levou a perceber alguns dos reais motivos da recusa de grupos dentro das salas de atividades, nota-se que este relato aconteceu em todas as salas do ensino fundamental II de sexto ano até o nono ano do ensino regular na escola pública municipal da cidade de São Paulo.

A evasão nas atividades de Educação Física

Entende-se que as escolhas de conteúdo e as estratégias adotadas são primordiais nesse processo. (MENEZES,2006).

A disciplina em sí engloba tanto a adaptação ao corpo quanto a uma reflexão de comportamento corporal. Logo ela não se limita somente ao desenvolvimento muscular, mas também ao entendimento da importância da forma, da dinâmica e do estilo do movimento. Assim, a Educação Física tem o intuito de levar o adolescente a um gasto de energia em atividades prazerosas e recreativas, permitindo que ele relaxe, perceba seu corpo e saiba controla-lo, contribuindo para a convivência em grupo. A disciplina em questão permite ainda, a aprendizagem dos esportes, que lhe serão úteis inclusive na sua vida em sociedade, ajudando-o a descobrir a pluralidade e a riqueza de movimentos que o seu corpo lhe possibilita. por fim, ela deve unir e englobar o aspecto cognitivo ao afetivo-social, permitindo assim o desenvolvimento integral do adolescente (VIEIRA, 2002).

O olhar da equipe de professores ao longo de vários períodos lecionando nas escolas públicas municipais, é a de que o número de alunos que optam em não fazer as atividades oferecidas nas atividades de Educação Física, cada vez aumenta mais, e isto pode-se notar não só nas escolas públicas, mas também nas escolas da rede privada.

Segundo Neto (2010) é de fácil identificação o desinteresse das pessoas nas atividades de Educação Física, porque a matéria é pedagogicamente ministrada com a utilização do corpo para a realização das atividades, logo se existir a recusa o professor perceberá facilmente., diferente de uma lista de exercícios de outra disciplina qualquer, onde o aluno terá a opção de assinalar uma resposta qualquer e se livrar rapidamente da tarefa. E acrescenta ainda, que esta evasão está relacionada com a dificuldade financeira , que algumas famílias enfrentam, forçando as crianças a largarem a escola à procura de empregos para ajudar nas despesas de casa.

O IDOSO NO CENÁRIO SOCIAL ATUAL

Na atualidade, o idoso vem mostrar as suas histórias e toda a sua experiência de vida que fez com que chegassem até aqui, com mudanças e outras perspectivas. Por isso a necessidade de novas pesquisas em relação a população idosa, que apresenta hoje na terceira idade vivências, desafios e novas expectativas.

Danilo Santos, autor do livro Idosos no Brasil (2007), ressalta que na velhice, o idoso deveria ser visto não como uma pessoa inútil, mas pela sua maturidade e experiência de vida, pois possui muito conhecimento e base de educação para compartilhar. Com o crescimento acelerado da população idosa no Brasil, existe uma preocupação em relação à sociedade começar a ter outro olhar para os idosos, que apresentam um novo perfil de velhice.

Segundo a professora e pesquisadora Anita Liberalesso Neri, a partir de muitas pesquisas foi constatada a necessidade e importância de informação sobre a população idosa aos estudantes, técnicos e profissionais, da verdadeira situação dos idosos, e a partir disso, cria-se a possibilidade de educar e informar a população à respeito do envelhecer, digno de respeito, sem discriminação e preconceito, e acima de tudo um envelhecer de ações democráticas e igualitárias.

A publicação sobre as pesquisas do SESC, traz a importância do aprendizado em pesquisas e programas para idosos desde 1963, encarando o envelhecimento como um processo de vida e dando a devida importância ao diálogo entre as instituições, velhos e os mais jovens, criando assim a possibilidade de resultados proveitosos, ocasionando união entre gerações e uma sociedade sinalizada pela paz.

Segundo Danilo Santos de Miranda, a sociedade deve encarar essa etapa da vida de maneira positiva, aceitando as mudanças da aparência com mais naturalidade, ternura e não encarar o tempo como inimigo, mas como um grande aliado para o nosso crescimento e sabedoria.

Os idosos continuam sendo alvo de injustiças em relação aos seus meios de vida. A sociedade atual e juventude não consegue reconhecer o quanto a velhice de hoje foi castigada no passado. Se a juventude pode usufruir de seus direitos, adquiridos por uma Lei, foi por conta da luta e conquista das pessoas que hoje estão se tornando idosas. Por isso, quem hoje usufrui dos direitos garantidos em Lei, deve respeito aos idosos.

Portanto, é correto afirmar que nossa juventude precisa estudar como foi essa conquista, para que hoje seus direitos tenham garantia. É importante realizar o auto questionamento e pesquisar a fundo o quanto essa grande parte da população, que estão nessa faixa etária, estiveram presentes nas camadas exploratórias e como eram tratados, sendo considerados indigentes, para levar o sustento aos seus familiares, tentando lhes oferecer uma vida digna.

Ainda hoje, há pessoas que enxergam o idoso como pessoas sentadas na praça, sem nenhuma ocupação, como desocupados, mas não veem que a própria sociedade os descarta, os tratando como se já não fossem úteis para desempenhar certas funções trabalhistas que o mercado de trabalho exploratório exige, sendo que na realidade, toda pessoa que se torna idosa sofre de limitações vindas da idade, o que deveria ser tratado com normalidade e inclusão.

Se faz necessário que aos poucos haja uma mudança, um outro olhar da sociedade em relação ao envelhecimento, que tenha como base principal a democracia, visando a igualdade de direitos e equidade. Desta forma, todos poderiam ter um acesso igualitário nas redes, respeitando o nível de entendimento para este.

A tecnologia atual dificulta o acesso do idoso aos seus benefícios de direito, por dificuldade em lidar com os novos aparelhos tecnológicos e por falta de instrumentos e recursos. Sendo que a população idosa não nasceu diante da evolução da tecnologia atual, o que torna ainda mais complicada a inclusão dessas pessoas no mundo digital em comparação às crianças, aos jovens e adultos que já nasceram com informações e com acesso aos aparelhos atuais.

A melhoria das informações e comunicação interna e externa sobre os direitos do idoso, facilitaria e faria com que grande parte desta população obtivesse entendimento, fazendo com que os idosos conseguissem

acessá-los por meio das comunicações em mídia, como o rádio, por exemplo, pois já estão habituados ao uso etc.

É de extrema importância fornecer aos idosos, por meio de ações e planejamentos nas instituições, atividades, como cursos, que possibilitem a inclusão dos idosos na família e sociedade e mudar o olhar de discriminação e preconceito para um novo conceito sobre o envelhecimento: o de inclusão.

Antigamente, os idosos eram vistos como pessoas dignas de respeito e admiração diante da sua experiência de tantos anos vividos. Com o desenvolvimento das sociedades contemporâneas os idosos passam a ser discriminados e excluídos, sendo considerados improdutivos diante de um capitalismo, que acima de tudo, valoriza a produtividade e o acúmulo de bens.

Nota-se no cenário atual que o idoso não é mais aceito e são colocadas barreiras para dificultar o seu acesso a vida social. Com isso, o idoso acaba perdendo o seu valor profissional até que consiga conquistar a aposentadoria, onde, diante desses fatos, se sente isolado da sociedade e, por vezes, da família também. A tendência de isolamento é grande, se afastando das pessoas, chegando a depressão com o sentimento de inutilidade, e, no pior dos casos, causando a sua morte.

A Organização Mundial de Saúde – OMS definiu como idoso um limite de 65 anos ou mais de idade para os indivíduos de países desenvolvidos e 60 anos ou mais de idade para indivíduos de países subdesenvolvidos. A pessoa enfrenta a violência dos serviços públicos, a violência urbana e até a violência familiar. A população brasileira está envelhecendo muito depressa e isso tem um custo pelo fato dos país não estar preparado, não ter políticas públicas adequadas para essa população específica.

BEM-ESTAR SOCIAL E QUALIDADE DE VIDA DO IDOSO

Devido a tecnologia e desenvolvimento da medicina, houve um grande aumento da população idosa no Brasil e em outros países. Isso não significa que chegamos a uma igualdade de qualidade de vida entre essa população que cresce a nível acelerado e precisa de uma maior atenção para com as suas necessidades. Diante deste quadro alarmante, faz-se necessário a criação de novas políticas sociais que garantam uma maior qualidade de vida, dado o fato que o privilégio do envelhecimento, ou seja, o aumento da expectativa de vida, faz parte atualmente não só dos países desenvolvidos, mas dos países em desenvolvimento.

Ter uma vida longa não é suficiente, pois, para manter-se vivo diante do cenário social atual, outros fatores são essenciais, como a garantia de direitos, que supram a grande demanda dessa população idosa. Só desta maneira será possível oferecer-lhes o bem-estar social e a qualidade de vida.

No Amazonas, a população idosa equivale a bem menos que uma cidade grande, e sua grande maioria é composta por mulheres. Ser idoso nessas cidades que recebem pouco ou nada de investimento político, é demarcado principalmente por suas aposentadorias, o que os leva a ter que migrar para outras cidades, procurando novas oportunidades de emprego e novas possibilidades financeiras que essas cidades não os oferece.

Por não terem oportunidades de rendimentos, a população idosa acaba se vendo doente, com problemas psicológicos por se sentirem inúteis, por não associarem sua idade à sua capacidade biológica, sendo obrigados a saírem de suas cidades, migrando para outras atrás de serviços de saúde mais qualificados.

Nessa cidade e em todas as outras, para que um envelhecimento seja tranquilo e com qualidade de vida, suas prefeituras deveriam fazer um estudo de campo, e analisar onde essa população idosa se encaixaria, desenvolvendo políticas públicas que fossem especializadas só nesta pauta, criando oportunidades para um desenvolvimento de idosos que já possuem doenças pré-existentes e que não fosse necessário a saída dos mesmos para uma outra cidade para a realização do tratamento. Devem ser criados centros culturais comunitários e de extrema importância que se realize um estudo sobre a questão financeira das famílias, promovendo o fornecimento de cursos de cuidador e afins, para que existam profissionais capacitados aos cuidados que os idosos necessitam. Desta forma, haveria um incentivo à população para a realização de voluntariados.

O idoso de hoje enfrenta um envelhecimento com poucas oportunidades, tendo que viver diante de políticas públicas escassas que o seus Estados os oferecem. Para que haja uma boa qualidade de vida do idoso, se faz necessário que se firmem parcerias com o governo, o Estado e a criação das políticas públicas para suprir as necessidades que essa classe realmente necessita, como a efetivação de direitos, a vida, a saúde, a alimentação, a cultura, o esporte, o lazer, o trabalho, a cidadania, a liberdade, a dignidade, o respeito, e principalmente, a convivência comunitária e familiar.

A prática da atividade física é citada por diversos autores que concordam com os benefícios desta no que diz respeito à qualidade de vida, os profissionais da saúde devem estar atualizados nas relações dos exercícios com a saúde, para que não sejam perdidas oportunidades de bem orientar as pessoas.

Nesta perspectiva, praticar atividade

física tornou-se um importante recurso que pode ser utilizado na prevenção e controle das quedas, recurso este que vem alcançando importante relevância nas políticas públicas propostas na promoção da saúde.

Um benefício significativo à saúde pode ser encontrado por meio da musculação, percebe-se que a resposta da população idosa ao treino de força é sem dúvida positiva, entre os seus benefícios, destacam-se a melhoria da força e da flexibilidade, que mantém o idoso seguro em suas atividades diárias, tornando-o menos vulnerável a quedas, o aumenta da densidade óssea, o qual possibilita proteger o corpo do idoso contra a osteoporose e a redução da gordura corporal, importante para a manutenção do peso.

Outro benefício que se destaca devido ao grande fator de ocorrências após quedas é a redução de dor articular, o qual contribui para a redução de dores das articulações, como coluna, ombros e joelhos. A postura corporal pode ser melhorada ao treinar a musculação na terceira idade, evitando a perda da tonicidade do músculo esquelético, natural durante essa fase da vida . A participação num programa de exercícios torna-se um instrumento efetivo, para reduzir e prevenir um número de degenerações funcionais associadas ao envelhecimento humano.

A família tem um papel fundamental nesse caso, pois com o passar dos anos e conforme o que a pessoa idosa tenha vivido no decorrer de sua jornada, acabam por adquirir uma dependência, precisando da presença de seus membros, para que os incentivem a continuar em sua caminhada e não dependam apenas de sua aposentadoria. O Idoso precisa sentir-se útil e capaz perante a todos os cidadãos da sociedade, e para que isso ocorra, é necessário mostrar a eles que possuem condições de continuarem ativos.

Segundo Monteiro (2017), para que as moradias se adequem aos idosos, precisam ser adaptadas, contendo tudo que seja necessário para que o ambiente possibilite aos idosos ter autonomia. Mas, através de pesquisas, para que haja esse desenvolvimento social, é preciso participação da sociedade e seus familiares, gerando um fortalecimento à integridade do idoso.

Entende-se que o idoso precisa não só de políticas públicas e dados geográficos, pois se trata dos diretos humanos, não apenas de números. São cidadãos que necessitam de atenção especial, devido principalmente a idade e a sua mobilidade que se torna reduzida, muitas vezes, por causa de alguma doença que possa a ser acometida.

Daniela Corrêa Viana, assistente social, mestrada em gestão social, educação e desenvolvimento local pela Una, nos indica que os assistentes sociais desempenham um papel importante para esse assunto, usando suas técnicas operacionais para encaminhar o idoso, ou quem precisar, para o acolhimento necessário, chamando a atenção a família para a importância de como o idoso necessita dessa atenção.

O usuário, geralmente espera muito do profissional e deposita uma esperança sob seu problema, esquecendo que deve haver um interesse do próprio familiar para caminhar junto a ele, para que desta forma o problema seja solucionado.

Segundo Whitaker (2007), com o desenvolvimento industrial e a mudança do rural para o urbano, houve um novo perfil de mercado de trabalho: o ingresso da mulher no mercado, o que possibilitou uma grande mudança na família para um perfil moderno.

Camarano (2004; p.25) retrata que em 2020 é estimado que chegaremos a uma população de 30,9 milhões de cidadãos com mais de 60 anos e isso acarreta um grande desafio sobre a garantia de direitos e qualidade de vida.

Quando se passa a questionar as Instituições de Longa Permanência (ILPI´s), onde os idosos permanecem e muitas vezes acabam quebrando os vínculos familiares e laços afetivos, o principal questionamento é: se há necessidade desse afastamento?

Na maioria das vezes, ou a família passa a se omitir, delegando todos os cuidados do idoso à instituição, ocasionando a questão principal: a falta de afeto e de atenção.

Segundo o autor, atualmente os idosos, muitas vezes, são obrigados a resolver seus problemas sozinhos, sem o apoio da família ou um conhecido próximo. Com tudo isso, encontram apoio nos grupos da "terceira idade", e, por vezes tudo isso traz o agravo de doenças e, principalmente, a depressão.

Atualmente, quando as pessoas chegam à velhice, procuram cuidar mais da aparência para não serem excluídos de uma sociedade voltada para a negação do envelhecimento e a vida frenética e exploratória do mercado de trabalho imposta pela sociedade, sendo que ao se tornar idoso, a produtividade e capacidade intelectual do indivíduo, principalmente em relação a nova tecnologia se tornam limitadas. Tudo isso leva o idoso a ser descartado do mercado de trabalho e ter uma vida com falta de recursos, dificultando muito a fase da velhice que deveria ocorrer com segurança, saúde e bem-estar. O idoso passa a se preocupar com a Previdência, que devido às alterações atuais da Legislação, se torna preciso lutar por benefícios e aposentadorias que ficam cada vez mais tardias, agravando assim, com o passar do tempo, a qualidade de vida dos idosos.

Cabe ao profissional Assistente Social, por meio de instrumentos de trabalho, criar ações e projetos sociais que possam ser

ofertados pelo Estado e juntamente à família, elaborar projetos e ações, para chegar ao objetivo, com respostas profissionais às demandas vigentes, contando com a ajuda de outros profissionais que se façam necessários na visita, entrevista individual e familiar, visitas, encaminhamentos e acompanhamentos, possibilitando enxergar além da realidade ali apresentada.

Portanto, devido a desigualdade social cada vez maior, ter por objetivo a garantia de direitos, saúde educação, e melhores condições de vida, no convívio com a sociedade e família se torna cada vez mais primordial, para manter a dignidade dos idosos e assegurar seus direitos, tornando possível uma melhor qualidade de vida e o seu bem-estar social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo identificar por quais motivos, diferentes perfis de pessoas, nas atividades de Educação Física, apesar de mudanças contínuas de estímulos, permanecia alheios as atividades, isto nas atividades mais costumeiramente desenvolvidas nas atividades a esta faixa etária, onde as mais variadas justificativas eram apresentadas pelos jovens alunos para não participarem.

Após um período de observação, a decisão em conjunto em aplicar atividades onde as habilidades de determinados grupos de alunos, com um perfil atlético, aqueles que se apresentavam em qualquer das modalidades esportivas com destreza, participando e se destacando, inibindo na maioria das vezes as pessoas mais tímidos, ou que apresentavam mais dificuldade, e evitando a participação para não serem apontados através de comentários, ou aquele que nunca seria escolhido para jogar, ou porque " o gordinho joga no gol", atitudes tão discutidas em busca de soluções nos dias de hoje.

O estabelecimento de ensino onde se aplicou o trabalho possui um arsenal de materiais esportivos invejável, todos muito bem alocados, e em ótimo estado de conservação, a equipe gestora, participativa, e muito exigente no tocante a utilização e cuidados durante as atividades de educação física foi um fator importantíssimo para a realização do projeto.

Estes materiais esportivos, colchões, bolas de handebol, bolinhas de tênis, foram adaptados, para que os gestos, e a prática das regras da modalidade pudessem ser aplicados junto aas pessoas.

Num primeiro momento, foram criadas as canchas com dimensões aproximadas das oficiais para se jogar o esporte, as pessoas foram trazidos, apresentados ao local de jogo, pudemos também observar os comentários sobre a modalidade, "isto é jogo de velho", mas após iniciarmos o trabalho de ensino prático, suas opiniões começaram a mudar.

Neste feito foi observado a mudança dos perfis dos participantes, e o aumento de interesse de todos as pessoas das diversas séries desde os sextos anos até os nonos anos do ensino fundamental, a partir do momento, que perceberam ser apenas necessário desenvolverem duas qualidades predominantes como concentração e sensibilidade, igualando assim suas chances de sucesso ou resultados sobre os ditos "atletas", aquelas pessoas que se auto-excluiam das atividades esportivas, passaram a se integrar participando desta atividade entre outras que posteriormente foram aplicadas.

Observamos que diante deste novo desafio, alguns alunos se destacaram em sua realização, que foram: as meninas dos oitavos anos, e alguns alunos portadores de alguma necessidade especial, neste caso se destacaram acima da média, uma aluna de sétimo ano portadora de deficiência auditiva, e um aluno de sexto ano autista, com relação a este último, só foi batido no torneio que foi realizado inter classes da modalidade na final, pois o mesmo precisava de alguns lances iniciais para conseguir o movimento perfeito, ou a concentração necessária para jogar. Chegamos então à conclusão, que o oferecimento de atividades adaptadas possibilitando a inclusão e participação de todos as pessoas em condição de igualdade, podemos afirmar que a participação e o nível de interesse de todos as pessoas, é certamente aceito por todos, por saberem não haver nenhum tipo de discriminação ou favorecimento.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução: João Wanderley Gerald. Revista Brasileira de Educação. n.19, jan./abr., 2002, p. 20-28.

BLOG ETAPA. https://blog.etapa.com.br/noticias/tag/institucional.

Disponível em 30.08.2021.

MENEZES, R. A. Etnografia do ensino médico em Jogos. Interface, 9: 117-132, 2006.

NETO, Alexandre. Mercado Financeiro: exercícios e prática. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: geografia / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998

VIEIRA, S. V.; XAVIER, R. F. Esportes coletivos: voleibol. ... In: TAVARES, F. Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar. 2002.

A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

CONCEIÇÃO APARECIDA GONÇALVES CARIBA DIAS

RESUMO:

O presente trabalho evidencia a importância da educação psicomotora no desenvolvimento infantil e como essa ciência é fundamental no desenvolvimento escolar de nossas crianças. Muitas vezes professores se deparam em sala de aula com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e esses problemas afetam o desempenho escolar dos mesmos, mas nem sempre isso está ligado a fatores neurológicos, a falta de experiência motora também prejudica o aprendizado. Pode-se afirmar que os jogos, as brincadeiras e o movimento são ferramentas essenciais para a aprendizagem, pois propiciam um desenvolvimento físico, intelectual e uma maior compreensão do esquema corporal, elementos importantes para o desenvolvimento de uma aprendizagem realmente significativa tornando possível a interação social com o mundo e com a cultura vigente.

Palavras-chave: Educação; Psicomotricidade; Desenvolvimento Infantil.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo apresentar os benefícios da psicomotricidade no desenvolvimento infantil e na escola, sendo esta, um objeto colaborador indispensável na aprendizagem dos alunos.

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação básica para a escola primária. Ela condiciona todas as aprendizagens pré-escolares e escolares; essas não podem ser conduzidas a bom termo se a criança não tiver conseguido tomar consciência de seu corpo, lateralizar-se, situar-se no espaço, dominar o tempo; se não tiver adquirido habilidade suficiente e coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve constituir privilégio desde a mais tenra infância; conduzida com perseverança, permiti prevenir certas inadaptações sempre difíceis de melhorar quando já estruturadas... (LE BOULCH, p. 24)

No cotidiano das salas de aula, professores buscam formas para tornar o ensino mais estimulante e, consequentemente, mais eficaz. Uma das alternativas encontradas pelos profissionais que lidam diretamente com a educação, em especial as séries iniciais é a contribuição da Psicomotricidade, ciência que integra corpo e mente de maneira global. Nas escolas, as dificuldades na aprendizagem estão intimamente ligadas ao desenvolvimento motor, devido a isso, a educação psicomotora é tão recomendada pelos educadores da atualidade.

Os professores podem se questionar a respeito dessas aprendizagens que normalmente são vistas como de responsabilidade das aulas de Educação Física, quando na verdade devem ser trabalhadas também do ponto de vista da sala de aula por meio de jogos, brincadeiras, jogos dramáticos, ou seja, o movimento precisa ganhar o seu espaço também dentro da sala de aula, sobretudo nas séries iniciais, pois é na instituição escolar onde as crianças passam uma boa parte do seu tempo.

Acreditamos que a quantidade de alunos com dificuldades de aprendizagem encaminhadas ao serviço de orientação educacional, sala de recursos outros profissionais ou clínicas especializadas seria bem menor se os professores conhecessem a importância da realização de atividades psicomotoras como instrumentos capazes de sanar muitas dessas dificuldades.

A Psicomotricidade está presente no simples ato de brincar e quando a criança brinca, ela aprende, se desenvolve, cresce, se socializa, aprende a respeitar os limites, assimila e incorpora dados da sua própria cultura. Brincar é coisa séria, por isso é importante o aprofundamento do papel de todos os elementos que compõem o brincar, de forma clara e consciente.

Sendo o corpo, o principal canal de conhecimento e de leitura do mundo, o desenvolvimento psicomotor é o ponto de referência para que o professor saiba avaliar qualquer atraso na motricidade, que poderá comprometer todo o desempenho escolar da criança.

Cabe salientar que uma atividade bem planejada e intencionada almeja não só o envolvimento do cérebro, mas dos músculos que se influenciam juntamente com a mente. Torna-se essencial o redirecionamento da prática educativa voltada para esse olhar de vincular o trabalho escolar ao movimento, envolvendo raciocínio e ações cognitivas, afetivas, sociais e motoras.

Este estudo é dirigido a alunos da pré-escola e séries iniciais do 1º segmento de Escolas públicas do estado do Rio de Janeiro. O mesmo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, a partir das contribuições de alguns autores como Piaget, Le Boulch, Vítor da Fonseca, Fátima Alves, Carlos Alberto Matos Ferreira, entre outros que abordam brilhantemente o assunto.

2 A PSICOMOTRICIDADE E O PROCESSO DE ENSINO – APRENDIZAGEM

Antes da aquisição da fala a criança se utiliza de gestos, movimentos e expressões corporais para se comunicar, se relacionar e

explorar o meio no qual ela vive.

"O movimento, assim como o exercício é de fundamental importância no desenvolvimento físico, intelectual e emocional da criança". (Fátima Alves, 2012).

O presente estudo pretende fazer um breve levantamento histórico da psicomotricidade e sua real importância no processo de ensino aprendizagem

A Psicomotricidade é uma ciência originária da França, os primeiros estudos iniciaram no final do século XIX. O termo foi estudado inicialmente pelos médicos neurologistas que despertaram o desejo de explicar determinados fenômenos clínicos ganhando força a partir da exploração da neurofisiologia.

A partir desses estudos concluiu-se que a Psicomotricidade averigua as associações e influências entre a motricidade e o psiquismo. A respeito da ligação entre a motricidade e o psiquismo, Damasceno (1997, p.14) ressalva que "no sentido estrito, não há motricidade pura de todo elemento corporal objetivo e, por outro lado, não há pensamento sem corpo, sem atitudes e sem movimentos, pois todo movimento, no nível de execução, implica uma certa vivência mental", enfatizando desta forma a origem do termo que é dividido em duas palavras: de origem grega a palavra "Psique" significa fenômenos da mente (sensações, percepção, etc.) a outra palavra de origem latina

"Moto" ou "Motriz" tem por definição, força que dá movimento.

O psiquismo [...] é entendido como sendo constituído pelo conjunto do funcionamento mental, ou seja, integra as sensações, as percepções, as imagens, as emoções, os afetos, os fantasmas, os medos, as projeções, as aspirações, as representações, as simbolizações, as conceptualizações, as ideias, as construções mentais, etc., assim como a complexidade dos processos relacionais e sociais.

A motricidade [...] é entendida como o conjunto de expressões mentais e corporais, envolvendo funções tónicas, posturais, somatognósicas e práticas que suportam e sustentam as funções psíquicas. Com base neste pressuposto, a motricidade não pode ser compreendida apenas nos seus efeitos extrassomáticos, [...] uma vez que ela depende de motivações, significações internas e fins que a justificam, não sendo possível, portanto, separá-la dos processos psicológicos que a integram, representam [...]. (FONSECA, 2008)

Como vimos anteriormente, a Psicomotricidade teve início e está incorporado à medicina, porém após estudos realizados, tornou-se impossível associar o movimento apenas a "um prisma puramente anatômico e mecanicista" Mello (2005), o autor ressalva ainda a importância da medicina no "[...] diagnóstico de inúmeras perturbações das funções nervosas, os mecanismos dos sistemas piramidal, extrapiramidal e cerebelar

[...]", porém segundo Mello apenas esses não completam todos os questionamentos acerca da "execução de movimentos" e dos "distúrbios psicomotores."

Desta forma podemos entender que a Psicomotricidade estuda as relações e as influências entre psiquismo e motricidade. Todas as sensações, os afetos, as emoções, as representações e os simbolismos estão dentro deste psiquismo. Assim, também como os processos relacionais e sociais. A Associação Brasileira de Psicomotricidade acrescenta que "a psicomotricidade pode também ser definida como o campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas e sistêmicas entre o psiquismo e a motricidade. "

Analisando o conceito de Psicomotricidade percebemos que Instituto Superior de Psicomotricidade e Educação descreve a Psicomotricidade como "[...] uma neurociência que expressa o pensamento através do ato motor harmônico. É a sintonia fina que coordena e organiza as ações gerenciadas pelo cérebro e as manifesta em conhecimento e aprendizado".

Segundo a Associação Brasileira de Psicomotricidade

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.

Outros autores que marcaram a história da Psicomotricidade com suas contribuições foram Piaget, Wallon, Freud entre outros.

Responsável por redefinir o conceito de debilidade motora e por determinar de forma inteligível os transtornos psicomotores, Julian de Ajuriaguerra é dos estudiosos mais importantes nos estudos de psicomotricidade, ele define a psicomotricidade como "ciência da saúde e da educação, pois indiferente das diversas escolas, psicológicas, condutistas, evolutista, genéticas, etc. Ela visa a representação e a expressão motora, através da utilização psíquica e mental do indivíduo". (Ajuriaguerra apud ISPE-GAE)

Através dessas definições podemos entender a psicomotricidade uma ciência relativamente nova que vem evoluindo ao passo que seus estudiosos vão explorando a área. Ela compila outras áreas e não só a mé-

dica como destacado no trecho acima, sua evolução foi gradativa.

Conduzido pela escola francesa, que no período do século XX mais precisamente nas décadas iniciais também influenciaram a psiquiatria infantil e outras ciências ligadas ao desenvolvimento e conhecimento do ser humano, a Psicomotricidade no Brasil foi tomando sua forma. A partir da década de 50 (cinquenta) a Psicomotricidade passou a ser estudada de forma aprofunda permitindo que seus fundamentos causassem intervenções em diversas áreas principalmente na educação e na saúde. Sua influência surgiu inicialmente nas escolas especiais, como um instrumento pedagógico, corrigindo os distúrbios psicomotores de crianças com deficiências.

No ano de 1979 houve a primeira edição do Encontro Nacional de

Psicomotricidade, encontro no qual pôde-se discutir posicionamentos teóricos e avanços nos estudos dos pesquisadores Brasileiros. Diversos profissionais estrangeiros vieram para o Brasil com a finalidade de expandir a Psicomotridade no país e desta forma aproximadamente em 1980 iniciou a formação de profissionais no âmbito da

Psicomotricidade e desta forma essa ciência se tornou influente no Brasil, nos dias atuais diversas escolas oferecem cursos, especializações e a área é amplamente difundida tanto no campo da educação quanto no da saúde.

As crianças mesmo antes de nascerem se movimentam no útero. Já na infância crianças são sinônimos de movimento. Primeiros passos, andar, correr, pular, agachar etc., são habilidades básicas aprendidas e adquiridas na infância. São movimentos construídos de acordo com as necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas, esses movimentos tornam-se parte dos comportamentos, formando assim uma cultura corporal de movimento.

Na vida intrauterina o feto já se movimenta, mas na vida extrauterina as crianças começam a movimentar-se, adquirindo aos poucos maior controle sobre seu próprio corpo, se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo (BARRETO, 2000).

O movimento permite a criança vivenciar o mundo e a si mesma. Descobrir-se enquanto individuo no mundo, a partir de experiências concretas através do seu corpo e de seus movimentos, que gerarão habilidades básicas essenciais para o desenvolvimento intelectual.

Segundo Vayer (1984), a criança reconhece o mundo em que vive através de seu corpo e para isso, é importante que ela tenha consciência e controle do mesmo.

Pois é através da coordenação de seus movimentos e capacidade de deslocamento que a criança se coloca para explorar o mundo e estabelecer os seus conhecimentos.

O enfoque agora não é apenas no corpo em movimento, mas num sujeito com seu corpo em movimento. (...) O sujeito diz com seu corpo, com sua motricidade e com seus gestos (...). (LEVIN, 1995, p.42)

Segundo Ajuriaguerra (s.d. apud. GONÇALVES, 1983, p. 21), "A psicomotricidade é a expressão de um pensamento pelo ato motor preciso, econômico e harmonioso".

Assim, a psicomotricidade estabelece o equilíbrio desse ser, oferecendo-lhe possibilidades de encontrar seu espaço e de se identificar com o meio do qual faz parte.

2.1 Aprendizagem na infância

Movimentar-se é parte integral do ser humano. Já na infância tudo passa pela descoberta do ser, do fazer, do conseguir. O período da primeira infância é o tempo das descobertas sobre si e sobre o mundo, e grande parte dessas descobertas são feitas a partir do próprio corpo.

Todas as experiências da criança (o prazer e a dor, o sucesso ou fracasso) são sempre vividas corporalmente. Se acrescentarmos valores sociais que o meio dá ao corpo e a certas de suas partes, este corpo termina por ser investido de significações, de sentimentos e de valores muito particulares e absolutamente pessoais. (VAYER, 1984, p.30)

Vayer ainda afirma que: "... A criança toma consciência, trava conhecimento e adquire progressivamente o domínio dos elementos que constituem o mundo dos objetos, graças a seus deslocamentos e à coordenação de seus movimentos, isto é, graças a um uso cada vez mais diferenciado e cada vez mais preciso do próprio corpo" (p. 21, 1984).

A brincadeira é parte vital e crucial de uma infância saudável e feliz. E além do mais é um importante fator no desenvolvimento infantil, agregando na constituição social, motora, afetiva e cognitiva da criança. É através da brincadeira que a criança recria momentos, situações, aprende a solucionar situações problema, aumenta a capacidade imaginativa, adquire comportamentos voluntários, desenvolve habilidades físicas essenciais, supre necessidades e apropria-se do mundo que a cerca.

Brincar é algo universal no mundo infantil, através dos tempos e das culturas, nota-se que a criança sempre brincou independente da época ou das estruturas econômicas e de civilização.

O jogo é um exercício preparatório para a vida adulta, algo extremamente praze-

roso que desenvolve potencialidades essenciais para toda a vida.

O jogo tem inúmeros benefícios para as crianças como, por exemplo: trabalhar a ansiedade, afirmação de limites, autoconfiança, autonomia, o estímulo a coordenação motora, desenvolvimento da organização espacial, agilizando o raciocínio lógico, verbal, numérico, visual e abstrato, aumenta e desenvolve a concentração e a atenção, desenvolve também a antecipação e a estratégia, e é claro, a consciência de equipe, entre outros.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando. Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. (1998, p.27)

A palavra lúdico vem do latim ludus e significa brincar. Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos e se refere também à conduta daquele que joga que brinca e que se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo.

Os jogos lúdicos oferecem condições do educando vivenciar situações-problemas, a partir do desenvolvimento de jogos planejados e livres que permitam à criança uma vivência no tocante às experiências com a lógica e o raciocínio e permitindo atividades físicas e mentais que favorecem a sociabilidade e estimulando as reações afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas.

Negrine (1995, p. 43) ressalta que "Trabalhar no âmbito da psicomotricidade significa pensar que mais importante que a criança "saber fazer" ou "saber fazer bem" alguma coisa é a "tentativa de fazer", e mais, é a oportunidade de vivenciar diferentes experiências".

A psicomotricidade infantil tem como meta: motivar a capacidade sensitiva através das sensações e relações entre o corpo e o exterior (o outro e as coisas); cultivar a capacidade perceptiva através do conhecimento dos movimentos e da resposta corporal; organizar a capacidade dos movimentos representados ou expressos através de sinais, símbolos, e da utilização de objetos reais e imaginários; fazer com que as crianças possam descobrir e expressar suas capacidades, através da ação criativa e da expressão da emoção; ampliar e valorizar a identidade própria e a autoestima dentro da pluralidade grupal; criar segurança e expressar-se através de diversas formas como um ser valioso, único e exclusivo e uma consciência e um respeito à presença e ao espaço dos demais.

2.2 A importância da psicomotricidade no desenvolvimento infantil

Um dos intuitos da psicomotricidade é fomentar a base para a educação, daquelas capacidades indispensáveis à aprendizagem escolar, evitando dificuldades tão frequentes à alfabetização. Deste modo, criança é vista em sua totalidade e nas possibilidades que apresenta em relação ao meio, isto é, a educação deve ser feita em função da idade e dos interesses das crianças.

"O indivíduo não é feito de uma só vez, mas se constrói, através da interação com o meio e de suas próprias realizações". (FONSECA, 2004, p.19)

A teoria de Piaget afirma que a inteligência se constrói a partir da atividade motriz das crianças. Dos primeiros anos de vida até os sete anos, aproximadamente, a educação da criança é psicomotriz. Tudo, o conhecimento e a aprendizagem, centramse na ação da criança sobre o meio, os demais e as experiências através de sua ação e movimento. Através da psicomotricidade consegue-se estimular e reeducar os movimentos da criança, através de um trabalho orientado à atividade motriz e brincadeiras.

Segundo Lê Boulch (1987), é de grande importância a educação pelo movimento no processo escolar, uma vez que seu objetivo central é contribuir para o desenvolvimento motor da criança.

De acordo com Lê Boulch (1987),

"(...) na educação infantil, a educação psicomotora possui um papel relevante na prevenção das dificuldades escolares, ou seja, ela promove um desenvolvimento total do indivíduo. Nessa etapa da vida escolar, exercícios corporais e atividade psicomotora assegura a noção espacial, o domínio corporal, permitindo que a criança satisfaça sua necessidade do movimento. "

Pois sendo o corpo a origem das habilidades cognitivas, a estimulação do desenvolvimento psicomotor torna-se indispensável no processo global de aprendizagem. Isso origina habilidades necessárias para o jogo e a brincadeira à criança.

Ainda sobre esse assunto, Le Boulch destaca a importância de a psicomotricidade ser trabalhada na escola desde as séries iniciais:

"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 desenvolvendo a inteligência. Deve ser praticada desde a mais tenra idade, conduzida com perseverança, permite prevenir inadaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas. " (LE BOULCH, 1984, p. 24).

Conforme afirma Negrine (1995, p. 20) um dos argumentos que justificam a educação psicomotora na educação básica durante a fase pré-escolar é a clareza sobre seu papel na prevenção das dificuldades de aprendizagem. Uma vez que é durante esse período que a personalidade de cada indivíduo vai sendo moldada. É o momento em que a criança constrói os principais instrumentos internos cujos servirão primeiramente de maneira inconsciente e depois conscientemente para interagir-se com a sua realidade externa. Assim, através da interação com o meio, a criança descobre, inventa, resiste, pergunta, argumenta e socializa-se.

Mediante o processo de ensino-aprendizagem é muito importante que os educadores, principalmente os de Educação Infantil, tenham conhecimento sobre o desenvolvimento infantil para que os conteúdos acadêmicos a serem trabalhados estejam de acordo com as necessidades psicomotoras daquela faixa-etária.

Existem alguns pré-requisitos para as crianças, do ponto de vista psicomotor, para uma aprendizagem significativa em sala de aula:

- Coordenação global - noções de localização, lateralidade, dominância e, consequentemente, orientação espaço-temporal.

- Coordenação fina - bom domínio do gesto e do instrumento

- Orientação espacial - noções de tempo, duração de intervalos, sequência, ordenação e ritmo.

- Acuidade auditiva e visual, mas só é possível propiciar estes estímulos se eles estiverem integrados e bem orientados.

A falta ou a deficiência em algum ou em todos esses aspectos gerará dificuldades na aprendizagem, e por vezes a criança começa a demonstrar através de:

- Desinteresse, irresponsabilidade, agressividade;

- Hiperatividade, baixo nível de atenção, dificuldade para seguir instruções;

- Imaturidade social, dificuldade com a conversação, inflexibilidade;

- Fraco planejamento e habilidades organizacionais, distração, falta de destreza, falta de controle dos impulsos, entre outros.

Por conta disso, o professor tem um papel fundamental na construção do processo de aprendizagem dos alunos, e têm ainda mais ênfase quando se trata da educação infantil, pois nesse período é através do vínculo aluno-professor que se dá a aprendizagem, que acontece especialmente no campo emocional.

E o professor tem diversas estratégias para cooperar neste processo para que não se torne algo doloroso e sofrido para as crianças. Através de uma investigação minuciosa de como cada criança se apropria do conhecimento, procurando descobrir as potencialidades e limitações, habilidades e fraquezas de cada um, sob todos os aspectos que envolvem este intrincado processo, que é o do aprendizado.

Deste modo, com o trabalho adequado da psicomotricidade em sala de aula, em parceria com a educação física, e com o auxílio e dedicação do educador poderá amenizar as dificuldades de aprendizagem presenciadas pelos educandos, diminuindo o fracasso escolar, contribuindo para uma educação de qualidade.

Podemos concordar com Lê Boulch com sua literatura bastante coerente ainda para os dias atuais quando diz que, a criança em idade pré-escolar precisa de uma educação voltada para o corpo, ou seja, ela não pode apenas ser uma mera expectadora da aprendizagem, nem pode aprender somente através de atos mecânicos. Uma educação voltada para o movimento corporal, relacionada com a brincadeira e os jogos, todos com uma intencionalidade, permite que a criança adquira gradativamente habilidades que a levem a uma educação que não separa corpo e mente, mas que a vê de um modo global. (LE BOULCH, 1987).

2.3 Incidências sobre a escolaridade

O desenvolvimento psicomotor evolui do geral para o específico. No decorrer do processo de aprendizagem, os elementos básicos da psicomotricidade (esquema corporal, estruturação espacial, lateralidade, orientação temporal e pré-escrita) são usados com frequência, sendo importantes para que a criança aprenda a associar noções de tempo e espaço, conceitos, ou seja, adquira conhecimentos.

"Para a maioria das crianças que passam por dificuldades de escolaridade, a causa do problema não está no nível da classe a que chegaram, mas bem antes, no nível das bases" (DE MEUR, A. STAES, 1989)

Uma dificuldade em um destes elementos poderá prejudicar a aprendizagem, criando barreiras. A criança que apresenta o desenvolvimento psicomotor mal constituído poderá apresentar problemas na escrita, na

leitura, na direção gráfica, na distinção de letras, na ordenação de sílabas, no pensamento abstrato e lógico, na análise gramatical, entre outras.

Entendendo que a má formação psicomotora pode acarretar problemas na aprendizagem qual seria, então, o papel da escola na prevenção desse quadro?

A escola tem papel fundamental no desenvolvimento no sistema psicomotor da criança, principalmente porque a educação psicomotora deve ser trabalhada nas séries iniciais. Pois é na Educação Infantil, que a criança busca experiências em seu próprio corpo, formando conceitos e organizando o esquema corporal.

Baseando-se em Quirós e Scharager, Negrine enfatiza que a lateralidade é um dos aspectos mais importantes para o desenvolvimento das capacidades de aprendizagem. Pois uma criança cuja lateralidade não é bem definida, não percebe a diferença entre seu lado dominante e o outro. Possui dificuldades de descriminação visual por apresentar problemas de noção espacial, não nota diferença de esquerda e direita e, muitas vezes, é incapaz de seguir a diferença gráfica, ou seja, leitura iniciada pela esquerda. (MEUR; STAES, 1991)

Há alterações psicomotoras que interferem nas tarefas escolares, com reflexos diretos na escrita, dentre os quais podem ser citados:

- Falta de maturidade motora, a qual se manifesta através de uma debilidade motora na realização dos movimentos gráficos, na lentidão e na dificuldade de maneira geral;
- Tonicidade alterada para menos ou para excesso: as crianças hipotônicas fazem traço débil e letras mal-acabadas ou incompletas, e as crianças hipertônicas realizam o traço com demasiada pressão, sendo frequentes as sinestesias e os movimentos espasmódicos;
- Falta de coordenações psicomotoras que, isolada ou juntamente com as alterações neurológicas ou emocionais, se manifestam através de dificuldades mais ou menos graves, em alguns casos, para segurar o lápis e controlar os movimentos.

Assim cada capacidade psicomotora mal constituída traz seus prejuízos para a criança em desenvolvimento. Como podemos observar abaixo:

- Esquema corporal: quando mal instituído, a criança não coordena bem os movimentos. Vê-se que é atrasada quando se despe que as habilidades manuais lhe são difíceis. Na escola a caligrafia é feia e a leitura expressiva, não harmoniosa: o gesto vem após a palavra, a criança não segue o ritmo da leitura ou então para no meio de uma palavra (L. Picq; P. Vayer, 1977).
- Orientação temporal e espacial: de acordo com L. Nascimento, M. Machado (1986), "os problemas quanto à orientação temporal e orientação espacial, como, por exemplo, com a noção antes - depois, acarretam principalmente confusão na ordenação dos elementos de uma sílaba. A criança sente dificuldade em reconstruir uma frase cujas palavras estejam misturadas, sendo a análise gramatical um quebra-cabeça para ela".
- Má organização espacial ou temporal acarreta fracasso em matemática. Com efeito, para calcular a criança deve ter pontos de referência, colocar os números corretamente, possuir noção de fileira, de coluna, deve conseguir combinar as formas para fazer construções geométricas (Lê Boulch, 1982).

3 CONCLUSÃO

Como pudemos observar neste trabalho, a psicomotricidade na infância estimulada corretamente na escola traz inúmeros benefícios para a aprendizagem, e também traz malefícios quando negligenciada, prejudicando o processo de aprendizagem e de alfabetização no futuro.

Tivemos a descrição e explanação sobre as definições e conceitos sobre psicomotricidade, ajudando-nos a entender como surgiu, e também compreender e assimilar a que a psicomotricidade se refere e seus principais objetivos. A partir disso pudemos com clareza, começar a perceber a sua utilidade na educação infantil.

Começamos a ter detalhes sobre a psicomotricidade na infância, entendemos porque o movimento é uma parte tão essencial no desenvolvimento infantil. Observamos como é feita a aprendizagem na infância. Pois bem, através de experiências: experiências corporais, sociais e afetivas. Dessa forma, a criança assimila aprendizados, cria e recria situações imaginativas ou não, usa e abusa de sua criatividade, aprendendo de forma concreta por uma das melhores maneiras que existem: brincando.

Nos foi descrito a psicomotricidade na escola. Mostrando-nos que o brincar, intencionalmente direcionado pelos professores tanto de sala quanto de educação física, ajuda a criança a formar habilidades que lhe serão a base para um bom desempenho e desenvolvimento escolar. Uma educação voltada para o movimento corporal, também através de brincadeiras e jogos (todos com uma intencionalidade), dá subsídios para que a criança adquira gradativamente habilidades que permitirão uma educação plena, que a desenvolverá por inteiro. Onde a criança não será mera expectadora e sim parte ativa da sua educação através do corpo, um ensi-

no global onde não se separa corpo e mente.

Ainda ressaltamos como o trabalho voltado a psicomotricidade é estruturado, podendo observar a descrição de suas características, sendo algumas delas: a lateralidade, a estruturação espacial, o esquema corporal, a orientação temporal, entre outros, de igual importância. Notamos as incidências da psicomotricidade sobre a escolaridade, e a gravidade dos déficits quando não é bem trabalhada e estimulada na primeira infância.

Todos os objetivos específicos foram alcançados, trazendo-nos as informações desejadas e que foram citadas no início do trabalho. Também o objetivo geral foi alcançado, através da bibliografia encontrada, mostrando-nos o quão benéfico é o trabalho baseado nos princípios da psicomotricidade na educação infantil.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. Histórico da Psicomotricidade. Disponível em: < http://psicomotricidade.com.br/historico-da-psicomotricidade/ >

BARRETO, S. J. Psicomotricidade: Educação e Reeducação. 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

---------- O lugar do corpo na Universidade. Blumenau: Acadêmica, 2010

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. – Brasília: MEC / SEF, 1998. Vol. 1.

DAMASCENO, Leonardo Graffius. Natacao, Psicomotricidade E Desenvolvimento. São Paulo: Autores Associados, 1997.

DALILA COSTALLAT, Marilda Maluf Sanseverino. Psicomotricidade otimizando as relações humanas. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

DE MEUR, A. STAES, L. Psicomotricidade: educação e reeducação. São Paulo: Manole, 1991.

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOMOTRICIDADE E EDUCAÇÃO, GRUPO DE ATIVIDADES ESPECIALIZADAS (ISPE-GAE). Disponível em: <http://www.more.ufsc.br/homepage/inserir_homepage>

FONSECA, V. Manual de Observação Psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artes Médicas. p. 371. 1995.

---------- Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GALVÃO, I. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GONÇALVES, Fátima. Do andar ao escrever um caminho psicomotor. Cajamar, SP:

Cultural, 1983.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

---------- Jogo, Brinquedo, e a Educação. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LE BOULCH, Jean. A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

LUSSAC, Ricardo Martins Porto. Psicomotricidade: história, desenvolvimento, conceitos, definições e intervenção profissional. Efdeportes.com, ano 13, n.126, nov, 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd126/psicomotricidade-historia-eintervencao-profissional.htm>

MELLO, Alexandre Moraes Psicomotricidade, educação e jogos infantis. São Paulo:

IBRASA, 2005

COMO USAR OS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CONSUELA MARIA DOS SANTOS FIDELIS

RESUMO:

Esse artigo mostra desde os primórdios da história, as etapas das brincadeiras e dos passatempos principalmente as infantis com resultados e experiências cotidianas desde o surgimento da escola. Observando as salas de aula, percebe-se a necessidade do lazer na aprendizagem, pois é de maneira prazerosa que os pequenos aprendem e assimilam. A criança manifesta-se melhor pelo ato lúdico e é através deste ato que a infância carrega consigo as brincadeiras. Elas perpetuam e renovam a cultura infantil, desenvolvendo dentro da convivência social, modificando-se e recebendo outros novos conteúdos a fim de renovar-se a cada geração. Os jogos e as brincadeiras estão presentes e interligados na realidade e cotidiano escolar.

Palavras – chave: jogos, brincadeiras, lúdico, aprender.

INTRODUÇÃO:

Os pequenos alunos, brincar torna-se uma atividade importante na qual elas compreendem o mundo ao seu redor, se expressam e estabelecem relacionamentos. Um dos momentos mais importantes da infância é brincar. Na brincadeira elas passam do mundo real e objetivo para o subjetivo. E, dentro desse histórico, enquadram-se também os jogos infantis.

Brincando e ou jogando, elas estão construindo as fundações da futura aprendizagem. Entretanto, enquanto há alguma compreensão da grande maioria dos pais, dos educadores e dos responsáveis pelas políticas de ensino quanto à importância da brincadeira e do passatempo para a criação e o aprendizado de crianças muito pequenas, algumas vezes existe uma falta genuína de entendimento sobre como ela poderia ser apoiada.

Existem evidências nacionais e internacionais de neurocientistas eminentes, psicólogos do desenvolvimento e pesquisadores da primeira infância que demonstram a riqueza das recreações e passatempos infantis. São feitas sugestões a respeito de como fornecer experiências enriquecedoras para os pequenos nas brincadeiras física e sociais e porque é essencialmente importante para o desenvolvimento dos primeiros esquemas.

Pensam também como os educadores interagem com os pequenos – a adequação dos brinquedos e recursos que são oferecidos, a linguagem que é usada e a atitude que é mostrada. A criança era historicamente vista como uma tabula rasa – uma paleta branca que é vulnerável e dependente dos outros, dirigida por necessidades físicas e emocionais. As crianças eram percebidas como aprendizes passivos moldados pelo ambiente; entretanto os resultados das pesquisas neurobiológicas e do desenvolvimento modernas indicam que tais pressupostos são altamente incorretos.

OBJETIVOS

Mostrar que a educação busca preparar as futuras gerações para o mundo adulto, na qual suas exigências no modo de produção e contexto sócio cultural centralizam-se nos valores e modos comportamentais que devem ser atribuídos a estes.

OBJETIVO GERAL

Identificar que a escola muda sua forma de conduzir as tentativas de obter melhorias, isto ocorre com as novas tecnologias que nos ajudam a observar, gravar e avaliar o comportamento das crianças segundo a segundo e novas evidências emergiram de tais técnicas de pesquisa, em particular em neurociências, que fornecem percepções surpreendentes que gradualmente transformaram a visão ultrapassada da criança vulnerável e incompetente para aquela da criança pequena como sendo maquinas de aprender.

As crianças são aprendizes interessados e engajados desde o início, aprendendo rapidamente sobre os aspectos de interação pré- linguística e seus responsáveis.

Estabelecer que o desenvolvimento humano necessita de algumas habilidades básicas para se comunicar, interpretar e ler, e toda aprendizagem se une à leitura. A visão se amplia com a leitura, e por meio 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 às crianças usam as palavras como forma de brincadeira, por meio de cantigas, jogos, repetições e da escuta de histórias.

Para entender melhor esta descoberta de mundo e suas maneiras de interações com as brincadeiras para as nossas crianças, explorando manifestações e tendências educacionais no ensino da linguagem e movimento.

O que o brincar pode contribuir para o aprendizado da criança?

O JOGO E SUAS VARIANTES

Os jogos podem ser corporais, já exercitando as forças, já como expressão da energia vital, do prazer da vida, dos sentidos, exercitando os ouvidos, como o passatempo de esconder-se, ou a visão como tiro ao prato, jogos do espírito, da imitação, do pega-pega, jogos como o xadrez, damas, etc., jogos considerados, se bem que raras vezes tem sido dirigidos ao verdadeiro fim, até o espírito e necessidades infantis (Cap. XXIII, p. 205). O brincar, o jogo – o mais puro e espiritual produto dessa fase de crescimento humano – constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança durante esse período, porque é a manifestação espontânea do interno, imediatamente provocado por uma necessidade do interior. É, também, modelo e reprodução da vida total, da íntima e misteriosa vida da natureza no homem e em todas as coisas. Por isso engendra alegria, liberdade, satisfação e paz, harmonia com o mundo. Do jogo, emanam-se as fontes positivas.

A criança que joga com tranquilidade, com atividade espontânea, resistindo à fadiga, chegará seguramente a ser um cidadão também ativo, resistente capaz de sacrificar-se pelo próprio bem e pelos demais. Existe nesse período a mais bela manifestação da vida infantil em que ela joga e se entrega inteiramente ao seu jogo.

Desconsideram-se os jogos infantis como coisa frívola e sem interesse. Os educadores precisam intervir nos passatempos assim como os pais também devem observá-los e vigiá-los. Para um observador, verdadeiro conhecedor do coração humano, toda vida interior do homem do futuro está já presente nos jogos espontâneos e livres que acontecem nesse momento da infância.

Os jogos 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 íntimas qualidades. Toda a vida futura – até seus últimos passos sobre a terra – tem sua raiz nesse período.

No período atual a brincadeira, passatempo, a linguagem constitui os elementos os quais a criança vive, atribui a todas as coisas, vida, sensibilidade e palavra. A vida como algo invisível, comum ou superior a todos, desenvolve-se também, especialmente, sua vida na natureza, à qual atribui uma vida análoga à 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.

A criança junta coisas as 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.

Isso é o que propõe a criança: mostra-nos, se bem o observamos, a silenciosa atividade infantil.

Chamamo-la infantil, pueril, talvez com certo desdém, porque não a entendemos, porque não temos olhos para vê-la, nem ouvidos para percebê-la, nem, menos ainda, sentimento para sentir como a criança. Estamos como os mortos e nos parece, por isso, morta a vida da criança; não podemos explicá-la. Como a saberíamos explicar para a própria criança? Esse seria, portanto, seu desejo, por isso nos procura. Não sabemos falar sobre os objetos que levam a vida infantil, porque estamos mudos, porém não duvidemos de que assim satisfazemos os mais íntimos anseios da criança, quando nos cerca trazendo-nos o que acaba de encontrar e colocando-o em nossas mãos, desejaria também que soubéssemos interpretar seu próprio ser.

A criança interessa-se por tudo que acontece no pequeno círculo de sua atividade, por tudo que contribui para aumentar seu mundo tão reduzido, nada é tão insignificante que constitua para ela em verdadeiro descobrimento, porém tudo deve ter vida neste pequeno mundo, nada deve estar sem uso , porque do contrário, obscurecer-se-ia muito o limitado círculo de sua existência.

Porém, a criança gostaria de saber por que lhe interessam as coisas, gostaria de conhecer suas propriedades, para chegar, por esse caminho, a compreender a razão de suas próprias inclinações, a conhecer a si mesma. Por isso, examina os objetos e os observa com todos os sentidos, por isso os quebra e destrói, por isso também, os leva à boca e os morde, ou pelo menos se esforça em mordê-los. Então é repreendida e a consideramos levada e travessa.

Nessa idade, ocupações espontâneas da mesma, mostram uma tripla diferença, ou são imitações da vida e de seus fenômenos, ou são emprego do ensinado, da escola, ou são livres imagens e manifestações do espírito, de toda a espécie e em matéria de toda classe, segundo as leis contidas nos objetos e matérias do jogo, investigando aquelas, seguindo-as e submetendo-se às mesmas, segundo as contidas no homem mesmo, em seu pensamento e sentimento. Em todo o caso, os jogos dessa idade são ou devem ser o descobrimento da faculdade vital, do impulso da vida, produtos da plenitude da vida, da alegria de viver que existe nas crianças.

Esses jogos supõem vida interna, vitalidade e vida real, exterior, em que uma falta ou faltou anteriormente, faltam também os jogos que levam vida, que despertam e elevam a vida. Por isso, a observação de um jovem que havia jogado muitos jogos durante

sua infância e o interior havia se desenvolvido no jogo, como os brotos se desenvolvem dos galhos. Os passatempos os deixaram frios e indiferentes, inativos. “Por que então, dizemos. Essas crianças não podem jogar como nós jogamos?”. Então pensamos o que jogamos?

Entende-se que o jogo dirige essa idade e desenvolve a criança, enriquecendo de tal maneira sua própria vida, escolar e livre, fazendo com que se desenvolva e manifeste seu interior, como as folhas brotam de um botão, adquirido alegria e mais alegria, a alegria é a alma de todas as crianças.

Outro benefício das brincadeiras e passatempos é o estabelecimento de normas e demarcações que ocorrem naturalmente, e não necessariamente quando impostos por outra pessoa. A construção desses valores é fundamental do ponto de vista da integração da criança na sociedade, aprendendo a interagir e a respeitar o outro.

Estando mais integradas, as crianças vão desenvolver sua capacidade, aprendendo a expressar e a ouvir, a exercer liderança e a ser liderado, ou seja, estarão mais preparadas para controlar suas atitudes e emoções e superar as adversidades que a vida certamente colocará no caminho. Nos dias atuais exigem mais atenção por parte de pais e educadores em relação à influência e à quantidade de passatempos nos aparelhos eletrônicos. Esses estímulos atrapalham o desenvolvimento e prejudicam a capacidade de interação e socialização, fazendo com que os pequenos não se movimentam e que não aconteçam trocas com o espaço ao redor.

CONCEITO DA BRINCADEIRA

O melhor sinônimo de brincadeira é divertimento. Entreter alguém, que necessariamente não precisa ser uma criança. Brincadeira, espaço infantil, essa é a associação imaginada. Atividades que colaboram para o crescimento dos pequenos e lazer para os maiores.

A ligação acontece com a liberdade sobre diversas atividades, atividades estas que participam do aprendizado e na formação da identidade, no trabalho da evolução da imaginação.

Através das brincadeiras, elas desenvolvem a sociabilidade, expressam suas ideias, demonstram suas emoções. Diferente do jogo, as brincadeiras unem e não existem competição, nem estresse, a alma fica leve.

Independentemente da classe social, raça, a brincadeira é de todos aqueles que quiserem participar. Todos esses detalhes levam ao processo brincadeira uma especificidade motivadora.

Muda-se do mundo real e objetivo para o subjetivo, tudo pode ser aproveitado para se iniciar uma brincadeira. Pode-se usar todo tipo de elemento para iniciar uma brincadeira e, para os pequenos, latinhas, tampinhas, bolas e outros objetos fazem um trabalho muito lúdico.

O que acontece em uma brincadeira sempre é de forma espontânea. Fantasia, imaginação e realidade misturam-se e criam-se novas interpretações.

O professor pode aproveitar esses momentos para fazer um trabalho pedagógico, estimulando a afetividade, despertando o interesse e orientando sobre a vivência.

Dentro das brincadeiras utiliza-se a cultura e conhecimento, e busca-se trabalhar o folclore, dependendo muito da cultura de cada região. As crianças aprendem brincando muitas vezes acompanhando o trabalho de seus pais e completa-se com as brincadeiras dentro do espaço escolar.

Diferenças entre jogo e brincadeiras é que o jogo propõe disputa e a brincadeira é o ato ou efeito de entreter-se ou distrair-se. A brincadeira também colabora para desenvolver habilidades sociais.

A brincadeira livre é natural nas crianças. Ao imaginar que as crianças nascem sabendo brincar, que não precisam aprender, que brincam em todo lugar e com o que existe, concluem inadequadamente que nada precisa ser feito. As brincadeiras livres devem ocorrer em ambientes planejados para essa finalidade, de modo que elas as crianças possam observar durante esse processo experiências de cuidado com o corpo, capazes de lhes propiciar bem-estar e oportunidade de auto-organização.

Cada criança é diferente da outra. Uma vive no centro, outra na periferia, em bairros nobres ou populares. Alguns vivem em famílias que falam outras línguas, têm hábitos alimentares e formas de brincar que são diferentes, porque trazem a cultura de outros países. Enfim, todas são crianças, mas diferentes na forma de falar, pensar, relacionar-se e até de brincar. Desta forma, um agrupamento da mesma faixa etária pode ter interesses comuns específicos, mas a singularidade de cada criança precisa ser respeitada. Para aprender novas formas de brincar, as crianças precisam ter contato diário com outras crianças não só do seu agrupamento, mas com as mais velhas em espaços de dentro e fora da instituição infantil.

A BRINCADEIRA E A PROPOSTA CURRICULAR

Um currículo que adota a brincadeira como eixo precisa valorizar a dimensão brincante e brincalhona da professora como condição importante. Essa atitude da professora é essencial para criar vínculos com a criança

e para organizar situações nas programações curriculares, em que as interações e a brincadeira estejam presentes. Desenvolver um currículo por meio da brincadeira é diferente de um currículo de conteúdos disciplinares.

O brincar requer uma condição: é a criança a protagonista que faz a experiência. A abordagem disciplinar geralmente favorece a ação do adulto, que explica ou faz a demonstração do significado do conceito e não requer, necessariamente, a ação dinâmica e ativa das crianças.

Propostas curriculares que valorizam o brincar levam crianças a experimentarem situações que impliquem a compreensão de noções como peso, quando elas brincam com uma balança, ou na gangorra no playground, quando duas crianças com pesos diferentes brincam juntas.

Quando se oferece no espaço da brincadeira com água, tubos, bolas, petecas, as crianças experimentam diferentes situações, observam e fazem suas reflexões. Os significados das profissões podem ser experimentados quando as crianças entram no faz de conta, assumindo personagens adultos do mundo do trabalho. Para isso, é necessária uma equipe pedagógica com perfil brincalhão, que programe espaços, materiais e tempo para que, por meio das brincadeiras e interações, as crianças possam compreender o mundo ao seu redor.

Adotar o brincar como eixo da proposta curricular significa compreender que é a criança que deve iniciar a experiência. Toda educação tem valores. Para ter raízes na cultura é preciso que a educação inclua os valores da comunidade na qual está inserida. Cada comunidade deve ter o direito de escolher para suas creches propostas curriculares que reflitam os valores de seu povo e espelhem as escolhas do grupo.

A qualidade da educação infantil depende da integração entre a creche, a família e a comunidade. Essa integração pode ser feita por meio da circulação das brincadeiras. Assim, aproveita-se a diversidade da cultura lúdica das famílias e da comunidade e, ao mesmo tempo, propicia-se às crianças a manutenção de suas identidades culturais.

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 experiências 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 quanto como aprendiz. O relacionamento adulta-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 exercê-lo. 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 instância 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 esco-

lar. 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 distâncias para preveni-las, 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 podem acomodar diferentes modelos de brincadeiras. Tudo depende 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 do 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 prática, 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 a 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

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

Andrade, S. S. O lúdico na vida e na escola: desafios metodológicos.

Curitiba: Appris, 2012.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação fundamen-

tal. Referencial Curricular Nacional para Educação

Infantil/Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEF, 1998.3V.

Brasil. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: Mec./Seb, 1998. 1,2 e 3.

Cury, Augusto Jorge. Pais Brilhantes, Professores Fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

Freinet, C. As técnicas Freinet da escola moderna. Trad. Silva Letra. 4 eds. Lisboa: Estampa, 1975.

Froebel, Friedrich. O pedagogo dos Jardins da infância. Petrópolis, RJ: Vozes,2002.

Gil, Antônio Carlos. Técnicas e Métodos s de Pesquisa Social. 5 eds. São Paulo: Atlas,1999.

Huizinga, Johan Homo Ludens. São Paulo: Perspectiva, 1990.

Marcelino, Nelson de Carvalho. Pedagogia da Animação. São Paulo: Papirus, 1990.

Piaget, Jean. A Equilibração das Estruturas Cognitivas Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

Kishimoto, Tizuco Morchida – Jogos Tradicionais Infantis – O jogo, A criança e A educação. Ed. Vozes,1993.

Kishimoto, Tizuco Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. Ed. Vozes, 1993

JOGOS E ATIVIDADES LÚDICAS COMO ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DOS ESTUDANTES

CRISTIANE DA SILVA BRAGA

RESUMO:

A proposta dessa breve pesquisa é propormos as ricas possibilidades do aprendizado por meio dos jogos e atividades lúdicas como estratégia para o ensino- aprendizagem. Diante dessa perspectiva buscamos destacar nesse tratado, primeiramente a importância da criatividade e estratégia de cada professor, e a sua capacidade de trabalhar as brincadeiras realizadas no ambiente escolar como transmissão de conhecimento e apropriação por parte do alunado. É notório saber que o público infantil pode se comunicar de diferentes formas de linguagens, por gestos, expressões, olhares e palavras. Mas cada criança apresenta características diferentes, diante dessas singularidades, procuraremos reflexão através de um estudo bibliográfico sobre as contribuições e as riquezas que essa modalidade de ensino pode oferecer para as crianças, em seu processo de formação cidadã.

Palavras-chave: Lúdico, estratégia, didática, aprendizado.

INTRODUÇÃO

Dentro da dedicação e da intencionalidade sobre a pesquisa que aqui nos propusemos, a compilação deste estudo tem o propósito de contribuir com as práticas pedagógicas através das brincadeiras no cenário infantil. A prerrogativa para essa abordagem não pode ser vista como um material bruto e isolado, como se fosse uma mera fuga da escola tradicional, para que essa visão preconceituosa não ocorra é importante observarmos os elementos como estratégias, cujo objetivo é a potencialização do ensino alcance seu propósito através de jogos e brincadeiras lúdicas no ambiente pedagógico, por isso que reiteramos a condição que vai além das formalidades do ambiente escolar. A concatenação das ideias em meio a esta proposta busca alcançar o desenvolvimento da criança não somente no aspecto intelectual, como também no social e psicomotor.

A proposta que aqui objetivamos expor processa-se em aquiescer a maneira como os jogos e as brincadeiras podem cooperar no processo de ensino e aprendizado dos discentes dentro de um ambiente escolar, longe de serem formas supérfluas de entretenimento, mas ferramenta indispensável no apoio da educação infantil.

Em meio ao horizonte contemporâneo faz-se necessário que a presença e permanência das crianças na escola ocorra com qualidade através do aprendizado e da interação social dos discentes, seja a escola de envergadura pública ou privada, até mesmo porque a qualidade na educação básica é tida como questão de direito. Diante desta prerrogativa os jogos e brincadeiras podem se tornar eixos facilitadores e fundamentais para uma educação infantil no que tange o ideal de qualidade.

A formatação de como se coordenam e sistematizam os jogos e brincadeiras no ambiente escolar é o fator decisivo da construção educacional de qualidade. Pois a forma como se dá essa organização, trará possibilitará um ambiente salutar no desenvolvimento da cidadania de cada criança, ainda que frágil e pequena, todavia com grandes direitos.

Conforme a presunção de direito do aluno a educação escolar com qualidade, torna-se imprescindível ao docente buscar práticas que otimizem o aprendizado, dentre elas, citamos o lúdico, como uma técnica proficiente. Mas para tanto é necessário que o docente, de ao discentes a autonomia na escolha dos brinquedos.

Com respeito aos jogos, é imprescindível que o docente faça com que as crianças conheçam vários jogos, e que o docente possa estar atento naqueles jogos que as crianças mais gostem. Essa abertura possibilitará ao pedagogo reconhecer e entender desde o início as características dos aspectos cognitivos dos alunos por isso que a forma como se organiza e se classifica os jogos e as brincadeiras em uma creche, ou escola, tornará o ambiente propicio para a criança manifestar suas aptidões. Ainda que sendo de tão tenra idade e bem vulnerável, mesmo assim, elas apresentam muitas habilidades, desde as tomadas de decisões até a interação com o ambiente em que elas estejam inseridas. É possível perceber através de seus gestos, de um olhar, uma palavra demonstram como compreendem o mundo.

Para começo de converse é imprescindível destacar que a livre iniciativa parta da criança, desde as tomadas de suas decisões, expressões de seus sentimentos e valores, em meio a esse contexto, as interações possibilitará a criança conhecer a si mesma, os outros, e o mundo em que ela vive. Os jogos desenvolveram a individualidade e a identidade, entendimento de sua natureza, a interação com os objetos, o envolvimento com a cultura lúdica em seu universo.

O PROFESSOR COMO O ESTRATEGISTA – ORGANIZAÇÃO E AVALIAÇÃO

Cabe ao docente a dinâmica do desenvolvimento da armação das estratégias dos

jogos e brincadeiras como meio favorecedor no processo e na evolução do aprendizado dos alunos.

É necessário destacarmos a responsabilidade do docente de organizar para avaliar. Ainda que o brincar e o jogar possam ser tidos como um ato inerente à criança, todavia exige intencionalidade pedagógica da parte do professor, ou seja, um repertório que precisa ser desenvolvido, através de um ambiente a ser construído. A importância da produção de um cenário bem organizado possibilitará ao pedagogo trabalhar e avaliar as características e aptidões das crianças.

É imprescindível salientarmos que independentemente das escolhas dos brinquedos, podendo ser de origem industrial ou artesanal, pois não basta apenas disponibilizá-los para as crianças, é de fundamental importância o planejamento do espaço físico e das ações intencionais que possibilitem o brincar e o ensinar com qualidade.

Há um terrível engano de quem pensa que o brincar na creche é apenas uma recreação para distrair as crianças assim matar o tempo. Na verdade isso vai depender das estratégias e intervenções do pedagogo para direcionar os alunos no processo da aprendizagem de qualidade, ou seja, o papel do docente é dar o suporte através da observação e registro de todos os eventos trabalhados através do lúdico.

Para os que estão de fora é possível que vejam apenas como meras brincadeiras, é muito comum as pessoas cometerem este equívoco, no entanto o docente trabalha esses momentos de recreação como atividade realizada através de planejamentos.

Ressaltamos, ainda que embora as brincadeiras sejam ações que fazem parte do dia-a-dia da criança, todavia por si só esse público infantil não nasce sabendo brincar, por isso o educador deverá dar esse suporte nos jogos e brincadeiras, entendendo que envolve a perspectiva da educação.

O docente deve gozar de uma consciência pedagógica na organização do espaço para melhor recepção das crianças. Diante dessa perspectiva os professores terão a responsabilizados, tanto nas escolhas dos brinquedos, como também os tipos de jogos. O pedagogo também estará incumbido de fazer o trabalho de mediação com as crianças para que elas venham através da socialização com o ambiente e os seus amiguinhos de turma na interação e aprendizado de novos jogos e brincadeiras com suas possíveis regras.

Diante deste contexto proporcionará aos alunos a ampliação da reprodução das experiências através da recriação de novas brincadeiras. Dentro desse ambiente o educando vai aprendendo a ler o mundo para poder explorá-lo: movimentando-se, vendo, falando, gesticulando, esse será um mundo de novas descobertas.

Quando o docente consegue direcionar as brincadeiras ao contexto pedagógico, a probabilidade da otimização do aprendizado é muito maior. A resposta com qualidade é obtida pela intencionalidade do pedagogo, ao trabalhar o eixo das interações dos jogos e brincadeiras, mesmo diante do objetivo e método aplicado pelo docente, não restringe a oferta da autonomia dos alunos, até mesmo porque a liberdade e a exploração dos jogos e brinquedos por parte das crianças manifestem nelas uma cultura lúdica. Essa socialização surge através da intervenção que se faz no ambiente, na classificação do espaço físico, na distribuição do mobiliário, na seleção dos brinquedos, na disposição dos jogos, a combinação dos materiais.

Em meio a esse panorama pedagógico é necessário também destacar a importância de observar o comportamento dos alunos, desde as manifestações individuais, e também o envolvimento com o coletivo, a partir deste pressuposto definir as intervenções e o planejamento do ambiente educativo.

Conforme o desenvolvimento desse projeto pedagógico, reforçamos a afirmação da demanda do envolvimento de todos com as crianças, desde a participação das famílias nesse processo, até a ação interativa das professoras com a equipe gestora da instituição escolar. Com todos estes requisitos sendo conduzidos harmonicamente, em meio as concepções, a classificação do espaço, o tempo, os materiais, a autonomia da ação da criança e a intermediação do adulto. Com o comprometimento de todos nesse projeto pedagógico, há probabilidade da qualidade de ensino e aprendizado ser alcançada na primeira infância é liquida e certa.

O nível de fragilidade e vulnerabilidade na qual os pequeninos cidadãos estão expostos é muito grande, por isso é necessário um cuidado maior para a educação das crianças, em meio a essa demanda, é importante desenvolver um projeto curricular, um documento orientador das práticas cotidianas, das programações diárias que deverão acompanhar a vida das crianças, ampliando gradualmente suas experiências em todo o período de vivência no ambiente escolar que será construído pela equipe junto com as crianças e seus familiares. As brincadeiras e os jogos deverão proporcionar a interatividade, tornando-se assim os pilares do projeto curricular.

O tema aqui proposto, nos leva a uma reflexão mais aprofundada sobre o termo interatividade que a grosso modo, no dicionário significa : "ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas; ação recíproca" (Larousse, 1999).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação infantil considera as seguintes perspectivas que dizem:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil devem ter como eixos norteadores: as interações e a brincadeira, as quais devem ser observadas, registradas e avaliadas (Brasil, 2009).

Buscando maneiras de otimizar a aprendizagem dos educandos, é na interação entre professor e criança que proporcionará um maior aproveitamento na educação infantil, através do lúdico, até mesmo nas brincadeiras mais complexas e nos jogos. Nesse contexto os pedagogos deverão estar atentos para diversidade de brincadeiras e jogos formando assim a cultura lúdica com socialização entre as crianças.

O docente deverá tomar o cuidado no momento da classificação dos tipos de jogos e brincadeiras do ambiente escolar, pois as escolhas poderão facilitar ou dificultar a ação do ensinar através do lúdico. Como exemplo citamos o escorregador que não pode ser muito alto, pois além do risco que pode oferecer aos pequenos, leva também a uma situação de estresse para a professora com o cuidado que ela deverá ter, quando as crianças quiserem brincar no aparelho. Um outro exemplo a estante deverá estar na altura do olhar das crianças facilitando a autonomia do aluno no momento que ela quiser pegar alguma coisa.

A ESTRATÉGIA DOS JOGOS PARA AMPLIAR O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DOS ESTUDANTES

Como exemplos dos avanços de um processo ensino e aprendizado que os jogos e brincadeiras podem proporcionar no desenvolvimento das crianças. Mencionamos uma mãe, que brincava com seu filho de reorganizar as almofadas da varanda em formas de túneis, brincar de procurar brinquedos ou atravessar o túnel para encontrar sua mãe. Ocorreu que na ausência da mãe, outra pessoa que não compreendia essa forma de organizar o espaço da brincadeira, e ainda desconhecia a linguagem na qual o bebê se expressava, no entanto estavam brincando na mesma varanda com as mesmas almofadas. A criança se esforçava para explicar, através de gestos como gostaria de brincar com as almofadas. Ao não ser correspondida, balançava a cabeça e o indicador do dedo para dizer “não é assim”, e verbalizava “nã, nã, nã”. O fato de as almofadas serem grandes e pesadas dificultava o bebê movimentar os objetos para fazer o túnel desejado. Depois de várias tentativas para explicar, com a peculiaridade de gestos e alguns murmúrios, a falta de compreensão da fala corporal da criança pelo adulto inviabilizou a compreensão da narrativa gestual do bebê.

Esse exemplo demonstra que toda criança traz de sua residência inúmeras experiências lúdicas, o que possibilita ser aproveitadas na creche, se houver o diálogo entre a mãe e a professora. A ampliação das narrativas infantis dependerá do fluxo de informações entre a casa e a creche.

Diante deste cenário pedagógico surgem as experiências e formas de montagem do ambiente, um recinto com várias cores, a utilização de placas de folhas de celofane coloridas, cortinas com aplicação de chocalhos e outros objetos que poderão ocasionar várias sensações que levarão a criança ao conhecimento de si mesma e do mundo a sua volta. Poderão ser pendurados chocalhos de diferentes cores, de diversos tamanhos e texturas com a possibilidade de serem puxados pelas mãos das crianças, que emitirão variedades de sons, eles ocasionarão a autonomia dos infantis para escolha daquilo que querem puxar no som que querem ouvir. Tapetes com diferentes texturas e cores. Pisos com grafites de desenhos do jogo da amarelinha que poderão ser também explorados, trarão também experiências significativas para as crianças. Diante deste contexto, a professora deverá estar no mesmo nível, ou seja, junto a elas. Possibilitando com a sua postura corporal estar aberta, demonstrando disponibilidade para interagir com o grupo, desenvolvendo facilidade na comunicação de forma participativa. É possível afirmar até mesmo que através da troca do olhar estabelecer o diálogo entre adultos e crianças.

A maneira como os docentes interagem com a criança no seu agrupamento infantil, é um cuidado que deve ser tomado, quanto melhor for a organização, o resultado será mais profícuo, faz-se necessário lembrar que estamos em busca do ensino e aprendizado com qualidade.

Brincadeiras que exploram o movimento corporal e o mundo ao redor da criança proporcionam desafios motores: como subir em almofadas; pegar um brinquedo colocado a certa distância; ou pegar vários materiais com as mãos; a dança da cadeira; brincar com as mãos e os pés, essas atividades farão com que o aluno saia da sua zona de conforto e supere suas limitações e alcance seus objetivos para com as brincadeiras.

Em meio ao lúdico as crianças também poderão expressar significações: gestual, verbal, plástica, dramática e musical. No interior dessas formas de expressão se encontram diferentes modalidades de linguagem e gêneros textuais: falar, desenhar, contos de fadas, contos fantásticos etc.

É bem verdade que as crianças em sua vivência estética podem incluir objetos ao modo individual de cada criança o acordo com cada cultura estética de sua família e de sua comunidade. Brincadeiras com sucatas e blocos desenvolvem a criatividade e tais materiais ganham formas variadas nas mãos das crianças, que por meio deles manifestam sua visão de mundo.

Espaço do faz de conta – a estética adotada por cada cultura diferencia, por exemplo, a panela de barro ou de alumínio utilizada para fazer comida; a rede, o berço ou o cesto para pôr a boneca para dormir – a forma como a criança organiza os utensílios domésticos no espaço da casinha, conforme suas experiências prévias, adquiridas em casa. Respeitar as vivências estéticas de grupos culturais significa utilizar as práticas cotidianas das famílias na organização do seu espaço de vida cotidiana. A organização da casa, do jardim, é um exemplo de vivência estética que pode ser utilizado para organizar os espaços de faz-de-conta.

As vivências éticas podem aparecer nos jogos em que se ganha ou perde, em que se discutem as regras e as implicações quando forem burladas. Elas podem também demonstrar o respeito ao espaço do brincar do outro, em não destruir a construção feita pelo amiguinho, de aprender a guardar os brinquedos utilizados, a partilhar os brinquedos, emprestando ou esperando sua vez de brincar. Para favorecer as vivências éticas é importante construir, com as crianças, regras para o convívio no dia a dia.

A DIVERSIDADE DAS EXPRESSÕES NOS JOGOS E BRINCADEIRAS.

Sabendo da utilidade que as expressões gestuais e verbais representam no aprendizado das crianças, é importante pontuarmos algumas possibilidades que a nosso ver merecem destaques na abordagem através da reflexão sobre o tema.

A PERFORMANCE DA EXPRESSÃO GESTUAL E VERBAL

Diante do processo da linguagem verbal que já se inicia no nascimento e que é reconhecida através da comunicação entre as crianças e seus pais em casa e, posteriormente entre a criança e a professora e entre as crianças na creche. É impossível ignorar a riqueza a diversidade de estilos nas comunicações produzidas no ambiente familiar, em meio a esse ambiente heterogêneo no qual as crianças fazem, além de aprender, elas constroem diferentes formas de comunicação, essa condição envolve a identidade de cada aluno e a interação com a cultura criada pelo ambiente familiar e escolar aonde elas convivem.

As crianças podem também se comunicar através do lúdico, expressar as suas emoções e seus conhecimentos através interações em diversos momentos com jogos e brincadeiras. As brincadeiras que relacionam nomes dos objetos e situações do seu cotidiano. As brincadeiras corporais de exploração dos objetos do ambiente, nas brincadeiras de imitação; nas danças e nas músicas; nos desenhos e grafismos; nas comunicações cotidianas e no recontar histórias; na expressão de poesias, parlendas, adivinhas, cantigas de roda e de ninar.

A PERFORMANCE DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA.

A performance em que a expressão dramática pode alcançar é louvável, tanto é que deve ser considerada como uma importante ferramenta para o desempenho no aprendizado infantil. A expressão da dramática começa a surgir quando as crianças manifestam o gosto em assumir papéis, como o do papai que trabalha da mamãe que dá comidinha para o bebê, do professor, do jogador de futebol e outras. Quando entram na fase do faz-de-conta começam ainda que de uma forma ainda obscura começam a vislumbrar os papeis desses personagens no meio social: do papai e da mamãe que cuidam do professor que ensina, do jogador que joga.

As imitações são salutares, embora sejam repetições de ações observadas pelas crianças sem a devida compreensão do significado de seu papel desempenhado.

A dramatização de situações imaginárias, tanto nas brincadeiras de faz-de-conta como no recontar, histórias deve ser livre para que as crianças possam expressar suas emoções e seus desejos. Nessa atividade, a variedade de acessórios, como bonecas de diversos tipos, berço, carrinho, caminhões de diferentes tipos, berço, carrinho, caminhões de diferentes tipos, berço, carrinho, caminhões de diferentes tipos – cegonha, caçamba, bombeiro, posto de gasolina, fantoches, bichinhos e kit médico auxiliam a representação de papéis, ampliando o repertório das brincadeiras.

O APOIO DA EXPRESSÃO PLÁSTICA E A SUA PERFORMANCE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

A expressão plástica está relacionada às artes plástica que incluem brincar com tinta ou utilizar-se da natureza para fazer tintas – com plantas, com terra – possibilitando tanto experiências sensoriais e prazerosas quanto plásticas. Brincadeiras com cores iniciam-se com a exploração das tintas com as mãos, com o corpo, com pinceis, mas ganham significado no aprendizado quando envolve as misturas e a recreação.

Para o início das atividades relacionadas às artes plásticas as crianças pequenas de creches devem ser livres para que elas possam explorar as diferentes cores das tintas, de sentir a sensação de pintar as mãos, o corpo, o papel de misturar tintas e utilizá-las em diferentes tipos de papéis, superfícies e objetos pequenos e grandes. Com as crianças maiores, avançar em projetos relaciona-

dos à construção de uma paleta de cores – o conjunto de cores de uma determinada obra, seja ela pintura, escultura ou desenho.

Em uma atividade plástica ligada a pintura de flores, pode-se oferecer outro conjunto com tons roxos, rosas, branco, verdes, azuis e laranjas. A paleta de cores é uma combinação inicial que visa oferecer suporte às crianças em atividades plásticas que buscam aprimorar os conceitos de arte e estética.

Um brincar de qualidade inclui a experiência com a arte, as atividades plásticas e o uso de cores como suporte prévio para que as crianças encontrem prazer e reconheçam na sua produção artística uma estética e uma beleza própria.

Existem diversas técnicas para os trabalhos plásticos com argilas, pinturas, colagens e outros tipos de materiais apropriados. Crianças gostam de tintas e materiais que possibilitem criar e imprimir suas marcas. As tintas, massinhas, argilas, gessos ou lápis de cores, fazer colagens e construções com diferentes objetos, são linguagens plásticas tem a finalidade de associar experiências sociais, motoras e sensoriais prazerosas. Todavia, é preciso dispor de grande quantidade de massinha e argila para que as crianças possam construir seus projetos e suas marcas.

A pequena quantidade só possibilitará a manipulação e não a modelagem das formas que expressam a imaginação, os desejos e as intenções de cada criança. A manipulação é importante no início, mas deve ser seguida de inúmeras oportunidades para dar forma aos propósitos da própria criança, o que só é possível com a quantidade considerável de argila.

O desenvolvimento do imaginário está relacionado com a oferta cotidiana de práticas que ofereçam possibilidades para as crianças realizarem suas recriações. Ver diferentes tipos de esculturas, disporem de técnicas para compreenderem como se faz a modelagem. Mas para isto faz-se necessário ter os materiais à disposição para uso independente, pois a quantidade adequada de produtos auxilia a produtividade e a expressão criativa. Todos esses requisitos ajudam na autonomia das crianças e do desenvolvimento das técnicas de produção tanto no desenho, como nos gestos para a modelagem.

CONCLUSÃO

O presente estudo relacionado ao tema no qual nos propomos a percorrer, teve por objetivo trazer uma riqueza de recortes, assuntos e questões, todavia seria pretensioso de nossa parte achar que esse assunto se esgota, temos o reconhecimento que não foi o bastante. No entanto acreditamos também que a abordagem realizada teve como propósito ampliar ainda mais o processo de ensino e aprendizagem no que tange a educação infantil.

Diante deste pressuposto procuramos pensar sobre as especificidades das práticas educacionais da vida infantil. Para tanto procuramos considerar o quadro heterogêneo das crianças que fazem parte do dia a dia da escola. O objetivo do tema não deixou de lado a necessidade de a escola exercer o seu papel de inclusão socioeducacional, se por um momento é dever do professor estar atento as especificidades de cada aluno, por outro o docente deve encontrar meios para superar as barreiras e incorporar todo o coletivo para fazer parte de todo esse processo de ensino e aprendizagem de forma efetiva e com qualidade, aonde todos participam igualmente, respeitando os limites de cada criança.

Por isso que resta-nos dizer que a busca na evolução desse tema é permanente. Assim como muitos outros autores que percorreram por esse tema já destacaram, resta-nos também dizer, falta muito a concluir.

BIBLIOGRAFIA:

ANTUNES, Celso. O jogo infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir. Petropolis, RJ: Vozes 2003 fascículo 15.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. Manual de Educação Infantil. Tradução: Rosana Severio Di Leone e Alba Olmi. 9ª. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução de 2009.

Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Brinquedos e Brincadeiras Brasil. Indicadores da qualidade na educação infantil. Brasilia: MEC/SEB, 2009.

BROUGÉRE, Gilles. Brinquedos e Cultura. São Paulo: Cortez, 2001.

CARVALHO, A. M. C. et al. (Org.). Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

FRIEDMANN, Adriana. A arte de brincar. Brinquedos e jogos tradicionais. Petrópolis: Vozes, 2004.

MAJEM, Tere e ODENA, Pepa. Descobrir brincando. Campinas/SP: Autores Associados. 2010.

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

MOYLES, Janet R. Só brincar? Porto Alegre. Artimed, 2010.

PRADO, Patrícia D. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. Pró-posições. Vol. 10 n 1 (28). Campinas/SP:

FE-UNICAMP. P. 110-118, 1999.

SILBERG, Jackie. Brincadeiras para crianças de 1 a 3 anos. Tradução de Dulce Sousa. Cascais: Editora Pergaminho, 2000.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

DAIANY DA SILVA DUARTE

RESUMO

Buscou-se por meio deste artigo abordar o Transtorno do Espectro Autista (TEA) sob a perspectiva da educação inclusiva nas redes de ensino básico do país. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) se refere ao distúrbio do neurodesenvolvimento que pode ser mensurado de acordo com o grau de comprometimento das habilidades humanas, suas carateristicas afetam a perpeceção do indivíduo que pode apresentar comportamentos esterotipados, déficits relacionados a comunicação, interação social, aprendizagem e de autocuidado. No Brasil, o indivíduo portador do Transtorno do Espectro Autista (TEA), de acordo com a Lei nº 12.764, promulgada em dezembro de 2012, é considerado pessoa com deficiência, seus direitos a educação são resguadados e baseados na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 de julho de 2015 que assegura os direitos fundamentais e de igualdade de oportunidades sem onus em decorrência da sua condição. No contexto educacional, as intervensões educativas devem se basear nas necessidades individuais e coletivas, se tratando do aluno autista, um conjunto de ações podem ser adotadas para subsidiar o acolhimento do aluno, promovendo sua inclusão no ambiente escolar de modo que se possa estimular o desenvolvimento de maneira construtiva. Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Educação Inclusiva; Intervenção Educativa.

INTRODUÇÃO

A produção deste artigo se baseou na importância de discutir ações que possam favorecer o processo de inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas redes de ensino básico do país. Buscou-se, por meio de pesquisas realizadas conforme referêncial bibiliográfico estudado, abordar a temática sob a ótica de variados autores que puderam contribuir para o enriquecimento do conteúdo desenvolvido.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), condição que afeta o neurodesenvolvimento do indivíduo, causa prejuízos para o desenvolvimento das capacidades sociais, de comunicação e comportamentais do indivíduo. De acordo com a comunidade médica, este transtorno compromete o desenvolvimento natural de algumas funções neurológicas responsáveis por causar danos e déficits de aprendizagem, os sintomas podem variar de acordo com o grau de severidade e o seu diagnóstico é indispensável para que se obtenha o suporte profissional adequado para que o indivíduo ainda na infância receba o tratamento precoce, aumentando as chances de melhora significativa. Não há cura para o transtorno, porém se observa que por meio das intervenções multidisciplinares, de acordo com o grau de severidade, sua evolução se mostrará de maneira mais acentuada. (GAIATO, 2018)

Nos últimos anos a sociedade tem se mobilizado para resguardar os direitos fundamentais do indivíduo portador de alguma deficiência física e/ou intelectual. Se tratando do sujeito portador do Transtorno do Espectro Autista (TEA), a legislação prevê, sob Lei n.º 12.764 sancionada em dezembro de 2012, a proteção de todos os seus direitos que garantam segurança, lazer, moradia, integridade física, moral e de outras competências, o acesso à educação é um direito fundamental da pessoa com deficiência, portanto, deve ser garantido. A lei ainda assegura que para o portador do Transtorno do Espectro Autista (TEA), quando necessário tem direito "a acompanhante especializado", situação que enfatiza a importância de profissionais formados e bem preparados. No âmbito escolar, compete ao gestor ou demais autoridades competentes garantir a inclusão do indivíduo portador da deficiência, sendo vetada a prática de recusa de matrícula sob pena de multa e/ ou perda do cargo. (BRASIL, 2012)

Como se pode observar, a legislação garante a prática de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, mas como está o preparo dos ambientes educacionais e da prática docente para acolhimento deste aluno?

Nascimento et al. (2019) discorrem sobre a importância da reflexão sobre as questões que permeiam a prática docente para o processo de inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), segundo autores a educação é um recurso prioritário para alcance de mudanças que possam estabelecer transformações positivas para a sociedade. No cenário das práticas inclusivas, se faz necessário o preparo dos futuros docentes sobre a realidade do sistema de inclusão dos alunos portadores de necessidades educacioais especiais, promovendo a superação de obstáculos e desafios que possam prejudicar o processo de ensino e aprendizagem. A escola, assim como todos os profissionais envolvidos devem estar aptos para atendimento das demandas oriundas das práticas de inclusão, portanto, as Instituições de Ensino Superior são responsáveis por produzir conhecimento específico para que o futuro licenciado tenha capacidade profissional para desenvolvimento das suas práticas pedagógicas condizentes com as necessidades do sistema educacional de ensino do país. O profissional qualificado deve ser capaz de entender as necessidades dos seus alunos, priorizando ações inclusivas que cooperem

com o desenvolvimento integral e coletivo dos alunos.

Assim como a evidente importância do preparo profissional, tanto o ambiente escolar como as diretrizes curriculares devem se adaptar a realidade de aprendizagem com o objetivo de produzir conhecimento por meio da implementação de ações que possam estimular as potencialidades de cada indivíduo.

Segundo Gasparelo et al. (2019), a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), envolve observar suas necessidades especificas, especialmente relacionadas ao processo de integração social, após identificar desafios e perspectivas, o docente será responsável por utilizar ferramentas pedagógicas que sejam capazes de estabelecer adaptações para que o aluno tenha a oportunidade de participar e se desenvolver, não somente o aluno com TEA, mas a integração de todos os alunos, compartilhando conhecimentos, experiências e novas vivências.

O QUE É TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)?

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5 (2014), o TEA – Transtorno do Espectro Autista se refere ao Transtorno do Neurodesenvolvimento responsável por causar déficits das habilidades de comunicação e interação social com ou sem comprometimento intelectual, seus sintomas afetam as relações sociais e conduta comportamental que podem variar conforme grau de comprometimento das habilidades do indivíduo como se pode observar na tabela nº 1.

Tabela 1 Níveis de Gravidade - TEA

Níveis	Apoio	Comunicação Social	Comportamentos
Nível 1	Exige Apoio	Déficits de comunicação e interações sociais	Comportamento inflexível; Dificuldades de organização
Nível 2	Exige Apoio Substancial	Déficits graves de comunicação verbal e não verbal; Prejuízos sociais eminentes; Interação social limitada	Comportamento inflexível; Intolerância a mudanças; apresenta comportamento excêntrico e/ou repetitivos; Apresenta dificuldades para mudança de foco ou objetivo.
Nível 3	Exige Apoio muito Substancial	Déficits graves de comunicação verbal e não verbal; Comportamento restrito e/ou repetitivo; Interações sociais apresenta muita limitadas.	Comportamento inflexível; Não consegue lidar com mudanças; dificuldade para mudança de foco ou ações.

Fonte: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), p. 52, 2014

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), causa prejuízos persistentes ao indivíduo, suas habilidades de comunicação e interação social são diretamente afetadas por sua condição que compromete a capacidade do indivíduo de se relacionar com outras pessoas, de expressar ou saber lidar com sentimentos e dependendo do grau de severidade, além dos sintomas descritos, o sujeito apresenta comportamentos extereotipados e interesses restritos, características que podem causar danos significativos. (MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS: DSM-5, 2014, p. 32-33)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou simplesmente autismo como é popularmente conhecido pode ser diagnosticado na infância, especialmente na idade escolar, período que os sinais comportamentais podem ser identificados com maior clareza. O autista pode apresentar os seguintes comportamentos:

- Falta de contato visual;
- Desenvolvimento da linguagem;
- Falta de comunicação;
- Movimentos repetitivos;
- Movimentos essessivos e peculiares das mãos;
- Comunicação excentrica e repetitiva de frases e outros assuntos fora do contexto;
- Emite sons ou palavras repetitivas fora do contexto;
- Isolamento social;
- Não compreende frases de sentido figurado;
- Desenvolve boa comunicação de temas exclusivos do seu foco de interesse exagerado;
- Brinca com objetos de maneira excentrica;
- Apresenta sensibilidade ao barulho;
- Não tem noção do perigo;
- Capacidade abstrata reduzida;
- Apresenta interesse por algo de maneira exagerada;
- Segue rotinas rígidas; (ZIRALDO, 2013, p. 3-27)

Quanto mais cedo o indivíduo receber o diagnóstico e tratamento clínico e/ou terapêutico adequado as suas necessidades melhores serão suas expectativas na fase adulta. O diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA), ocorre clinicamente, por meio de testes, observação comportamental e em decorrência da conversa com os pais que percebem os primeiros sinais na primei-

ra infância, o professor também é um grande observador dos sintomas nas crianças autistas. Os sinais de autismo podem ser observados desde o primeiro ano de vida quando a criança pode apresentar dificuldades para o estabelecimento do contato visual, dificuldades para o balbucio de algumas palavras, não responde quando chamada, apresenta dificuldade de interação e para compartilhar brinquedos, apresenta dificudades na rotina de sono e sensibilidade aos estímulos sensoriais, a partir do segundo ano a criança pode apresentar desejos alimentares específicos ou por objetos ou brinquedos, também pode apresentar atrasos relacionados ao desenvolvimento motor e de comunicação, ou seja, pode apresentar dificuldade para engatinhar, andar e para falar, durante essa etapa a criança já pode ter o diagnóstico fechado de autismo. Abaixo serão apontados alguns critérios utilizados para o diagnóstico de TEA:

- Déficit social, emocional e de comunicação não-verbal;
- Dificuldade para estabelecer contato visual;
- Dificuldade para desenvolvimento da linguagem corporal;
- Déficit de relacionamento social;
- Comportamento excêntrico;
- Movimentos e gestos repetitivos;
- Estabelecimento de rituais rotineiros;
- Dificuldade para quebrar determinadas rotinas;
- Fixação obssessiva por objetos ou temas;
- Sensibilidades a sons ou luzes. (INSTITUTO NEUROSABER, 2021)

Em razão da complexidade do Transtorno do Espectro Autista, infelizmente, muitos indivíduos recebem o diagnóstico tardiamente, durante a idade escolar quando os sinais são identificados pelo professor, situação que promove danos as relações sociais, causando déficit de aprendizagem, problemas de autocuidado, comprometendo o desenvolvimento do indivíduo. Se pode observar que em algumas situações a criança acaba recebendo um diagnóstico errado, muitos sinais são confundidos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), retardando os processos de intervenção da criança. (INSTITUTO NEUROSABER, 2021)

Infelizmente no Brasil existem poucos estudos a respeito do percentual de indivíduos portadores do Transtorno do Espectro Autista, porém estudos realizados nos Estados Unidos estimam que 1 em cada 110 crianças recebe o diagnóstico de autismo, os estudos ainda revelam que no mundo há cerca 1,5 milhões de indivíduos com este transtorno que tem aumentando cerca de 10-17% por ano, sendo os meninos o público mais sucetível. Não se sabe a causa do autismo, alguns estudos científicos sugerem possíveis causas relacionadas aos fatores genéticos ou por exposição ambientais danosas antes, durante ou após a gestação. O autista também pode apresentar habilidades únicas e excepcionais, provavelmente resultado do foco obssessivo de interesse. (AUTISMO & REALIDADE, 2011, p. 18)

O autista pode enfrentar inúmeros desafios relacionados a sua condição, o processamento sensorial, por exemplo, é uma dificuldade que pode se mostrar dolorosa para este indivíduo, pois a sua capacidade de lidar com os estímulos relacionados a visão, toque, olfato, audição, paladar e de movimento podem causar desconforto para ele. A integração sensorial, processo que o cérebro desenvolve durante a organização e interpretação dos estímulos sensoriais não ocorre de maneira normal, resultando em desconfortos, as vezes, limitadores e insuportáveis. O senso de organização e atenção também pode ser desafiador, uma vez que o austista enxerga o mundo e suas ações de outra maneira, criando seus próprios rituais e rotinas. Se tratando do prejuízo cognitivo, em alguns indivíduos se observa comprometimento no processo de aprendizagem que ocorre de maneira mais lenda quando comparados a outros indivíduos, porém há o autismo de alta funcionalidade, ou seja, quando o indivíduo desenvolve melhor determinadas habilidades. O autista também pode enfrentar desafios relacionados as condições motoras que afetam suas habilidades de coordenação e execução dos movimentos relacionadas, denominadas como dispraxia e apraxia, ou seja, dificuldades relacionadas com a capacidade de coordenação dos movimentos corporais e para a execução sequencial de determinados movimentos. (AUTISMO & REALIDADE, 2011, p. 22)

Além dos comprometimentos sociais, motores e de comunicação, o autista enfrenta outras questões relacionadas com ansiedade e estresse, condições, muitas vezes, presentes no cotidiano do indivíduo com Transtorno do Espectro Autista (TEA).Outras patologias podem acompanhar o autista, como transtorno do sono, comorbidades físicas e outras síndromes. Muitos desafios são enfrentados pelo autista, dúvidas são frequentes, inseguranças sobre o diagnóstico e, posteriormente para intervir na vida deste indivíduo circundam seu seio familiar sobre quais condutas deverão ser adotas para promover a inclusão social deste indivíduo dotado valores e direitos assegurados pelas leis que regem o exercício dos direitos de igualdade neste país. (AUTISMO & REALIDADE, 2011, p. 29)

INCLUSÃO DO ALUNO COM NECESSI-

DADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

No Brasil, a história do processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais é marcada por importantes acontecimentos responsáveis por solidificar movimentos em leis para assegurar direitos voltados para a inclusão e ativa participação do indivíduo na sociedade e na economia brasileira. Recentemente, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, atualizado em 2015, reune dispositivos que regem o direito a igualdade de oportunidades, se tratando do direito à educação, de acordo com a Lei nº 13.146, o estatuto estabelece no Art. 27 o direito de aprendizagem por meio do sistema educacional inclusivo de modo que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento das suas habilidades físicas, cognitivas, sociais e sensoriais. O Estatuto ressalta, de acordo com Art. 28, a necessidade de implementação dos recursos subsidiadores do sistema educacional inclusivo para adequação do espaço físico, projetos pedagógicos e de outras medidas cabíveis sob a perpectiva de atendimento das necessidades de aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais. As principais implementações de ações se baseiam nas seguintes condições:

- Assegurar sistema educacional inclusivo em todas as etapas de aprendizagem;
- Aprimorar os sistemas educacionais para a promoção de recursos que possam estimular a permanência, acessibilidade e plena participação e desenvolvimento do aprendente;
- Elaborar projetos pedagógicos baseados nas necessidades educacionais para atendimento educacional especializado;
- Ofertar educação bilíngue;
- Estabelecer rotinas que produzam significados de aprendizagem individuais e coletivos;
- Estimular o desenvolvimento de pesquisas baseadas nas práticas de inclusão, implementação de métodos pedagógicos e demais recursos;
- Estabelecer planos de atendimento educacional especializado;
- Estimular a integração familiar e da comunidade escolar;
- Promover ações para o enriquecimento da cultura das particularidades individuais;
- Ofertar programas e outras ações voltadas para a oferta de formação continuada para atendimento das necessidades baseadas no atendimento educacional especializado;
- Estimular a formação continuada docente;
- Implementar políticas públicas voltadas para o atendimento das necessidades do indivíduo com deficiência;
- Ofertar profissionais para apoio das ações pedagógicas desenvolvidas no contexto educacional. (BRASIL, p. 21-22, 2015)

De acordo com a Lei 12.764, sancionada em 2012, o indivíduo com Transtorno o Espectro Autista é considerado pessoa com deficiência e seus direitos são garantidos por lei. Em relação à Lei Nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, é dever das instituições de ensino promover acessibilidade e práticas inclusivas adequadas às necessidades dos educandos. (BRASIL, p. 25, 2005)

INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Os desafios para inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista no ambiente escolar são muitos e ocorrem de diversas maneiras, sobre tudo, em relação ao despreparo profissional e do ambiente escolar. O aprimoramento das ações pedagógicas, com a utilização dos recursos adequados às necessidades individuais e coletivas, por intermédio de profissionais para mediação do processo de escolarização, são obstáculos ainda presentes no cotidiano escolar, cenário que requer mudanças imediatas para o fortalecimento da corrente de inclusão baseada no direito a igualdade e oportunidades. (BENINI, CASTANHA, p. 7, 2016)

Se sabe da importância do processo de aprendizagem para o desenvolvimento das habilidades de cada indivíduo, a aquisição de novas experiências e saberes são fundamentais para a transformação do sujeito e da sociedade. O docente, agente mediador das práticas norteadores do conhecimento, é responsável por estimular a transformação do pensamento em ações conscientes, portanto, o aprimoramento dos métodos pedagógicos devem se basear nas necessidades de aprendizagem dos seus educandos, conduzindo verdadeiros significados para o aluno. Para os autores Benini e Castanha (2016, p. 10), a mediação pedagógica deve ser orientada para a promoção de desafios que possam provocar o processo de aprendizagem, se tratando do aluno com TEA, as ações mediadoras deve ser planejada e organizada de modo que se consiga integração do aluno com o objeto de estudo e seus pares.

Para mediação das ações pedagógicas, algumas práticas de intervenção podem contribuir para o desenvolvimento do aluno. Os serviços de educação especial geralmente exigem o trabalho em equipe constituída por

profissionais especializados e focados nas necessidades específicas do indivíduo. Algumas práticas de intevenção se baseiam nos seguintes modelos:

- Análise Comportamental Aplicada (ABA). Esta análise comportalmental se baseia na verificação e avaliação do comportamento do indivíduo sob diferentes situações, identificando interações e gatilhos que possam provocar algum desajuste comportamental, subsidiando práticas de intervenções terapêuticas;

- Ensino de Tentativas Discretas (DTT) ou Modelo de Lovaas, tem como objetivo estimular o processo de aprendizagem por meio de uma rotina de ensino dividida por etapas das quais o aluno desenvolve várias atividades de diferentes configurações para alcance do resultado esperado;

- Floortime ou Modelo de Diferenças de Relacionamento (DIR), se baseia na apresentação de atividades lúdicas para estimular o desenvolvimento da criança por meio das experiências vivenciadas;

- Tratamento de Resposta Pivotal (PRT), intervenção dirigida, tem como foco os comportamentos pivotais do indivíduo;

- Sistema de Comunicação por trocas de Figuras (PECS), desenvolve a comunicação por meio da utilização de figuras que possam expressar desejos ou sentimentos, as figuras são utilizadas como meio de comunicação entre o adulto e o autista;

- Intervenção de Desenvolvimento de Relacionamento(FDI), tem como objetivo melhorar as habilidades sociais, emocionais e relacionais em longo prazo;

- Suporte de Comunicação, Regulação Emocional, Transacional Social (SCERTS), adota uma abordagem baseada mais de um modelo para o estímulo do desenvolvimento das habilidades da criança durante o processo de aprendizagem;

- Treinamento e Educação de Autistas e Comunicação Relacionada de Crianças Deficientes (TEACCH), utilizado no contexto da educação especial, esse modelo tem como objetivo avaliar as necessidades do autista para a realização do mapeamento de quais atividades e de que forma serão trabalhadas;

- Comportamento Verbal (VB), se baseia na realização de pesquisas comportamentais para estimular o processo de comunicação da criança. (AUTISMO & REALIDADE, 2011, p. 35-37)

Algumas terapias são utilizadas para capacitar o indivíduo a desenvolver suas habilidades de modo que consiga alcançar autonomia e independência para cuidados consigo e participação na sociedade. Os seguintes modelos são utilizados:

- Terapia Ocupacional(TO), tem como objetivo estimular a autonomia do indivíduo por meio do desenvolvimento e fortalecimento das habilidades cognitivas, físicas e motoras;

- Fisioterapia (PT), é utilizado para melhorar a mobilidade do indivíduo;

- Terapia de Integração Sensorial (SI), tem como foco compreender as intercorrências cerebrais delimitadoras da integração sensorial, com objetivo de desenvolver melhorias para que o cérebro possa reconhecer e organizar as informações processadas;

- Fonoaudiologia (SLT), consiste na intevenção baseada em atividades que contribuam para a melhoria da fala. (AUTISMO & REALIDADE, 2011, p. 37-38)

Para estimular o desenvolvimento do indivíduo com Transtorno do Espectro Autista) se faz necessário o trabalho integrado de diversos especialistas e técnicas de intervensão que contribuam para o processo de aprendizagem e sociabilização do autista. Assim como a escola e a equipe constituida por profissionais da área da saúde, os pais ou familiares próximos são figuras importantes para o reconhecimento das necessidades da criança, o compartilhamento das informações é fundamental. No contexto educacional se faz necessário pensar no aluno como um indivíduo dotado de capacidades e déficits, portanto, o planejamento pedagógico e os instrumentos empregados devem se basear na criança. As seguintes ações podem ser produtivas durante a prática de intervensão:

- Considerar o conhecimento dos familiares em relação ao autista, suas características e sintomas;

- Trocar informações entre a equipe para identificação das oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem, é importante coletar dados e reavaliar métodos praticados durante o processo de intervenção;

- Estabelecer expectativas claras e objetivas de acordo com a realidade do indivíduo, estimular o desenvolvimento, autonomia e habilidades do indivíduo por meio da sua participação, permitir que o aluno realize as tarefas;

- Estar disponível para atendimento do aluno, mostrar-se presente, estabelecer boa relação e confiança com o aluno;

- Motivar o aluno, utilizar seus focos de interesse como ponte para o processo de aprendizagem;

- Respeitar o aluno e suas particularidades. (AUTISMO & REALIDADE, 2011, p. 39-40)

Na escola um conjunto de práxis deve ser adotado para acolhimento do autista, é válido enfatizar a importância em relação ao

preparo profissional docente e da rede de apoio constituida por outros profissionais e familiares responsáveis pelos cuidados do aluno. (AUTISMO & REALIDADE, 2013, p.11)

É na escola que muitas crianças são identificadas com traços do autismo, portanto, o olhar docente deve estar atendo aos sinais relacionados ao atraso no desenvolvimento das habilidades infantis. Os seguintes sinais devem despertar atenção:

- Falta ou dificuldade para o estabelecimento do contato visual;
- Aquisição da linguagem atrasada;
- Aluno não responde quando chamado pelo seu nome;
- Movimentos inquietos, risadas vazias e inapropriadas;
- Movimento excessivo das mãos ou dos dedos;
- Repetição de frases, palavras, desenhos, figuras etc;
- Balbucio de sons e demais vocalizações sem sentido ou funcionalidade;
- Isolamento social e falta de comunicação;
- Demonstração de interesses específicos e não condizentes a sua faixa etária;
- Intensa comunicação somente sobre tópicos do seu interesse específico;
- Manipulação não habitual de objetos ou brinquedos;
- Sensibilidade a barulhos, contato físico e luzes;
- Falta de consciência sobre situações perigosas;
- Incapacidade criativa ou de imaginação;
- Interesses específicos exagerados;
- Rituais comportamentais rígidos;
- com propensão ao autismo e encaminhadas para avaliação.

(AUTISMO & REALIDADE, 2013, p.10)

O autismo causa impactos e prejuízos na vida do indivíduo, portanto, o diagnóstico precoce é primordial para o estabelecimento do tratamento efetivo. Na escola, para o seu desenvolvimento se faz necessário compreender suas necessidades, estabelecendo métodos e práticas pedagógicas baseadas em suas particularidades, criando condições de aprendizagem, sendo importante o apoio de um segundo profissional dedicado exclusivamente ao aluno dependendo do grau de severidade do TEA. O autista requer acompanhamento contínuo, seus comportamento devem ser observados e avaliados, quando apresentados inadequadamente devem ser modificados. Algumas habilidades podem ser trabalhadas em salas de aula, são as seguintes:

- Utilizar frases simples e diretas;
- Ensinar o conteúdo por etapas, de forma direta e em pequenos passos;
- Evitar excesso de conteúdos, muitas informações em uma folha, muitos pedidos. O conteúdo deve ser apresentado de forma clara e simples;
- Avaliar as necessidades do aluno, o que já aprendeu, o que precisa aprender, planejar o conteúdo de modo sequencial;
- Dar assistência para o aluno, encorajá-lo. (AUTISMO & REALIDADE, 2013, p.39)

O aluno autista requer ajuda que pode ser direcionada das seguintes maneiras:

- Ajuda Física (AF), ocorre quando o profissional ajuda o aluno durante a realização do movimento, por exemplo, ao pegar na mão do aluno para ajudá-lo a escrever algo;
- Ajuda Leve (AL), ocorre quando o profissional toca no aluno apenas para orientá-lo;
- Ajuda Gestual (AG), ocorre quando a professora sinaliza por meio de gestos o que o aluno precisa fazer;
- Independente (I), ocorre de modo verbal, quando o profissional se comunica dizendo o que deseja que o aluno faça. (AUTISMO & REALIDADE, 2013, p.39)

O professor é o sujeito responsável, no ambiente escolar, por estimular o desenvolvimento, aquisição da autonomia durante o processo de aprendizagem. Cada etapa vencida promove ganhos para o desempenho do autista. É importante que o ambiente não contenha estímulos visuais que possam desencader a distração do aluno. Alguns pontos devem ser observados e evitados:

- Excesso de figuras decorativas e ilustrações nas paredes da sala de aula;
- Aluno sentado no meio ou fundos da sala, é importante manter o aluno sentado nas primeiras carteiras, de preferência ao lado da parede;
- Barulhos e conversação alta, gritos ou outros sons;
- Acompanhar o aluno, estabelecer rotina com os demais alunos;
- Falta de utilização de rotinas vi-

suais;

- Falta de planejamento das atividades;
- Utilizar punições;
- Falta de elogios. (AUTISMO & REALIDADE, 2013, p.42)

Na escola, o aluno não desenvolve somente suas habilidades cognitivas, mas habilidades sociais, emocionais e motoras, portanto, as atividades devem estabelecer oportunidades de melhorias das capacidades individuais e coletivas dos discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na escola o indivíduo tem oportunidades de desenvolver suas habilidades, potencializando suas capacidades como seres humanos. Se sabe que a educação se destina a todos os indivíduos, sendo um direito fundamental assegurado pela Constituição Federal de 1988 e por outras leis instituídas para o fortalecimento das práticas do direito a igualdade. No ambito das práticas inclusivas, a Lei nº 12.764 de dezembro de 2012, tem como objetivo resguardar os direitos da pessoa com Trantorno do Espectro Autista (TEA). A Lei nº 13.146 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência para assegurar e promover a inclusão social e de cidadania dos indivíduos.

A inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas é desafiadora uma vez que exige do sistema de ensino profissionais devidamente capacitados, adequações curriculares, das práticas pedagógicas e dos recursos subsidiadores do processo de ensino e aprendizagem. Se tratando do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), as práticas pedagógicas requerem do docente conhecimento aprofundado e sensibilidade para lidar com as necessidades do discente, muitas vezes, sendo importante o suporte de outro profissional para acompanhamento individualizado. As intervenções educacionais devem ser pautadas nas particularidades do aluno autista, portanto, adotar estratégias de ensino que possam contornar as dificuldades de aprendizagem, utilizando seus interesses para estimular o desenvolvimento das habilidades intelectuais, sociais, motoras e emocionais podem contribuir para o processo de integração e inclusão do autista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTISMO & REALIDADE. Manual para as Escolas. New York: AUTISM SPEAKS, 2011.

AUTISMO E EDUCAÇÃO. Autismo e Educação. New York: AUTISM SPEAKS,

2013.

BENINI, W.; CASTANHA, A. P. A Inclusão do Aluno com Transtorno do Espectro Autista na Escola Comum: Desafios e Possibilidades. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE – volume 1. Paraná. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.764, De 27 de dezembro de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso: 22 set 2022.

BRASIL. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015.

BRASIL. Lei nº 12.764. Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1033668/lei-12764-12. Acesso: 04 out 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 2005.

GAIATO, Mayra. S.O.S. Autismo: Guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista. São Paulo: nVersos, 2018.

GASPARELO, Andressa Cristina Bevenutti; CRUZ, José Anderson Santos; CUNHA, NASCIMENTO, Anna Karina Barreto; DULTRA JÚNIOR, José Ivan; LIMA, Micheline Cavalcanti. A importância da reflexão e do preparo do futuro docente para a prática inclusiva em salas regulares com alunos com TEA. Revista de Investigación Latinoamericana en Competitividad Organizacional RILCO, n. 4 (novembro 2019). Disponível em: https://www.eumed.net/rev/rilco/04/docentealunos-tea.html. Acesso: 28 set 2022.

NEUROSABER. Como é realizado o diagnóstico de TEA? Disponível em: Como é realizado o diagnóstico de TEA? - Instituto NeuroSaber. Acesso: 28 set 2022. SCHMIDT, Carlo. Autismo, educação e transdiciplinaridade. Campinas: Papirus, 2014.

ZIRALDO. Autismo: Uma realidade por Ziraldo. Autismo & Realidade, 2013.

EDUCAÇÃO INFANTIL: A BRINCADEIRA COMO EXPRESSÃO DA INFÂNCIA

DANIELA BATINGA ARAUJO DOS SANTOS FETTER

RESUMO

Este artigo busca informações acerca da importância dos atos de cuidar e de educar que, certamente se encontram associados à proposta pedagógica, ao conteúdo programático e às atividades cotidianas da educação infantil. Contemplar o educar na esfera educacional na educação de crianças pequenas significa percebê-los como protagonistas do processo, cuidar, portanto, significa valorizar e ajudar o outro e a si próprio. As discussões apresentadas foram realizadas a partir de uma revisão bibliográfica sistêmica baseada em literaturas especializadas, para tanto o objetivo foi compreender o lugar do brincar em meios aos processos de socialização na Educação Infantil. Assim as reflexões ora apresentadas, nos convidam a pensar numa educação de qualidade, que faça sentido para a criança, para que ela conceba a escola como lugar de realizações. Concluiu-se que o lúdico contribui para interação da criança no mundo fora da escola em que os valores sociais e morais, como os limites, estão sendo deixados de lado.

Palavras-chave: Criança. Infância. Brincadeira. Educação Infantil.

ABSTRACT

This article seeks information about the importance of caring and educating that is certainly associated with the pedagogical proposal, the programmatic content and the daily activities of children's education. To contemplate educating in the educational sphere in the education of Young children means to perceive them as protagonists of the process, to care therefore means to value and help the other and yourself. The discussions presented were carried out from a systemic bibliographic review based on specialized literature, so the objective was to understand the place of play in means to socialization processes in Early Childhood Education. Thus, the reflections presented here invite us to think about a quality education that makes sense to the child, so that He conceives of the school as a place of accomplishments. It was concluded that playfulness contributes to the interaction of the child in the world outside of school in which social and moral values, such as limits, are being set aside.

Keywords: Child. Childhood. Play. Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

A infância é um período especial quando se pensa no processo de desenvolvimento humano. Neste, prioriza-se o cuidado, proteção e fiscalização, posto que as crianças estão construindo suas percepções de mundo. De acordo com Oliveira (2001), tradicionalmente, o cuidado e educação de criança pequena foram entendidos como aqueles assumidos pela família. Contudo, ao longo da história essa percepção foi sendo alterada junto com os estudos sobre a infância. A Educação Infantil é a base primordial do desenvolvimento da criança. Nessa fase educativa se faz necessário uma pratica pedagógica coerente com metodologias adequadas e inovadoras no processo de ensino-aprendizagem da criança, contribuindo para o desenvolvimento integral do indivíduo, através de uma educação de qualidade para que essas crianças possam se desenvolver de maneira satisfatória sendo concebidos com um ser que pensa e que tem aspirações, tendo valorizadas suas identidades e perspectivas, cumprindo de fato o papel atribuído a essa fase da educação,

As brincadeiras são importantes por fazerem parte do mundo das crianças e por proporcionarem momentos agradáveis dando espaço à criatividade. Todos devem buscar o bem-estar dos pequenos durante o processo de ensino e aprendizagem, resgatando assim o lúdico como instrumento de construção do conhecimento. Desse modo, foi abordada a importância de se utilizar os brinquedos em sala de aula, pois, assim, as crianças aprendem brincando. Atividades dinâmicas de motivação, utilização de jogos pedagógicos, bem como os momentos de socialização e afetividade oportunizam aprendizagem por meio do mundo imaginário.

O objetivo dessa pesquisa é foi compreender o lugar do brincar em meios aos processos de socialização na Educação Infantil. Cada sujeito vem de um contexto cultural, de costumes, tradições, histórias, onde irá participar de um processo de recriação e conhecer o universo cultural como processo de constituição dos sujeitos.

Esse trabalho justifica-se porque o brincar na Educação Infantil é de grande relevância, pois é notório que o ensino tradicional tem seu valor, porém poda a criança na maioria das vezes de desenvolver suas aptidões. Trabalhar o lúdico na Educação Infantil apresentando alternativas de como desenvolver, na criança habilidades como: atenção, memorização, imaginação e criatividades é uma necessidade do futuro pedagogo. Pois o brincar faz toda diferença, visto que a brincadeira possibilita o desenvolvimento cognitivo e pode ser utilizada como uma ferramenta pedagógica para instigar o processo de ensino aprendizagem da criança.

DESENVOLVIMENTO

No decorrer da história os conceitos de criança e infância vêm sendo discutidos e apresentam diferentes significados. A criança deixa de ser considerado um ser "adultizado" e passa a ser visto como um indivíduo de direitos e singularidades. Pinto e Sarmento (1997, p.15), destacam que novas investigações e estudos intensificados têm ressaltado o estado da criança como ser de direitos desde a barriga da mãe. A concepção da infância está sempre em construção, logo que perpassa por diferentes contextos dependendo da cultura, região, onde se encontra a criança na sociedade.

Para Lajolo (2006, p. 229), "enquanto objeto de estudo, a infância é sempre outro em relação àquele que a nomeia e a estuda". A autora lembra que as palavras "infante" e "infância", ligadas à ideia de ausência de fala, contribuem para entender o silêncio que se infiltra na noção que se tem de infância e que esta continua marcada quando se transforma em matéria de estudo ou ainda de legislação.

Sarmento (2004) [...] "a criança tem de ser compreendida também como ser social e em contexto, nas relações/interações com os seus pares: as crianças não produzem as suas culturas em outro lugar que não o social, onde reinterpretam o universo simbólico da sua cultura". Nessa concepção de criança e infância é preciso considerar uma educação que conceba também a infância situada na cultura, no social e no momento histórico.

De acordo com KUHLMANN JR., (2001), cada época articula um discurso que expõe as perspectivas e as ideias com relação às crianças. Dessa forma, o modo com que a sociedade produz os conceitos sobre a infância interfere diretamente no comportamento, definindo as formas de ser e agir segundo as expectativas traçadas nos discursos que transitam entre as pessoas. Segundo o autor, essas expectativas por sua vez, "correspondem aos interesses culturais, políticos e econômicos do contexto social mais amplo". (p. 4, 2001)

O conceito de infância e de escola trazido e considerado pela sociedade ao longo da história tem se constituído por meio de períodos de construção e descobertas relacionadas à inserção da criança no convívio social e sua valorização enquanto ser social que age e interage modificando e reconfigurando o meio no qual está inserido.

A Educação Infantil tem papel fundamental na formação humana que se expressa no objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança, nos aspectos: físico, psicológico, intelectual e social. A Educação Infantil foi instituída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) como a primeira etapa da Educação Básica, voltada para o atendimento de crianças de zero a cinco anos incompleto. Nessa etapa, a criança conhece o mundo mediada pelas interações com as pessoas e com o meio, vivencia situações que a leva a aprender e experiência.

A educação infantil como primeira etapa da educação básica tem o objetivo de cuidar e educar crianças, sendo estas, sujeitos de direitos que desejam, observam, experimentam, brincam, aprendem. Educar e cuidar são práticas indissociáveis ao processo educativo (BNCC, 2017, p.36).

Conforme a BNCC (2017, p.38), existem seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Dentre eles, o brincar se caracteriza como parte essencial da educação infantil, onde a criança tem acesso ao conhecimento, a imaginação, a criatividade, a "experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais" (BNCC, 2017, p.38).

As brincadeiras durante a infância apresentam-se como parte fundamental, visto que possibilitam as vivências de novas experiências, acarretando na criação de novas culturas infantis. De acordo com Martins Filho:

Como toda prática cultural e simbólica, as brincadeiras apresentam inúmeras possibilidades educativas, seja por meio da mediação dos adultos ou pela própria relação entre pares. Parece-nos que investir na dimensão da brincadeira é como „abrir as portas à construção da diversidade de valores, crença, formas de composição e criação de crianças e adultos. Assim, as rotinas do brincar das crianças, especificamente, além de se apresentarem como uma prática de desenvolvimento das brincadeiras, também são uma prática de educação, o que, consequentemente, passa a ser uma prática de produção de culturas (MARTINS FILHO, 2010, p.93).

O brincar é uma forma de comunicação apresentada pela criança no seu cotidiano. É através do brincar que acontece o processo de aprendizagem integral da criança, nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo e na construção da autonomia e da criatividade e de outras habilidades. O brincar contribui para a formação da identidade, da memória e na evolução da imaginação que são elementos fundamentais para aprendizagem das relações pessoais e que aperfeiçoa com os novos conceitos e se preparam para o mundo, pode-se dizer também que são características de liberdade da própria criança

Brincar na escola não é o mesmo que brincar em outras ocasiões, porque a vida escolar é regida por normas que regulam as ações das pessoas e as interações entre elas e, naturalmente, essas normas estão presentes na atividade da criança. Segundo Vygotsky (apud WAJSKOP, 1995, p.16), a brincadei-

ra infantil é "entendida como atividade social da criança, de natureza e origem específicas, elementos fundamentais para a construção de sua personalidade e compreensão da realidade na qual se insere".

Ao brincar, a criança se desenvolve integralmente, aprende a respeitar regras, e em contato umas com as outras passam a entender a necessidade da vida em grupo e do trabalho coletivo, reforçando os laços afetivos e aprendendo a cooperar. Brincar proporciona o sentimento de prazer, despertando emoções e sensação de bem-estar, de acordo com a maneira em que amadurece, ela se expressa tirando suas dúvidas e fazendo suas descobertas, se preparando assim para o amanhã, ao darmos a ela a oportunidade de se expressar através da linguagem, seja a fala, gestos, olhar, estamos estimulando-a a se tornar um indivíduo mais seguro de suas opiniões, decisões e de seus valores.

Assim, segundo Zanluchi (2005, p. 89), quando a criança brinca, ela está se preparando 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". É por isso que quando a criança brinca ela parece ser mais madura, pois mesmo de forma simbólica ela entra no mundo adulto.

Segundo Cunha (2004), a ação do brincar tem sua importância a partir do momento em que ofereça a criança o desenvolver de suas potencialidades; prazer; aquisição do conhecimento; o desenvolvimento de sua sociabilidade; etc. Compartilhando desse pensamento chega-se a conclusão de que muito mais que uma questão de diversão, o brincar é para a criança um momento de educação, socialização e construção. A ação do brincar estimula a criança a aprender, compreender, expressar a sua criatividade, desenvolver o aspecto cognitivo, desenvolver sua inteligência e também suas habilidades.

A existência do espaço para brincar é de suma importância, é como se fosse uma troca, um meio de se socializar, não somente no convívio da criança com outras crianças, mais também com os jovens, adultos e idosos. O brincar precisa passar de uma reflexão para se tornar algo existente e frequente na vida da criança, pois o brinquedo está se tornando algo mais frequente do que o ato de brincar, do divertimento e da troca. É algo espontâneo da criança, pois a brincadeira já faz parte de sua vida, e a criança constrói seu conhecimento do mundo de modo lúdico, usando assim sua imaginação entre a fantasia e a realidade (LIRA, 2019).

Neste sentido, KRIEGER (2008) sublinha que:

A brincadeira permite a construção de novas possibilidades de ação e formas inéditas de arranjar os elementos do ambiente. Os objetos manipulados na brincadeira, especialmente, são usados de modo simbólico, como um substituto para os outros, por intermédio de gestos imitativos reprodutores de posturas, expressões e verbalizações que ocorrem no ambiente da criança. (KRIEGER, 2008, p.114).

É por meio da brincadeira que a criança constrói sua identidade, pois ela passa a se conhecer e se relacionar com o outro e com o mundo. Tudo isso acontece pela descoberta do próprio corpo que é, para ela, o primeiro brinquedo. Brincando as crianças expõem suas vontades, os que estão sentindo, não necessitam de brinquedo para que haja uma brincadeira. A criança brinca também, usando a imaginação e criando seus próprios brinquedos e brincadeiras.

A atividade lúdica é o único meio de aprender que as crianças possuem. A brincadeira permite que elas desenvolvam ações espontâneas e eficazes que enriquecem seu conhecimento, dando-lhes a possibilidade de encontrar novos caminhos, novas respostas e novas perguntas. Na brincadeira elas podem errar ao falar, e ao voltar a brincar em liberdade e sem pressões, aprender com o erro e assim desarmar juízos qualificatórios.

O brinquedo educativo vem atuando como um dos principais suportes no ensino de crianças, tornando – se um recurso didático importante na aprendizagem, pois a criança aprende enquanto se diverte. Ao manipular e explorar os objetos, elas se comunicam com outras crianças e adultos, desenvolvem suas múltiplas linguagens e inteligências aprendendo a organizar seus próprios pensamentos, descobrir regras, promover a socialização e a integração ao grupo.

Kishimoto (1994, p. 4) diz que "o brinquedo supõe uma relação com a criança e uma abertura, uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização". Assim sendo, o brinquedo é o objeto pelo qual a criança utiliza para brincar e é através dele que ela imagina uma situação de seu cotidiano, age sobre o mesmo representando cenas de faz de conta transformando seu mundo imaginário em realidade, manipulando-os de maneira a atender as suas especificidades.

O brinquedo representa certas realidades. Uma representação é algo presente no lugar de algo. Representar é responder a alguma coisa e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência. O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções sobre o que existe no cotidiano, na natureza e 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, o brinquedo as metamorfoseia e fotografia, não reproduzindo apenas objetos, mas uma totalidade social (OLIVEIRA, 2001).

De acordo com Pimenta (2013), o brin-

quedo é um tipo de treinamento divertido para a criança, por meio dele é que ela começa a aprender, conhecer e compreender o mundo que a rodeia. O bom brinquedo estimula a imaginação e desenvolve a criatividade. A criança gosta de brinquedos que possibilitem ação e movimento, com isso, a criança aprende a coordenar olhos, mãos e corpo, garantindo com naturalidade e prazer uma maior saúde física e mental tanto no presente quanto no futuro.

A riqueza do brinquedo decorre de sua capacidade de instigar a imaginação infantil. A criatividade não é um dom de um determinado número de privilegiados bem – nascidos, nem é prática que necessariamente ocorre quando se "da liberdade". A criatividade supõe trabalho. É resultado do processo de produção de algo novo, conscientemente novo, através do trabalho realizado por agentes atuantes na cultura, a partir de elementos preexistentes numa dada realidade. (KISHIMOTO, 1999).

Os enfoques que se têm hoje são dados aos jogos infantis como servindo de instrumento em sua pratica como recurso pedagógico para promover a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Como afirma KISHIMOTO (1999, p. 37),

O jogo é um instrumento pedagógico muito significativo. No contexto cultural e biológico é uma atividade livre, alegre que engloba uma significação. É de grande valor social, oferecendo inúmeras possibilidades educacionais, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo, preparando a criança para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais tais como estão postos.

Os jogos representam recursos didáticos de grande valor na aprendizagem infantil, pois a criança aprende melhor brincando e todos os conteúdos podem ser ensinados através da brincadeira e jogos. Segundo Piaget (1971, p. 57): "Os jogos não são apenas uma forma de entretenimento para gastar energias das crianças, mais meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual".

Ser professor na Educação Infantil requer comprometimento, competência, habilidades, como também responder às demandas para esta etapa educativa apropriada para crianças de até cinco anos de idade. O profissional precisa estar apto a ampliar a carreira sempre buscando formação continuada para aperfeiçoar a atuação pedagógica.

Quando o docente passa a estruturar a brincadeira, ele assume o papel de estimular, desafiar e possibilitar novas experiências às crianças. Nessa interação, a criança desenvolve suas capacidades, a fim de ampliar seu repertório de habilidades. A mediação do professor com a criança e o brincar são dinâmicas que podem estimular, desafiar e apoiar a aprendizagem por meio do brincar na educação infantil.

Portanto, cabe ao professor mediar a construção do conhecimento propondo atividades lúdicas, criativas e significativas. E deve estar atento ao interesse de aprender das crianças, buscando formas inovadoras que enriqueçam o conhecimento dos alunos, causando neles o desejo insaciável de aprender mais, e de forma lúdica. Este é o momento de fazermos a diferença para que os alunos possam sentir acreditar e se tornar sujeitos participantes, alegres e críticos com relação ao contexto em que estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consideração da criança como sujeito de direitos significa reconhecê-la enquanto ser humano, sujeito histórico e cultural que é capaz de participar do seu próprio processo formativo, pois toda a criança tem o direito de ler o mundo, de conhecer e debater sobre os seus próprios direitos, de conhecer, aprender e participar do seu próprio processo formativo e de ser respeitada enquanto sujeito de direitos.

Diante das pesquisas e leituras realizadas, pudemos concluir que a ação lúdica que as crianças exercem ao brincar tem a possibilidade de auxiliá-las no seu processo de desenvolvimento intelectual, afetivo e social. São nesses momentos de interação em que a criança explora, descobrem, inventam e constroem. Por isso, é necessário garantir as crianças o direito de brincar nesses espaços institucionais, em especial aqui, na etapa da Educação Infantil.

Desse modo, a recriação de significados é elemento integrante da brincadeira e dá condições para que o indivíduo se constitua e se desenvolva em um ambiente de contínua mudança. Uma vez que a criança é produtora do seu próprio conhecimento e para isso é fundamental que o espaço e o tempo permitam esse desenvolvimento por meio de ações observadas, registradas e planejadas pelo professor, sendo ele o responsável por construir cenários, considerar o tempo e disponibilizar os materiais adequados para cada brincadeira.

Foi possível compreender que o desenvolvimento das crianças acontece principalmente através das atividades lúdicas. Por meio das brincadeiras se relacionam, trocam conhecimentos, experimentam, criam, recriam, constroem e vivenciam momentos fantásticos, alegres, descontraídos e divertidos, além de manifestarem seus desejos, suas vontades e o que sentem. Também resolvem conflitos, demonstram seus medos, angústias e tristezas, aprendem a conviver em grupo e se comunicar com o mundo.

Quando a criança não brinca, impossibilita suas habilidades sociais de conviver em sociedade, tornando-se tímida, com mudanças de comportamento e dificuldade em seu aprendizado.

A instituição de educação infantil, em consonância com o corpo docente necessita reconhecer o importante papel e influência do lúdico na qualidade do ensino, no planejamento e organização do trabalho pedagógico, e procurar formas e estratégias de melhorar o ensino e torná-lo mais atrativo e interessante buscando o envolvimento da criança.

O professor deve, portanto, sempre buscar, ampliar e inovar seus conhecimentos na realização das atividades, priorizando a criança nesse processo educativo e elaborar um ambiente de crescimento que seja pautado nas necessidades das mesmas. Por isso, o professor deve valorizar o brincar da criança. É na brincadeira livre que a criança estrutura sua capacidade de apreciação e avaliação, fundamentando sua personalidade em importantes princípios, valores e regras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 jan. 2023.

_____. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

_____. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: Acesso em: 28 jan. 2023.

CUNHA, Nylse H. S. Brinquedoteca: um mergulho no brincar. São Paulo: Maltese, 2004.

FILHO, Altino José Martins. Olhares investigativos sobre as crianças: o brincar e a produção das culturas infantis. Momento: Rio Grande, 2010.

KISHIMOTO, T. M. O Jogo e a Educação Infantil. 1994, p. 105-128. Artigo, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1994.

_____. Jogos Infantis. 2ª ed.Editora Vozes,1999.

KUHLMANN JR., Moysés. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

KRIEGER, Maria da Graça Taffarel. Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil. Universidade Luterana do Brasil. Curitiba, IBPEX, 2008.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. (Org.). História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.

LIRA, Janaina Pereira de. O lúdico no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. 2019 39f Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), como requisito à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia. submetido à Universidade Federal do Tocantins-UFT, Câmpus Universitário Professor Doutor Sérgio Jacintho Leonor, Arraias – TO.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Educação Infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

PIAGET, J. A. A formação do símbolo na criança. Tradução de A. Cabral e C.M. Noticia. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1971.

PIMENTA, Janice Gonçalves. A importância dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil 2013, Monografia, Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças contextos e identidades. Universidade do Minho, centro de estudos da criança, 1997.

SARMENTO, M. J. As Culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação. Londrina: O autor, 2005.

A IMPORTÂNCIA DE SE TRABALHAR COM AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DANIELA LANÇA

RESUMO

Esse artigo pretende buscar reflexões a respeito da importância de se trabalhar com as linguagens artísticas na educação infantil, analisando o potencial educativo representado pela prática de técnicas de resolução de problemas por meio da expressão plástica, as mudanças de linguagem e a vivência dinâmica do espaço de ensino-aprendizagem no ciclo da educação infantil. O objetivo é descobrir se essas práticas podem promover a criatividade e o aprendizado competente, facilitando a aquisição de novos conhecimentos e habilidades. Considerar a excelência na educação significa abandonar preconceitos e avaliações utilitárias inconsistentes que têm permitido privilegiar as disciplinas de habilidades acadêmicas sobre as criativas, a fim de valorizar cada parcela de sua contribuição para o desenvolvimento integral da pessoa.

Palavras-chave: Prática; Conhecimentos, Habilidades.

INTRODUÇÃO

A educação para a sociedade do milênio tem como foco a formação permanente para a construção de uma sociedade do conhecimento. Seu objetivo é formar uma sociedade de aprendizagem em que as pessoas ao longo de suas vidas adquiram habilidades para se expressar, interagir, resolver conflitos, entender o ambiente físico, social e cultural, interagir com os outros e ter autonomia e iniciativa. A comunidade educativa parece admitir que, ao atingir estas competências, os indivíduos estarão mais aptos a aprender a aprender e a realizar os seus projetos de vida.

Os avanços que favorecerão a humanidade verão pessoas que podem ver o que outros não podem ver, levantarão novas indagações e resolverão problemas de forma inovadora.

Uma característica humana que estabelece um fator diferencial em relação ao restante da espécie é sua capacidade de criar arte e utilizá-la como meio de expressão e comunicação. Para Dewey (2008), a arte é uma experiência intrinsecamente valiosa que provoca sentimentos elevados. Lowenfeld (1980) considera que é a forma mais eminente de expressão humana e um veículo para que as crianças alcancem o crescimento mental e criativo. Bruner (1984) diz que é um traço de aptidão, e considera que existem três traços exclusivamente humanos que requerem tratamento especial para preservar a qualidade humana da sociedade: detecção de problemas, capacidade de realizar serviços esperados e arte em todos os aspectos. Eisner (1987) entende a arte como uma necessidade que impulsiona o ser humano a receber e transmitir informações por meio de todos os sistemas sensoriais. Thoreau (citado em Read, 1957) relaciona-o com a necessidade de ação: "o que chamamos de arte e tratamos como um ornamento da civilização é realmente uma atividade vital, uma energia de sentidos" (p. 215).

Ao tomar a arte em sua conotação de "melhor atividade", expressa-se também seu sentido educativo. Martínez (2005) menciona que a função e as expectativas da arte são diferentes de outros sistemas de representação e que ela é um agente ativo na formação da pessoa. Ele exige que as crianças sejam introduzidas nas tarefas artísticas desde o início, pois na prática com diferentes sujeitos criativos elas buscam seus próprios conceitos e atingem a especialização cognitiva em diferentes formatos de linguagem verbal.

Argumentos semelhantes são usados por Eisner (1987) para levantar a necessidade de mudar o currículo para dar maior destaque à educação artística, de modo que os alunos adquiram habilidades nas formas de representação em meios expressivos diferentes.

Nesse mesmo pensamento, Arnheim (1989) diz que a educação artística aguça os instrumentos do pensamento e contribui para a estruturação do conhecimento. Romero (2001) faz uma avaliação da área artística em relação a outras que são mais bem consideradas na educação e aponta que os elementos que a diferenciam constituem sua virtude, tais como: desenvolver habilidades manuais e cognitivas, atender aos conteúdos expressivos e afetivos, bem como aos intelectuais, facilitar a análise e compreensão da cultura e do mundo atual por meio de suas produções culturais, buscar respostas e múltiplas soluções para os problemas; valorizar o processo tanto quanto o resultado.

A fala também é uma característica da espécie: permite ao homem se comunicar em sua própria língua ou em outras línguas, ou o torna um ser social. Mas o ser humano também pode se expressar em outras linguagens – como matemática ou arte – usando códigos diferentes, porque as linguagens pertencem ao domínio da abstração, uma forma peculiar de pensamento que obedece a uma sofisticação intelectual própria da espécie.

A RELAÇÃO DA ARTE COM A PSICOLOGIA

A educação e os assuntos artísticos

foram pensados ao longo do tempo de maneiras muito diferentes. A tradição psicológica limitou a arte ao mundo da percepção, fantasia e sentimentos em oposição à ciência, e excluiu conhecimentos e processos intelectuais do campo artístico. A industrialização trouxe uma hierarquização das questões educacionais, colocando a capacidade acadêmica acima da criatividade em sua base. Dessa forma, foi desvalorizado o valor pedagógico de disciplinas que, além do valor investigativo, tinham um significado lúdico e eram altamente gratificantes para as crianças. No entanto, no século XVIII, Pestalozzi e Froebel trouxeram as disciplinas artísticas para as escolas e as incluíram em suas abordagens pedagógicas.

Do interesse que a arte e a criatividade despertaram no campo da psicologia, surgiu um movimento que produziu múltiplas teorias, linhas de pesquisa e publicações que destacaram novos conceitos e permitiram abordar o estudo da criatividade de diferentes ângulos. Na década de 1960, a arte adquiriu a categoria de disciplina e passou a ser valorizada em diversos campos, inclusive na educação.

Vygotsky, em Psicologia da Arte (1970), dá um grande passo ao colocar o conhecimento artístico e o científico no mesmo plano e sustentar que há uma semelhança entre as grandes verdades científicas e as imagens artísticas. Talvez por isso, ele vincule a arte ao saber, ou diga-o, entende o saber na linha da antiguidade clássica e acredita que é um meio educativo porque permite "uma certa modificação duradoura do nosso comportamento" (p. 9). Vygotsky, que refletiu o conceito de arte como expressão de emoções e transmissão de sentimentos, afirmou que uma obra artística contém uma obra com sentimentos, pois a arte trabalha com eles, e tanto as pessoas quanto as emoções e sentimentos fazem parte do conteúdo da obra.

Arnheim (1989) também enfatizou a importância da arte na estrutura do conhecimento e garantiu que "as artes plásticas adequadamente concebidas podem colocar problemas cognitivos dignos do cérebro com a precisão de qualquer problema matemático ou científico" (p. 153).

Na relação problema/arte, alguns autores identificam processos criativos com atividades de resolução de problemas, pois em todas as experiências artísticas existem problemas que precisam ser resolvidos.

A gestão da aprendizagem de técnicas de resolução de problemas através de disciplinas artísticas deve ser feita com problemas reais, com questões em aberto e possibilidade de múltiplas soluções. Os problemas colocados pelas técnicas plásticas, gráficas e verbais são de especial valor, especialmente os gráficos devido aos seus múltiplos significados.

Os processos criativos são complexos, ligados ao pensamento visual ou auditivo, possuem aspectos socioemocionais e utilizam habilidades cognitivas como comparações, associações e relacionamentos. Eles precisam ter conhecimentos teóricos e habilidades técnicas, além de encontrar um contexto social adequado. Utilizam, em parte, materiais abstratos, como imagens, fantasias ou sonhos, e aplicam estratégias de resolução de problemas.

Indivíduos imersos em processos criativos perseveram em seu trabalho, admitem erros e aprendem a valorizar seu trabalho, ou criam mecanismos de perseverança, tolerância e resistência à frustração. Estas são as razões que explicam porque os processos criativos são tão complexos e ao mesmo tempo tão enriquecedores.

A capacidade de adaptação é outra característica humana que depende da aptidão de cada pessoa para resolver os problemas que surgem na vida e do uso que pode fazer das competências que adquire com a mesma abordagem e resolução. Essa qualidade permite que as espécies sobrevivam desde o seu surgimento, as culturas ao longo da história, e isso facilita a permanência das pessoas em uma sociedade e em um local de trabalho, etc.

Segundo Guilford (1978), aprender a resolver problemas com imagens plásticas fornece ferramentas extremamente válidas para fazê-lo usando qualquer outra linguagem, como a matemática. A atividade de resolução põe em movimento mecanismos mentais específicos e opera sempre com o mesmo tipo de pensamento, ou que gera recursos para resolvê-los em qualquer campo em que ocorram. Esta atividade, portanto, fornece habilidades que, juntamente com o conhecimento aprendido, facilitam a aquisição de competências e habilidades sociais e adaptativas para os alunos.

Já foi dito que o uso de diversas linguagens criativas aguça as sensibilidades perceptivas e ativa habilidades cognitivas e sociais, só para citar alguns benefícios, e que as atividades artísticas aplicadas à resolução de problemas desenvolvem habilidades nesse campo e tornam os indivíduos mais competentes. Sendo as disciplinas artísticas também aliciantes e gratificantes, revelam-se uma ferramenta extraordinária para a aquisição de competências múltiplas desde tenra idade.

Efland (2003) estima que as obras criativas testemunham opções para o futuro, facilitam a mudança cultural e vinculam-se à sobrevivência da cultura. O autor entende que a educação tem o duplo objetivo de transmitir o legado cultural das gerações passadas e de renová-lo, com isso, as novas gerações são preparadas para manter e aumentar o progresso atual. Preservando e

transformando seus extremos de educação, e como visa inserir o sujeito efetivamente em seu meio social e capacitá-lo para enfrentar o acontecimento ou mundo que o espera, a melhor técnica deve ser utilizada para isso.

Aproximar as crianças da arte também é fundamental para que elas compreendam a realidade social com suas manifestações culturais e artísticas e aprendam a valorizar o patrimônio cultural. É porque a arte é um conector, um emissor/receptor de dados que nos aproxima da sociedade em que é criada por meio de elementos de sua cultura e nos fornece conhecimentos e informações confiáveis sobre ela. Gardner (1987) atribuiu um importante valor social ao fato de educar as pessoas para conhecer, admirar, criar e recriar a arte, e afirma que iniciar as crianças na arte não é tentar formar artistas, mas pessoas socialmente e artisticamente competente.

O estudo da arte infantil e sua estética interessam aos especialistas. Aldecoa (2005) explica que o interesse por essa arte partiu de um grupo de artistas plásticos modernos contrários ao cânone acadêmico. Eram pintores e escultores pertencentes ao grupo revolucionário da Secessão, liderado por Franz Cizek. Cizek em 1885 criou em Hamburgo uma "Associação de professores para trabalhar na promoção da educação artística" (Aldecoa, 2005). Este artista acredita que as crianças fazem arte livre e autêntica, como o homem primitivo, e foi o primeiro a apreciar o valor estético das obras plásticas infantis. A escritora e educadora Josefina Aldecoa desenvolveu sua tese de doutorado, A arte da criança, depois de ver a exposição Cizek de desenhos infantis. Segundo ela, na descoberta do valor da arte infantil, portanto, questiona os métodos tradicionais que têm sido utilizados para promover as atividades gráficas infantis.

Aldecoa (2005) afirma que a arte do século XX possibilitou valorizar as criações artísticas infantis pela sua semelhança com a arte de vanguarda: "Tudo o que o cubismo buscou pela lógica, a criança naturalmente encontra o instinto" (p. 47). Ela aponta que o abandono da perspectiva para adotar a geometria pertence à especulação lógica e a um refinamento cerebral muito complexo e natural nas crianças. Isso se justifica com as palavras de Cizek: "Cada criança tem uma lei dentro de si e deve ser permitido desenvolvê-la de acordo com sua própria técnica" (citado em Aldecoa, 2005, p. 47).

PRODUÇÕES ARTÍSTICAS INFANTIS

Atualmente, as produções artísticas infantis são especialmente apreciadas, pois colaboram no equilíbrio pessoal e servem de canal para a expressão de emoções e sentimentos. A arte, por sua vez, é apreciada como recurso pedagógico, pois, como diz Arnheim (1989), "o desenho, pintura e escultura podem colocar problemas rigorosos em termos de matemática ou ciência e recursos" (p. 154). O autor assegura que a educação artística promove o desenvolvimento de linguagens nas quais a arte se expressa e produz enriquecimento cognitivo.

Novaes (1973) centra o valor da criatividade na sua universalidade: "A criatividade tem não só uma dimensão sociocultural, mas também um sentido universal, razão pela qual aumenta ou aproveita as potencialidades humanas e a renovação dos seus recursos, bem como desenvolvimento cultural e própria aceleração tecnológica" (p. 88). Esse significado universal permitiu que a criatividade fosse usada em todas as áreas da vida e que ela saísse de seus círculos tradicionais para aplicá-la ao mundo da psicologia médica, da indústria, de governos, da educação. Essa extensão se deve, basicamente, ao valor acrescentado que representa a produtividade que gera, mas também à riqueza humanística que proporciona às sociedades

Foi destacada a necessidade de aprender a ser criativo, pode-se entender que tudo relacionado à arte e à criatividade gera riqueza para a sociedade e cria soluções. Torrance (1977) esclarece justamente esse sentido quando diz que a criatividade brota na sociedade quando o mundo é desumanizado e se interessa pelo tecnicismo. Ele então busca uma saída explorando o potencial criativo do homem para manipulá-lo.

Gardner (1987) propõe que as crianças trabalhem com meios artísticos desde cedo, pois a transição entre os diversos meios expressivos ocorre na primeira vez, e às vezes apenas uma vez, de forma natural e com muita facilidade quando são pequenas. Essa conversa se deve ao fato de as crianças pequenas manipularem as linguagens como instrumentos de expressão para compreender o mundo. Torna muito fácil mudar de um idioma para outro e usar o que precisa ou o que mais lhe interessa em todos os momentos. Essa peculiaridade é um diferencial a favor do trabalho com diferentes linguagens artísticas desde os primeiros anos escolares, de forma que os alunos adquiram habilidades para manipulá-las com relativa facilidade.

As atividades artísticas são, juntamente com o jogo, para que melhor se adaptem às características dos alunos na fase infantil. As crianças pequenas aprendem, brincando com seus corpos e materiais, a resolver problemas de composição e estrutura de imagens plásticas. As relações entre espaço, visão, movimento e controle motor ou a troca entre linguagens são atividades que facilitam a aquisição das habilidades necessárias para funcionar em seu ambiente social e natural, onde precisam aprender a aprender, para aprender a ser.

A PRESENÇA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao se trabalhar com a Arte na Educação Infantil, o professor estará abraçando o mundo com o corpo todo! Para que isso seja cabível, necessitamos dar o direito da criança se expressar do jeito dela, com a estética que lhe é peculiar e de todas as formas possíveis. Quanto mais elementos artísticos o educador apresentar para as crianças, mais rica será a linguagem e a expressividade delas. Dançar, pintar, cantar e dramatizar, dentre outras formas de expressão humana, são linguagens artísticas.

O funcionamento da sociedade moderna se foca na inteligibilidade, na esfera racional de resolução de problemas e situações. Dessa forma, nos fragmenta e relega a um segundo plano tudo que é sentimento. "Assim, a dança, a festa, o ritual, são afastados do nosso cotidiano, que vai sendo preenchido apenas com o trabalho utilitário, não criativo, alienante" (DUARTE JR., 1985, p. 64).

Ao compreender a educação como algo lúdico e estético, permite-se aos nossos educandos um maior contato consigo mesmos. Permite-se que desenvolvam e eduquem seus sentimentos, ao invés de, simplesmente, contê-los.

De acordo com Barbosa (1975, p. 31): "A arte não tem importância para o homem somente como instrumento para desenvolver sua criatividade, sua percepção, etc.; mas tem importância em si mesma, como assunto, como objeto de estudos".

Tratada anteriormente como mera experiência de sensibilização e conhecimento genérico, a disciplina de Arte atualmente objetiva promover o desenvolvimento cultural e estético dos alunos, por meio de práticas de produção e apreciação artísticas, fundamentais à formação e ao desempenho social.

De acordo com 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.

Para a autora, as atividades de artes devem favorecer o desenvolvimento de projetos interligados às diferentes áreas do conhecimento.

A Arte contribui de forma significativa para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Durante o processo de conhecimento das Artes são envolvidos, além da inteligência e do raciocínio, o afetivo e o emocional, que estão presentes além da vida escolar.

Por meio das Artes, a criança expressa suas emoções, seus sentimentos e interage com as pessoas e o ambiente, contribuindo para o desenvolvimento integral do ser humano, em sua vida além da escola.

A sociedade tem o costume de ver a arte como uma maneira de diversão considerando como um lazer. Há a necessidade de se incorporar, na educação das crianças maneiras de expressões diversas, criação, invenção, que é justamente o que se constrói com a arte, estimula as crianças a pensarem e se expressarem de maneira livre, fazendo parte das múltiplas linguagens.

O ponto de partida para o trabalho com as múltiplas linguagens é a formação dos educadores para que invistam na contação de histórias. Importante que favoreçam espaços que invistam ainda no movimento, no trabalho corporal e no brincar como caminhos vitais de aprendizagem para as crianças, além da percepção de que arte, literatura e música possibilitam a construção de conhecimentos ricos e culturalmente significativos. Cabe ao educador organizar o espaço disponível, propor desafios e replanejar continuamente o processo. Assim agindo, com certeza estará possibilitando aos seus alunos o desenvolvimento de um saudável sentimento de coragem e fortalecimento para construir seus projetos de vida, com capacidade para ressignificar o seu meio e lutar para mostrar as pessoas as suas realizações não se deixando intimidar. (PLETSCH, 2004, p. 3)

A criança é um ser curioso e apto a explorar sempre. Neste sentido, no contexto escolar, ela precisa vivenciar situações que estimulem e despertem ainda mais a sua curiosidade, para que possa revelar as suas características, externar as suas dificuldades, os seus sentimentos, talentos e expressões próprias.

Há estudos que mostram que o ser humano compreende o mundo por meio da relação com os sons, com a escrita, com as imagens e expressões corporais, pois da mesma maneira que se aprende a ler palavras é possível fazer leituras dessas relações e desta forma compreender melhor o mundo em que se vive.

Estudando a Arte é possível fazer uma

ressignificação da realidade, uma vez que, a troca de experiências que ocorre nas escolas mostra que cada pessoa compreende a mesma coisa de maneira diferente, construindo o próprio conhecimento.

Pode se dizer que o indivíduo que não possui um contato direto com a Arte, terá uma experiência de aprendizagem limitada, pois,

Escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. Apenas um ensino criador pode favorecer a integração entre a aprendizagem racional e estética. (PCN'S de Artes 1997; p.39)

De acordo com Freire (1996):

Ensinar significa acompanhar e instrumentalizar com intervenções, devoluções e encaminhamentos esse processo de mudança de apropriação do pensamento, dos desejos e sonhos de vida. Educador ensina, enquanto ensina aprende a pensar (melhor) e a construir seus sonhos de vida. (FREIRE, 1996, p.17).

Segundo Ferraz e Fusari (1993)

O trabalho educativo em arte deve apresentar grande vitalidade e dinamismo, acrescido de processos criativos, pois se faz de uma forma interativa entre criança-adulto-ambiente natural e cultural. Mas ainda, os modos de entender a relação professores-alunos e ensino-aprendizagem são compartilhados pelas linhas de ação educativa das várias linguagens expressivas (visual, sonora, dramática, corporal, audiovisual, verbal, poética). (FERRAZ E FUZARI, 1993, p.111)

Quando o aluno participa da construção do conhecimento, sendo um processo continuo onde aprender é sempre uma descoberta que pode ser agregada ao seu ser, as aulas de Arte podem ajudar a desenvolver e a expressar suas escolhas.

Ao se falar em Arte, o primeiro pensamento que nos vêm à tona é enxergar folhas, desenhos, pinturas, mas precisamos enxergar além, como começar a dar valor ao Teatro, à Dança e à Música, como linguagens tão importantes para se trabalhar na Educação Infantil, quanto às linguagens visuais (desenhos, pinturas, obras, entre outros).

A variedade em Artes é ampla e deve ser desenvolvida desde a Educação Infantil. Para que possamos conhecer um pouco mais a respeito, esse artigo fará um breve histórico de cada Arte.

A arte teatral, provocadora dos sentidos, instigante para o pensamento e a ação, exalta uma característica peculiar humana: a possibilidade de expansão e redirecionamento do seu modo de ser, pensar e agir, ou seja, usar a liberdade para transformar a si e o seu meio. O entendimento do teatro como forma manifesta da criação e expressão humana enquanto indivíduo e ser genérico, que ocorre no âmbito social e histórico, possibilita ao homem nele reconhecer-se como também ver sua realidade e aquilo que a transcendeu, ou seja, a realidade transformada artisticamente (MARTINS, 2006).

As Artes devem proporcionar ao aluno a busca pela percepção e imaginação, tanto na forma de conhecer quanto por meio de suas ações em realizar atividades artísticas estabelecendo relações de intimidade com o corpo e com a noção de criatividade que é nata a todos os seres humanos.

A dança e o teatro agem como tarefa de desenvolvimento corporal, reflexão e criatividade, fazendo com que o aluno desenvolva sua percepção sobre o mundo em que vive.

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

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

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

De acordo com Gil (2004):

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

O espaço objetivo exterior é substituído pelo espaço do corpo, se tornando sem viscosidades, onde o interior e exterior são um só, portanto ao se trabalhar com o tea-

tro e a dança o processo de ensino aprendizagem será significativo para a criança, por meio das linguagens artísticas.

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

Devemos refletir sobre a arte na escola para além do desenho ou da pintura. Outras linguagens, como a dança e o teatro não podem ser sinônimos de festividade apenas. Elas são estratégias para que as crianças se apropriem do conhecimento de forma significativa, desenvolvendo a criatividade, a coletividade, o respeito, o autoconhecimento e contribuindo para a formação do ser sensível, crítico e reflexivo, que se expressa e se comunica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança desenha para se expressar, para se conhecer e principalmente para compreender a sua realidade. Desenhar é brincar, é viver o possível e o imaginário, é criar suas próprias regras, é viver em um mundo colorido, mas as vezes ele também pode ser cinzento, escuro e sombrio.

Viver diante dessa experiência é expressar suas emoções, seus desejos, suas angústias, seu prazer, é projetar-se diante da felicidade, do conflito, da tristeza, de todos os sentimentos que o embarcam.

O estudo a respeito da arte-educação deixa claro que ele tem grande importância para o desenvolvimento da criança, mas a sua prática acaba não se concretizando devido a fatores como: falta de capacitação dos professores para o ensino da arte-educação, a imposição do currículo, o qual é constantemente mudado no percorrer da história das artes, e a cada mudança ocorre uma readaptação, a qual não contempla amplamente a arte educação com o seu grau de importância.

Por meio das artes podemos ler e escrever o mundo. Essa que é a leitura mais importante para o desenvolvimento cognitivo. Não podemos ler e escrever sem primeiro fazer uma conexão com o nosso interior e com o mundo ao nosso redor. A imposição de aplicar desenhos prontos para a criança faz com que ela não estimule o seu raciocínio, e com isso exercitar o seu pensamento; fator que faz com que ela desenvolva a sua personalidade, o que a torna independente se percebendo capaz de fazer suas próprias construções sem precisar de modelos já pré-fabricados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDECOA, J. Arte e educação. Em Arte infantil e cultura visual (pp. 43-48). Madri, ES: Editorial Eneida. 2005.

ARNHEIM, R. Novos ensaios sobre a psicologia da arte. Madri, ES: Editorial Alliance. 1989.

_____, R. Arte e percepção visual. Madri, ES: Editorial Alliance. 1995.

BARBIERI, Stela, Interações: onde está a arte na infância, coleção: Interações, São Paulo, Blucher, 2012.

BRUNER, J. Ação, pensamento e linguagem. Madri, ES: Editorial Alliance. 1984.

DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho: O desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1993.

DEWEY, J. Arte como experiência. Barcelona. ES: Edições Paidós. 2008.

EFLAND, A. Educação em arte pós-moderna. Barcelona. ES: Edições Paidós Ibérica. 2003.

EISNER, E. W. Processos cognitivos e currículo. Barcelona, ES: Edições Martínez Roca. 1987.

_____. Educar a visão artística. Barcelona. ES: Edições Paidós Ibérica. 1995.

GARDNER, H. Estruturas da Mente: Uma Teoria das Inteligências Múltiplas. Madri, ES: Fundo Editorial de Cultura Econômica. 1987.

Gardner, H. Educação artística e desenvolvimento humano. Buenos Aires, AR: Edições Paidós. 1994.

_____. Mentes criativas. Barcelona. ES: Edições Paidós. 1995.

TORRANCE, E.P. Educação e capacidade criativa. Madrid, ES: Edições Encuentro, Coleção Marova. 1977.

VYGOTSKY, L. S. A psicologia da arte. Barcelona, ES: Editora Barral. 1970.

_____. O desenvolvimento das funções mentais superiores. Barcelona. ES: Crítica Editorial. 1979.

OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NA BUSCA DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

DANIELA TIMOTEO DE MAMEDE CLEMENTE

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo, por meio de leitura de literatura relaciona ao tema e que tem como base obras de Vitor Henrique Paro, Libâneo e Heloísa Lück, refletir e fortalecer a importância da real prática da gestão democrática na escola, a partir do estudo das concepções de administração e gestão escolar. Perpassando a história da Educação, que ganha voz com a Constituição Federal de 1988, e se fortalece com determinação de Leis de Diretrizes e Bases, de 1996, e depois com os Planos Nacionais de Educação, pareceres e resoluções, observamos uma mudança de nomenclatura ao referir-se à administração escolar, que atualmente compreende-se em gestão escolar. Após um breve estudo acerca dessas duas concepções, constata-se o abandono ao termo "administração" por se referir a um método autoritário e conservador, que é centrado num único ser, e a adesão ao termo "gestão" por se referir exatamente ao contrária, ou seja, a uma participação ativa, participativa e colaborativa de todos que estão envolvidos nesse processo. Assim, caminha-se para a efetivação da gestão democrática na escola, que se faz, não somente pela figura do diretor, mas também, por todos que estão inseridos nesse contexto, ou seja, professores, alunos, funcionários, pais e comunidade educativa. É por meio da gestão democrática que se alcança uma educação de qualidade, que almeja a formação integral do aluno, preparando-o para ingressar no mercado de trabalho, na universidade e para enfrentar qualquer problema de forma crítica conscientemente, ou seja, a formação de um cidadão do bem.

Palavras-chave: Administração Escolar. Gestão Escolar. Gestão Democrática. Desafios do Gestor.

ABSTRACT

The aim of this study is to reflect and strengthen the importance of the real practice of democratic management in schools, based on reading literature related to the theme and based on works by Vitor Henrique Paro, Libâneo and Heloísa Lück. about the study of the conceptions of administration and school management. Through the history of Education, which gains voice with the Federal Constitution of 1988, and it is strengthened by the determination of the Laws of Guidelines and Bases of 1996, and later with the National Plans of Education and resolutions, we observe a change of nomenclature to the reference to school administration, which is currently understood as school management. After a brief study of these two conceptions, it is seen the abandonment of the term "administration" because it refers to an authoritarian and conservative method, centered on a single boss, and adherence to the term "management" because it refers exactly to the opposite , that is, an active, participatory and collaborative participation of all who are involved in this process. Thus, we are moving towards the implementation of democratic management at school, which is done not only by the principal, but also by everyone who is included in this context, i.e. teachers, students, employees, parents and the educational community. It is through democratic management that a quality education is achieved, which aims at the integral formation of the students, preparing them to work, to enter in the university and to face any problem in a critical way consciously, that is, the formation of a citizen.

Keywords: School Administration. School management. Democratic management. Challenges of the Manager.

1. INTRODUÇÃO

A gestão escolar democrática é, de um modo geral, parte da narrativa dos educadores e dos programas de educação. Nos registros escritos ou nas falas, não há quem seja a favor de uma escola autoritária, colocando-se com frequência a favor de princípios como a autonomia, a liberdade e o protagonismo dos educandos. No entanto, apesar desse discurso estar bem consolidado e ser corrente na área educacional, as práticas no ambiente escolar nem sempre correspondem a esse ideal. O fato é que a gestão escolar democrática ainda desafia os diretores de escola em nossas escolas.

O presente estudo tem como objetivo, a partir de leituras fundamentadas na teoria e pesquisas realizadas pelos autores José Quirino Ribeiro, sob o enfoque de Vitor Henrique Paro e pelas considerações da autora Heloísa Lück, portanto, refletir e fortalecer a importância da real prática da gestão democrática na escola, ou seja, para que o termo "gestão escolar democrática" não seja mais um "jargão" utilizado muito no discurso e pouco seja colocado em prática.

2. ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR VERSUS GESTÃO ESCOLAR

Ao longo da história brasileira, a Educação foi ganhando voz e espaço devido a sua grande importância na formação de cidadãos pensantes e conscientes sobre a sua responsabilidade na atuação da vida em sociedade. Percebida a sua importância, a escola também ganha visibilidade e atenção e passa a ser tratada como uma instituição que exige comando e liderança.

2.1. CONTEXTALIZAÇÃO HISTÓRICA

A democracia no Brasil é recente, assim, por um longo período de nossa história, fomos acostumados a uma atuação política limitada e à ideia de que o chefe manda e não divide suas aflições e responsabilidades com o restante da equipe.

É partir da Constituição Federal de 1988 que a Educação passa a ganhar espaço e reconhecimento sobre a sua importância como elemento para o desenvolvimento humano e social.

O art. 205° da Constituição Federal de 1988 garante:

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

Depois da Constituição Federal, o direito à Educação também vem amparado pelas Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996 e, mais tarde pelos Planos Nacionais de Educação e os pareceres e resoluções dos Conselhos de Educação.

Dessa forma, após ter se esclarecido a importância da Educação na formação integral humana, é preciso refletir-se sobre o modo como ela tem acontecido no ambiente escolar. Daí a importância de discutirmos sobre a gestão que tem ocorrido nas escolas.

2.2. DIFERENÇAS CONCEITUIAS ENTRE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E GESTÃO ESCOLAR

Para falar sobre administração e gestão escolar, faz-se necessário discorrer sobre um questionamento acerca de seus significados e, deste modo, entender a trajetória histórica de ambos, uma vez que ambos sofreram influências com as transformações tecnológicas, econômicas e práticas pedagógicas ao longo dos anos.

Seguindo os estudos realizados pelo autor José Quirino Ribeiro, importante autor dos estudos sobre administração escolar no Brasil, a administração escolar "é um instrumento para a realização dos objetivos da educação" (1952, p. 105), ou seja, segundo Ribeiro, para que a escola seja bem administrada é necessário aplicar-se a teoria de administração geral na administração de uma escola.

Mas o que determina essa teoria geral da administração? Bem, segundo Paro, a Teoria Geral da Administração desenvolve-se a partir do início do século XX, com Frederick Taylor(1978) e Henri Fayol (1981), que sempre tiveram como referência a empresa mercantil capitalista. Para melhor compreensão, pode-se exemplificar esse modelo de administração taylorista/fordista como uma administração que propõe a divisão e racionalização do trabalho, mecanização, produção em massa, planejamento, organização e centralização do poder e decisões.

A partir disso, a administração tem sido concebida como o gerenciamento das atividades de um estabelecimento com fins lucrativos ou não de forma coerente. Assim, a concepção de administração é vista de forma centralizadora e autoritária, a que detém o poder e um vínculo de hierarquia.

Contudo, esse método de administração foi o modelo industrial utilizado durante a maior parte do século XX. Mas, em decorrência dos avanços tecnológicos, outros métodos foram exigidos para a produção industrial.

Segundo Heloísa Lück a administração escolar é classificada como um método sistemático, constante e imutável, ou seja, as soluções são sempre baseadas na objetividade, na imparcialidade, sem deixar que fatores externos interfiram em suas decisões.

Já a concepção de Gestão, ao contrário da administração, não é algo imutável, mas sim dinâmica e está em constante mudança.

[...] a gestão educacional tem natureza e características próprias, ou seja, escopo mais amplo do que a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido à sua especificidade e aos fins a serem alcançados. Ou seja, a escola, entendida como instituição social, tem sua lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins político-pedagógicos que extrapolam o horizonte custo-benefício stricto sensu. Isto tem impacto direto no que se entende por planejamento e desenvolvimento da educação e da escola e, nessa perspectiva, implica aprofundamento sobre a natureza das instituições educativas e suas finalidades, bom como as prioridades institucionais, os processos de participação e decisão, em âmbito nacional, nos sistemas de ensino e nas escolas (DOURADO, 2007, 924)

Segundo a concepção de Gestão, o gestor/ administrador intercorre por meios de transformações geradas pela produção de ideias e soluções participadas pelo coletivo. Nesse processo, os resultados favoráveis são alcançados a partir da coletividade.

Partindo-se desse conceito, o gestor é aquele que participa dos processos os quais estão articulados com o seu contexto, interagindo e atuando de forma subjetiva com os demais envolvidos a fim de atingir resultados significativos para si e para o grupo.

Vejamos o que diz LIBÂNEO sobre o tema:

[...] O termo gestão ganha mais abrangência que administração e organização por-

que é proposto dentro de uma visão sistêmica, que concebe o sistema de ensino como um todo: políticas e diretrizes educacionais às escolas, gestão de sistemas de ensino e escolas, autonomia, processos participativos (LIBÂNEO, 2007, p. 15).

Sob essa perspectiva de gestão escolar, o diretor, coordenador pedagógico, supervisor de ensino, professores, alunos e comunidade escolar são entendidos como sujeitos ativos desse processo, de forma que sua participação ocorra com responsabilidade e clareza, ou seja, a tomada de decisão em grupo permite o controle das mesmas. É importante ressaltar que a autonomia e a participação coletiva são características fundamentais da gestão escolar. Haja vista sua importância, Paulo Freire já afirmava em 1985:

[...] É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada que se despreza (p. 89).

Considerando-se essa mudança de perspectiva, surge um novo olhar sobre o conceito de gestão escolar onde o se permite pensar a possibilidade de transformar o ato de administrar, pensando o gestor como um educador que se interessa também pela organização escolar e que conta com a participação de todos os envolvidos nesse processo de ensino. O gestor deve sempre agir e pensar de acordo com a realidade educacional em que se encontra a fim de garantir uma melhoria de ensino no Brasil, cerceado pela prática da democracia em sua prática.

De acordo com Libâneo (2007, p.1),

As escolas existem para promover o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos por meio da aprendizagem de sabres e modos de ação, para que se transformem em cidadãos participativos na sociedade em que vivem. Seu objetivo primordial, portanto, é o ensino e a aprendizagem, que se cumpre pelas atividades pedagógicas, curriculares e docentes, estas, por sua vez, viabilizadas pelas formas de organização escolar e de gestão.

Assim, segundo Libâneo (2007), para que as escolas cumpram com o seu papel que é o de ensinar, elas devem ser geridas ou administradas. Para esse autor, esses dois termos são contraditórios no que se refere ao campo da educação. Visto por esse ângulo, alguns estudiosos buscaram em seus estudos separar os termos administração e gestão, por isso termos tido separado tais conceitos neste presente trabalho.

2.3. A CORRELAÇÃO ENTRE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E GESTÃO ESCOLAR

Em meados dos anos 60, na época em que surgiu o termo Administração escolar, concomitantemente, também surgiu a necessidade da universalização do ensino, e a ampliação das escolas e turmas, o que trouxe à tona a imprenscindibilidade de um administrador, cujas característica era preocupar-se com a racionalização do trabalho, ou seja, executar um trabalho lógico, funcional e simplificado. Era um administrador baseado da hierarquia, sem uma perspectiva de democracia, onde as tomadas de decisão cabiam somente a ele.

Já na gestão escolar, além dos componentes importantes do sistema educacional, como a organização da escola que se dá por meio do planejamento, da organização, dos objetivos, etc, a participação e a correlação são elementos importantes em seu exercício. Assim, entende-se que gestão possui uma definição mais ampla do que só as questões burocráticas e administrativas, envolvendo também os recursos físicos, humanos, pedagógicos e financeiros. A gestão promove o envolvimento e a participação coletiva, motivando a busca do saber por parte dos educandos e educadores.

No contexto atual, diante das exigências sociais e da ampliação de desejo de participação nas decisões, a gestão escolar tem refletido e buscado uma ressignificação devido a importância da realização dos objetivos educacionais pretendidos por ela. Com o aumento dessa tendência crescente à descentralização do poder em todas as áreas, reconhece-se a unidade escolar como um exemplo de centro de gestão, o que tem como principal parceiro no processo de tomada de decisão, a comunidade escolar.

Nesse processo de gestão escolar, a escola torna-se um espaço de construção coletiva no qual o poder decisão é compartilhado, que objetiva implantar e disseminar no contexto escolar uma nova postura que corresponde a um ensino de qualidade que garanta formação adequada dos seus alunos, de forma que possam cada vez mais enfrentar os problemas contemporâneos com consciência crítica.

Sendo assim, para que a escola ofereça uma educação transformadora, democrática, participativa e prepare o aluno para o pleno exercício da cidadania, a participação e a organização de todos os segmentos da comunidade escolar são imprescindíveis.

Nesse contexto escolar, exige-se a participação da comunidade para que o trabalho educacional seja efetivamente organizado, uma vez que o educando precisa

não só se preparar para os níveis de ensino mais elevados, mas também precisa aprender a compreender a si mesmo e a sociedade como condições para ações competentes na prática da cidadania, e é no ambiente escolar que inicia essa experiência. Segundo Libâneo (2004), para que todas essas mudanças sejam adequadas ao contexto escolar, é fundamental um esforço especial da gestão, ou seja, da organização da escola. E é isso que a escola deve buscar, uma educação de qualidade que procura formar cidadãos conscientes e críticos acerca dos problemas e desafios da sociedade atual.

Essa concepção de gestão de educação democrática, no entanto, também tem sido um dos grandes desafios enfrentados por muitos administradores e gestores de nossas escolas, as quais muitas já contam com uma participação incisiva dos alunos, professores, pais e comunidade.

2.4. AÇÕES PRÁTICAS NA GESTAO ESCOLAR

Segundo Lück (2009), a parte administrativa da Instituição de ensino que abrange os recursos financeiros, materiais, humanos e físicos faziam parte do trabalho da direção segundo a escola conservadorista que enxergava os métodos educacionais fracionados e agia sobre eles.

Depois desse período, ocorreram mudanças no modo de ver a questão da administração, e assim, surgiram novas metodologias e novos termos, pois o termo "administração" passou a ser visto como limitado, dando espaço para um termo mais abrangente, denominado "gestão". Essa transformação dá espaço a novas dimensões dentro da gestão, denominadas dimensão administrativa, a pedagógica, a financeira e a política.

É importante destacar que essas dimensões encontram-se também dentro da questão da autonomia, pois, segundo Lück (2006,p. 104), "nenhuma delas se basta a si mesma para caracterizar a autonomia da gestão escolar, uma vez que são interdependentes e se reforçam reciprocamente, estando umas a serviços de outras".

A mudança de paradigmas, de um método conservador e autoritário para um método novo e democrático nos traz muitas reflexões para a prática da gestão de uma Instituição de ensino, que aponta como imprescindível:

[...] promoção de articulações e interações, análise conjunta dos diferentes aspectos da realidade, análise do relacionamento entre o s objetivos específicos de cada área de atuação, com os objetivos gerais da educação e do projeto pedagógico escolar e a associação desses objetivos com o uso educacional de espaços, bens materiais e físicos e recursos financeiros voltados para sua realização. Nesse sentido, há uma mudança de significado dos recursos, que passam a valer não só por sua existência na escola, mas pelo uso que se faz deles no processo educacional (LÜCK, 2009, p.106).

Duas dimensões serão abordadas nesse estudo: a dimensão administrativa e a pedagógica.

2.4.1 Dimensões Administrativas

Conforme Lück (2009, p. 106), a dimensão administrativa se estabelece "no contexto de um conjunto interativo de várias outras dimensões da gestão escolar, passando a ser percebida [...] com uma ótica menos funcional e mais dinâmica".

Para uma boa gestão administrativa, segundo a autora, o bom gestor deve: ter organização da parte burocrática da escola, ou seja, da documentação da escola; gerir os recursos materiais, humanos e físicos da Instituição de ensino, ter uma gestão dos serviços de apoio, entre outros.

Assim, quanto à documentação da escola, ela precisa estar sempre atualizada e organizada, pois é a partir dela que os envolvidos na rotina escolar buscam aporte para tomadas de decisão e para fazer uso de informações necessárias para o bom andamento da prática pedagógica. O Projeto Político Pedagógico (PPP), o regimento escolar e também a documentação de alunos são exemplos dessa documentação que deve ser de fácil acesso àqueles interessados. A documentação dos professores e funcionários também devem estar bem organizadas a fim de evitar qualquer problema na aposentadoria desse servidor. Desse modo, está clara a importância dessa organização administrativa que deve ser realizado com muito cuidado. Todavia, além dessa organização e cuidado, são necessários à ética, a integridade e o sigilo para manusear essa documentação.

Outro aspecto da dimensão administrativa é a gestão de recursos físicos e materiais da escola, que segundo Lück (2009, p109), a escola deve observar não só o bom uso dos bens disponíveis para que possam subsidiar e enriquecer as experiências de aprendizagens, e torna-las ainda mais efetivas e dinâmicas, mas também dever "construir uma cultura escolar e formação de valores relacionados ao respeito aos bens públicos, ao uso correto e adequado dos mesmos, associados à sua conservação e manutenção".

O bom uso dos recursos materiais é muito bom, e a escola que incentiva seus alunos a zelarem pelo espaço físico comum, acaba incentivando ainda que intrinsecamente, o respeito e exercício da cidadania, seja no cuidado com os materiais, seja no cuidado e respeito ao próximo.

Pode-se dizer, então que tanto os recursos materiais como os recursos humanos são fundamentais para o bom andamento da rotina escolar. Uma equipe de trabalho que trabalha em harmonia, com as necessidades educacionais aliadas a uma gestão democrática, adquirem um melhor aproveitamento desses recursos materiais. Para Lück (2009):

[...] o que se demanda a escola é a realização de trabalho em equipe, focado na construção de ambiente educacional positivo para a formação e aprendizagem dos alunos e atendimento dessas necessidades. [...] Equipes bem lideradas mantêm-se motivadas nesse objetivo e trabalham colaborativamente, de modo a se apoiarem reciprocamente na realização desse trabalho (p.111).

Para Lück (2009), fazem parte da equipe de apoio da escola os secretários, os funcionários da limpeza e manutenção e os da merenda escolar; o supervisor e/ou coordenador pedagógico, etc. É indispensável manter essa equipe focada na construção do ambiente escolar como um ambiente social positivo em que todos se sentem responsáveis por construir a formação do aluno. Todos que fazem farte do processo devem se sentir parte dele.

A gestão democrática na instituição de ensino necessita restaurar o diálogo e o empenho dos diversos envolvidos com o plano institucional, o que implica considerar as dimensões administrativas como atividades que representam responsabilidade no processo de organizar e gerir o contexto escolar.

2.4.2 Dimensões Pedagógicas

A dimensão pedagógica está relacionada à participação do homem através do seu trabalho e refere-se, segundo Lück (2011), ao fato natural que é um processo formativo na promoção de aprendizagens significativas e construção do conhecimento.

Dessa forma, percebe-se que o papel primordial da dimensão pedagógica no contexto da gestão escolar, é promover a aprendizagem e a constituição do educando.

Para Paro (1997), é necessário haver um ensino para o desenvolvimento humano, e não apenas, prepara-lo para o mercado de trabalho ou pra ingressar em uma faculdade como era antigamente. A escola necessita preparar o educando para as relações de mundo, e para que possa viver em sociedade com integridade e consciência crítica.

A dimensão pedagógica é uma da mais importantes, pois se trata de uma prática voltada para as modificações da própria prática pedagógica, competindo à coordenação, orientação, planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico exercidos pelos professores e demais profissionais envolvidos nesse processo.

Visto que todos os atos se configuram em caráter pedagógico participativo, considerando-se o fato que tudo que é feito pelo ser humano é passível de trazer aprendizado, percebe-se a grande importância da dimensão pedagógica na gestão escolar.

As dimensões administrativa e pedagógica baseiam-se na relação entre direção e demais setores, demonstrando o quanto a concepção de gestão democrática participativa precisa ser bem compreendida por todos que estão envolvidos nesse processo.

2.5. DESAFIOS DO GESTOR CONTEMPORÂNEO PARA A PRÁTICA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Considerando-se as transformações ocorridas no contexto socioeconômico cultural, estimuladas pelo processo da globalização e dos avanços tecnológicos, é necessária a construção de uma escola com gestão democrática.

Dessa forma, observa-se a grande necessidade do envolvimento ativo de todos os envolvidos no ambiente escolar, trabalhando juntos em prol de um único objetivo, que é a formação integral de cada aluno.

Entende-se por formação integral aquela que prepara o aluno para atuação profissional ou qualificação técnica e também para o enfrentamento das dificuldades colocadas pela experiência da vida em sociedade. Assim, elencou-se professores, funcionários, supervisores, alunos e pais como sujeitos gestores nesse processo.

Entretanto, há muitos desafios enfrentados pelos atuais diretores na busca por um trabalho fundado na gestão democrática. Segundo Luck (2018), em seu vídeo "Desafios da Gestão democrática", são apontados como desafios:

As ações da escola e as do diretor não devem estar fragmentadas. Dever haver, portanto, uma unidade na fala, em que todos se entendam e se comuniquem efetivamente. Apoiado pelo PPP, em prol de uma educação de qualidade, o diretor deve estabelecer uma unidade na escola, ainda que seja segmentada por períodos, turnos de trabalho ou seriação.

O diretor deve estabelecer metas a longo, médio e curto prazo, e assim, organizar seus compromissos diários, mensais e anuais a fim de não deixar nada para traz sem resolução.

O diretor dever caminhar de forma integrada com o grupo de trabalho, uma vez que a escola é parte e problema de todos que nela estão envolvidos.

Assim, essa equipe gestora, que é guiada por um gestor, que é líder, deve zelar pelos interesses da qualidade do ensino para

o aluno e zelar pelos interesses dos alunos. Esse líder, no entanto, deve construir sua gestão de forma flexível, monitorada para que se chegue a uma gestão que também conta com um grupo autônomo, porque caminha de acordo com o que a escola determina e deseja.

Diferentemente do que geralmente acontece, a autora sugere que o gestor deve adquirir o hábito de avaliar tudo o que ocorreu de positivo e de negativo durante a semana, a fim de que possa estabelecer metas para as próximas semanas.

Muitos são os desafios enfrentados pelo gestor, mas há pontos fundamentais que devem ser levados em consideração para a promoção de uma gestão democrática: planejamento que dialoga com a comunidade escolar; transparência na relação com os pais; valorização da equipe de trabalho; estabelecer metas e objetivos para a instituição; incentivar a qualificação dos funcionários; entre outros.

3. CONCLUSÃO

A partir da diferenciação entre os conceitos de administração escolar e de gestão escolar, pudemos constatar que o termo administração encontra-se ultrapassado, e que o autoritarismo e o conservadorismo já não são mais aceitos. E assim, o termo gestão substitui o anterior, trazendo consigo um significado de prática democrática, integrada e participativa.

As transformações que a Educação sofreu e tem sofrido ao longo da história, são grandes. Constatou-se, então, que nesse período de educação globalizada as escolas necessitam buscar constantemente a atualização, possibilitando a formação de professores preparados para agir diante dos desafios da atualidade.

As dificuldades enfrentadas pelos gestores de escolas hoje certamente não são os mesmos enfrentados há dez anos atrás. As transformações ocorridas nos dias de hoje exigem cada vez mais professores com posturas inovadoras, que proporcionem a formação de alunos pensantes, capazes de posicionarem-se criticamente frente aos acontecimentos dessa nova era.

Por fim, foi possível entender que os desafios enfrentados pelo diretor são muitos, mas é preciso reconhecer e entender que a gestão democrática é essencial no ambiente escolar, no qual professores, alunos, pais funcionários e comunidade reconheçam-se como gestores reflexivos, capazes de trabalhar e mediar a resolução de problemas de forma coletiva, colaborativa e participativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIBÂNEO, J. C. Concepções e Práticas de Organização e Gestão da Escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. Revista Espanhola de Educação Comparada, Madrid, Espanha. Número 13. 2007.

LIBÂNEO, J.C; Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática. São Paulo: Alternativa, 2004.

LUCK, H. Concepções e processos democráticos de gestão educacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

PARO, V. H. Gestão democrática na escola pública. São Paulo: Ática, 1997.

AS CONTRIBUIÇÕES DA LUDOPEDAGOGIA NO ENSINO/ APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS

DAYANE FLEMING OLIVEIRA ANASTACIO

INTRODUÇÃO

As brincadeiras que as crianças interagem durante toda a infância, podem ser consideradas como a principal atividade da criança, independente, de sua cultura, do momento histórico, e do meio ao qual esta inserida. A brincadeira como um método de escapar da realidade não funciona, muitas vezes essa criança traz para a realidade coisas que ela vive no seu dia a dia e isso acaba sendo muito eficaz. Brincando ela se apropria de inúmeros conhecimentos, onde ocorrem importantes transformações em seu desenvolvimento e até mudanças que favorecem o desenvolvimento psicossocial (melhora significativa na interação social), emocional (aprendendo a dividir), intelectual (algumas brincadeiras tem aspectos mais educativos), cognitivo e motor (quando se tem essa interação com jogos e brincadeiras que envolvam encaixes, cores e associações).

O brincar ainda continua sendo para a criança, uma fonte de descoberta de valor incalculável, pois, enquanto brinca, vivencia o lúdico de forma significativa produzindo no cérebro uma atividade intensa marcada pelo prazer que, por sua vez, desenvolve o senso de companheirismo. Dessa forma trazendo essa ludicidade para a vida, a criança consegue associar diversos conhecimentos adquiridos, afirmando assim a sua personalidade, proporcionando a essa criança a descoberta do seu próprio "eu", conhecendo e afirmando como gosta de se relacionar, tendo em vista que quando a criança brinca, quase nunca ela brinca sozinha. Assim, aguçando o imaginário, despertando para ideias e contribuindo para o desenvolvimento intelectual e criativo.

"Enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar". KISHIMOTO (1997, p. 38)

As atividades lúdicas são a essência da infância, e para entender melhor como isso pode contribuir a brincadeira pode e deve estar presente na escola desde a educação infantil. Sem sombra de dúvidas, essa é uma linguagem natural da criança e, portanto, de extrema importância. Assim o aluno pode se posicionar e se expressar através de atividades lúdicas. Algumas atividades acabam sendo exploradas de um modo mais espontâneo e funcional, o que acaba transformando o processo todo em um resultado plenamente satisfatório. Sendo ele funcional, ele não é repetitivo, como um trabalho cíclico e sem alvo a ser atingido, visto que a brincadeira pode atingir vários graus e interações. Não ele tem as suas próprias características e o principal fato dele é que ele não é monótono. Ele não desperdiça nenhum movimento e visa produzir o máximo de conhecimento com o mínimo de gasto energético e dispersão de atenção. Sendo assim, essas atividades não são encontradas nos prazeres estereotipados, no que é dado pronto, pois, estes não possuem a marca da singularidade do sujeito que as vivencia e sim privilegia a ação conjunta do professor e aluno.

Mediante essa afirmação, compreende-se, portanto, que as series iniciais (como a educação infantil) não podem, de maneira alguma, desvincular as atividades lúdicas do processo de ensino aprendizagem, visto que já é comprovado que o aluno aprende e se desenvolve muito mais brincando. Assim, o espaço escolar se constitui como um importante ambiente favorecedor do desenvolvimento sociocultural (mostrando que todas as culturas podem se divertir e aprender ao mesmo tempo), e é na escola que o aluno vivencia experiências e, a partir delas, estabelece interações com o meio. Hoje em dia as questões dos imigrantes estão cada vez mais evidenciadas, e por isso, a interação sociocultural tem aumentado. Assim, a quantidade de brincadeiras que se expõe no âmbito escolar passa a triplicar. O pega-pega que se joga aqui no Brasil nem sempre é o mesmo dos países vizinhos, assim as crianças criam uma consciência social e que os aproxima, visto que a brincadeira na infância e nas series iniciais são o ponto de partida, com isso diminuindo até as incidências de preconceito entre eles. Podemos entender que a escola é um espaço privilegiado para compreender, valorizar e compartilhar conhecimentos, seguindo uma proposta pedagógica dinâmica que almeje um desenvolvimento eficaz para o processo ensino aprendizagem.

A ludicidade no processo ensino-aprendizagem da alfabetização visa oferecer meios para que o professor possa desenvolver sua prática de forma mais motivadora e cada vez mais inovadora, nunca deixando a forma como se ensina cai no "mais do mesmo". Apoiada no referencial teórico dos seguintes autores: Ana Teberosky, Tisuko Morcheda, Kishimoto, Emília Ferreiro, Jean Piaget, Lev Vigotsky, Cipriano Carlos Luckesi, dentre outros, é que podemos criar uma ideia melhor do que é usar o lúdico no processo de ensino das crianças. O desenvolvimento de atividades lúdicas na sala de aula destaca-se como um fator relevante, possibilitando assim, melhorar e facilitar a aprendizagem. É imprescindível pensar em metodologias que possibilitem ao estudante interagir com experiências, através de práticas educativas desenvolvidas na escola, por meio de atividades que viabilizem uma aprendizagem mais sig-

nificativa, sabendo que, através dela, é possível ampliar as possibilidades expressivas de cada educando, assim, buscando contribuir para que os aprendizes possam atuar em seu contexto de modo coerente com sua história e seus valores.

Pensando nisso, todo educador deve interessar-se pela temática lúdica nas suas aulas, sempre na busca de ampliar e melhorar seus conhecimentos pedagógicos no intuito de aprimorar suas metodologias de ensino aprendizagem. Dificuldades e pedras no caminho sempre vão ter, porém, se faz necessária à capacitação para trabalhar essas práticas pedagógicas mais a fundo. Algumas das dificuldades são de adaptação, de aprendizagem e socialização, isso em geral apresentado pelas crianças. Elas fazem das brincadeiras um instrumento de trabalho de considerável valor que utilizado corretamente proporciona a criança o gosto pela a escola e, em consequência, pelo aprendizado.

Para entender o papel do jogo e da atividade lúdica nessa relação afetivo-emocional e também de ensino-aprendizagem nas séries inicias da alfabetização, temos que pensar que os estudos de caráter psicológico, como mecanismos mais complexos, típicos do ser humano, como a memória, a linguagem, a atenção, a percepção e aprendizagem. Elegendo a aprendizagem como processo principal do desenvolvimento humano, enfocamos Vygotsky (1984) que afirma: a zona de desenvolvimento proximal é o encontro do individual com o social, sendo a concepção de desenvolvimento abordada não como processo interno da criança, mas como resultante da sua inserção em atividades socialmente compartilhadas com outros.

DESENVOLVIMENTO

Muitas vezes, ainda de forma errônea, muitas pessoas acreditam que as atividades lúdicas servem apenas para distrair as crianças e que não contribuem para o seu aprendizado na escola, o que é um imenso engano, visto que tais atividades auxiliam no desenvolvimento físico e intelectual, além de favorecer os vínculos sociais e afetivos, condição primordial para a convivência coletiva. Isso é provado por estudos que mostram que as crianças que brincam interagem muito melhor com o seu convívio social do que as que não fazem uso desse artefato. Porém, é imprescindível que o profissional de educação renove seus conceitos sobre isso para entrar de cabeça nesse jeito de dar aula. Frente a isso, às diversas alternativas trazidas pela ludicidade, com o propósito de ampliar os meios pelos quais tanto os educandos quanto os educadores possam obter êxito no desenvolvimento de seus trabalhos e dessa forma, estimular o prazer de estar na sala de aula (e não transformar a estadia da criança em uma coisa maçante e perturbadora), construindo o seu potencial de conhecimentos, trocando experiências e viabilizando a possibilidade de um novo olhar para a educação.

Mostrar que a criança também pode interagir e trazer brincadeiras que ela tem em casa para dentro da escola, motivando assim, cada vez mais a troca de conhecimento. Assim, fazendo com que a criança leve as experiências vividas na escola para dentro de casa e que faça com que ela queira voltar sempre e continuar aprendendo cada vez mais e todos os dias. O ambiente educacional deve favorecer a aprendizagem, usufruindo das atividades lúdicas como meio pelo qual o educador utiliza para facilitar a alfabetização, ou seja, a aquisição da autonomia da aprendizagem.É nato dessa faixa etária das crianças, que elas estão sempre prontas para brincar, estão sempre dispostas a trocar o conhecimento, estão sempre querendo mais e mais, quando estão imersas brincando é notável que desenvolvam suas competências nas atividades com muita seriedade e responsabilidade, visto que o professor deve analisar isso, porque senão, ele pode subsidiar estas atividades mantendo o seu próprio interesse e esse não é o foco, e assim o aprendizado da criança, principalmente no âmbito escolar.

Mas antes de abordar os aspectos relativos às atividades lúdicas na aprendizagem da alfabetização é importante denotar o lúdico e a ludicidade. O lúdico é uma palavra que vem do latim (ludus) e significa brincar. Este brincar refere-se aos jogos, brinquedos e brincadeiras, são atividades que podem ser descritas, categorizadas e classificadas. Ou seja, todas as brincadeiras que nós conhecemos que já são prontas e estão ai para todas as faixas etárias. Já a ludicidade é a experiência interna do sujeito, é o que cada criança vai extrair da mesma brincadeira, do mesmo brinquedo a até do mesmo conhecimento oferecido. Visto isso, nesse estado o sujeito encontra-se inteiro sem divisões, ou seja, possuem experiências próprias que possibilitam absorver novas experiências, estas por sua vez integram sentimentos, pensamentos e ações. Nesse aspecto esses elementos são indissociáveis, a brincadeira está ligada diretamente a ludicidade da mesma.

A relação ocorre nos níveis emocional, cognitivo, corporal e social. Assim, focando na melhora da capacidade de aprender da criança. Logo, só o individuo é capaz de demonstrar seu nível lúdico, e este pode ser estimulado pelo professor a fim de melhorar o desempenho na aprendizagem. É notória a postura de alguns educadores ao acreditarem que o ambiente sério, disciplinado, e silencioso é ideal para o processo alfabético, há também as cobranças dos pais ao desejarem que as crianças estejam lendo e escrevendo nos primeiros meses induzindo a aprendizagem a se tornar mecânica e enfadonha, uma obrigação, e não uma incrível descoberta, porém, essa postura é muito tecnicista para os tempos atuais onde os educadores buscam

sempre melhorar a forma como os educandos se mostram e se estabelecem dentro do ambiente escolar, a máxima "antes dava certo" não se aplica mais a forma nova de educar. Nota-se, por isso, a existência de uma falha na forma destas práticas educativas ou destes métodos de ensino utilizados.

Já a alfabetização é um processo importante para o desenvolvimento do educando, nesse período ele lê o mundo, começa a envolver-se com pequenos textos e atividades que envolvam a leitura e a escrita. Muitas vezes baseados nas experiências vividas por ele que se estabelece uma relação com os colegas, à escola e os professores. É importante ressaltar que a Lei de Diretrizes Básicas (LDB) garante o acesso de crianças, cada vez mais cedo, no ambiente escolar formal, representando um avanço na garantia de direitos. No entanto, é preciso que se revejam as práticas educativas, que na maioria das vezes, limita a criatividade, autoestima, autonomia e participação infantil, fundamentais para o desenvolvimento da criança. Exatamente pela abordagem tecnicista.

Ainda nesse aspecto de conhecer os educadores e como eles podem usar a ludicidade a seu favor no processo de ensino aprendizagem das crianças nas séries iniciais, vemos que uma grande gama de cursos e formações vem sendo oferecidas, e cada vez esse número aumenta, tornando assim uma rede de professores que pensam mais integrados a ludicidade do que ao tecnicismo. Levando isso em consideração, os educandos possuem características próprias de uma época tecnologicamente avançada, e que não podemos deixar de notar essa evolução. Elas estão sendo cognitivamente estimulados, porém há um elevado indicie de crianças imaturas emocionalmente, com dificuldades motoras, pois foram desenvolvidas apenas algumas áreas do cérebro através dos brinquedos eletrônicos não sendo estimuladas as habilidades corporais. E é nessas crianças que os cursos de formação pensam quando estabelecem relações com brincadeiras manuais e com mais interação entre as próprias crianças. E assim, nesse momento que o professor como mediador da aprendizagem deve investir na utilização dos jogos adaptando-os ao conteúdo programático, mas, dando ênfase sempre a criança, elevando o educando a um estado de consciência ampliada, interagindo-os com experiências passadas, restaurando-as e associando-as ao presente, disseminando possibilidades futuras. Entretanto, como a educação acompanha o ritmo acelerado da aprendizagem precoce, prioriza de imediato a alfabetização propondo atividades que mesmo quando associados ao lúdico não despertam interesse a clientela.

[...] no processo de educação também cabe ao mestre um papel ativo: o de cortar, talhar e esculpir os elementos do meio, combiná-los pelos mais variados modos para que eles realizem a tarefa de que ele, mestre, necessita. Deste modo, o processo educativo já se torna trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles. (Baquero, 2000. p. 27)

Mesmo preocupados em alfabetizar em menor tempo possível é necessário que o educador considere os sentimentos das crianças ao realizar as tarefas, pois talvez não seja o momento, ou a forma mais indicada para desenvolver determinadas habilidades, entender o que passa com a criança está alcem da sala de aula. O lúdico é muito mais relevante do que, simplesmente, servir de auxilio no desenvolvimento psicomotor, utilizados como métodos da alfabetização, tem haver com interagir com o aluno nos níveis mais altos. Por intermédio da ludicidade, a criança conhece a si mesmo (em várias instancias), e passa compreender o mundo, de uma maneira mais criativa (visto que ela não precisa ser tão cética e fria quanto os alunos mais velhos), portanto, a atividade lúdica refere-se ao externo (objeto) e a ludicidade é interna a criança (subjetivo). Então as atividades lúdicas (jogos, brinquedos) utilizadas na aprendizagem, não atinge o mesmo objetivo em todas as crianças, pois depende muito do estado individual de cada uma delas. Quando alguma criança apresenta um comportamento muito diferente ou destoante das outras, cabe ao professor entender o que pode estar acontecendo com ela e procurar uma maneira de ajudar, por isso os cursos e aperfeiçoamentos.

CONCLUSÃO

A educação básica é uma das épocas que mais contribuem para o desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança, visto que com o uso do lúdico e dos jogos e brincadeiras ela interage com o mundo ao seu redor de uma maneira mais emocional e ao mesmo tempo racional. Ainda assim, podemos observar que as informações devem ser transmitidas e passadas de forma diversificada com o intuito de estimular cada vez mais a criatividade e desenvolver o senso crítico e de consciência corporal para uma melhor assimilação do conhecimento. Todavia, a criança desenvolve-se de acordo com a faixa etária e com o estímulo que é oferecido, e estas são as mudanças mais significativas que ocorrem de forma contínua e não abruptamente, passando de um estágio para outro, conforme ele vai crescendo e criando mais consciência do seu entorno.

Desta forma, as atividades lúdicas são primordiais para a construção de um ser mais social e que respeite a individualidade de cada um (porque hoje em dia não é mais cada um por si, vivemos em uma sociedade que o apoio ao próximo e ao semelhante é muito presente), dentro e fora da escola, pois uma sociedade se constrói na escola primei-

ro. Pensando nas séries iniciais, o alfabetizar através do lúdico significa permitir uma relação de aproximação entre o mundo externo (objetos manipuláveis) e o mundo interno (a própria criança). Quando ambos caminham juntos, eles vão contribuir para a formação do adulto, este por sua vez só terá uma ação plena, uma consciência crítica, se quando em criança receber uma boa preparação iniciada desde a alfabetização. Por isso o apoio a ludicidade na alfabetização das crianças, porque a educação é um processo social, construído com conhecimento do educador e do educando, é o que faz a escola ser um ambiente onde a criança compartilha saberes herdado e aprende usar suas próprias potencialidades, e o professor deve manter o seu compromisso com o desenvolvimento social do mesmo. Não apenas pensando no que ele pode fazer com os alunos, e sim, pensando quem ele está formando para a sociedade, pois todos os esforços seriam jogados por água abaixo se os alunos não conseguissem se expressar mediantes a algumas situações.

Ainda falando e pensando numa escola que pensa no social além do aprendizado, as experiências lúdicas, sejam de competição ou não, são favoráveis para a aprendizagem, pois permitem a movimentação e a atenção total dos alunos (porém sempre lembrando que as competições ficam no âmbito da brincadeira e nunca com o caráter de ganhar ou perder efetivamente falando), possibilitando prazer em praticar a atividade, sempre lembrando que quando a atividade envolver competição, não ser esse o foco (algumas brincadeiras podem trazer esse caráter, principalmente em matérias como educação física), mas reconhecer essa prática e mesmo assim extrair uma consciência é uma grande vitória para o professor. Com essa espontaneidade, eles entram em um processo educativo que possibilita a motivação e cria o interesse dos mesmos pelas atividades, que muitas vezes são bem prazerosas.

REFERENCIAS

BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. BECKER, Fernando. Educação e construção do conhecimento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BECKER, FERNANDO. Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em J. Piaget e P. Freire. 2º Ed., Rio de Janeiro: DP & A Editora e Palmarinca , 1997.

KISHIMOTO, M. T. Jogo, brincadeira e educação. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KAMI, C. e DEVERIES, R. Jogos em grupo na educação infantil: implicações na teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

PIAGET, Jean. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand, 1988.

PILETTI, C. Didática geral. 14. ed. São Paulo: Ática, 1995. p. 20-28.

PIMENTA, V. Z. M. Da compreensão filosófica a compreensão didática da pedagogia históricocrítica, www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1150-2.pdf, s/d. p. 1-7.

data de acesso 24/09/2009;

ROGERS, Carl Ransom. et al. Em busca da vida. São Paulo: Summus, 1983.

SANTOMAURO, Beatriz. Cyber bullyng. Revista Nova Escola, São Paulo, ano 25, n. 233. p. 66-73, abril, junho/julho 2010.

SILVA, E. B. da C. e; BRACHT, V.; PIRES, R. M. da S.; SOFISTE, A. F.;

GARCIA, S. P. Itinerários da Educação Física na Escola: O caso do Colégio Estadual do Espírito Santo, Movimento, Porto Alegre, v. 11, n. 4, p.9-21, janeiro/abril de 2005;

A ARTE E OS PROCEDIMENTOS ESCOLARES

DRIELLI CINTIA DAS NEVES ROCHA

RESUMO

A infância é uma época de descobertas, aventuras e magia para as crianças. É nesta fase, durante a educação infantil, que elas terão seus primeiros contatos com as linguagens date, cabendo ao professor valorizar os conhecimentos e a criatividade que elas trazem para a sala de aula e compreender a importância existente no ato de elas explorarem, pesquisarem e criarem coisas novas. O que realmente importa a elas é o brincar aprendendo, é esperar curiosamente pelo inesperado, estar envolvida com o lúdico e com a possibilidade de sonhar, pois assim, ela aprende se sentindo mais realizada e mais feliz. Em virtude disso, venho levantar e destacar a importância de se pensar a questão dos estereótipos, conceitos padronizados, na educação infantil; já que é nesta fase que a criança começa a criar conceitos e relações novas a respeito do que aprende, não devendo assim, sofrer influência destes, pois poderá levar consigo sempre a ideia de que os desenhos bonitos são os estereotipados, e não querer realizar seus próprios traços.

Palavras-chave: Arte-Educação, Desenvolvimento Infantil, Infância.

INTRODUÇÃO

Arte é um importante trabalho educativo, pois procura, através das tendências individuais, encaminhar a formação do gosto, estimula a inteligência e contribui para a formação da personalidade da criança, sem ter como preocupação única e mais importante à formação de artistas.

Este trabalho tem o objetivo de fazer uma análise sobre a importância da Arte na Formação da criança, demonstrando a importância da disciplina "Arte Educação". A ARTE é extremamente importante para o desenvolvimento global do ser humano, devendo ser trabalhada com liberdade e seriedade desde a educação infantil.

No seu trabalho criador, a criança utiliza e aperfeiçoam processos que desenvolvem a percepção, a imaginação, a observação, o raciocínio, o controle gestual. Capacidade psíquica que influem na aprendizagem. No processo de criação, ele pesquisa a própria emoção, libertase da tensão, ajusta-se, organiza pensamentos, sentimentos, sensações e forma hábitos de trabalho.

Para que se perceba melhor a necessidade da arte para as crianças, é necessário que se compreenda o amplo significado da arte. Sendo assim, é necessário abordar alguns conceitos da arte na visão do Referencial Curricular Nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais e outros conceitos apresentados por autores citados nesse trabalho, e também enfatizar a arte na construção de uma educação lúdica e estética, destacando-se que o objetivo do trabalho em arte é proporcionar um despertar prazeroso para as expressões artísticas de modo geral e desenvolver aspectos emocionais do aluno tais como: afetividade, criatividade, socialização. Assim vê se necessário detalhar como foi à descoberta do conceito da infância, um pouco do processo da educação infantil, apresentando um pouco das leis sobre a educação infantil, além da arte na educação infantil.

1. A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O que acontece na educação em geral sobre o ensino da Arte, também se verifica na Educação Infantil, modalidade a qual nos propomos estudar. Nesta modalidade de ensino as atividades envolvendo a Arte se resumem, em geral, apenas em atividades com figuras prontas sem sentido algum para o aluno e, às vezes, nem para o professor.

A Educação Infantil tem para muitos a função de preparar os pequenos para o ingresso no Ensino Fundamental. Nela, são necessários que se desenvolvam habilidades cognitivas, coordenação motora, conhecimento de letras e números, além de bons hábitos de higiene e boas maneiras. Desta forma, a Arte nem sempre é bem vista pelos pais dos alunos da Educação Infantil, eles preferem que seus filhos venham para a escola para aprender a ler e a escrever, porque assim entendem que eles estarão sendo preparados para o futuro.

O que os pais não conseguem compreender e, às vezes, nem a escola, é que nesse período que se devem explorar as diversas linguagens da criança para que a mesma possa ampliar suas capacidades cognitivas. E, com a Arte, podem-se obter grandes desenvolvimentos de tais capacidades, já que a criança pequena tem algumas peculiaridades como, por exemplo, não conseguem ficar muito tempo sentado, parado recebendo outras formas de conteúdo.

A Arte para as crianças sofre a influência da cultura existente. Cada lugar no mundo possui sua história, uma cultura. E, com a Arte, essa cultura pode ser transmitida para os alunos com uma mais fácil compreensão. Com as atividades desenvolvidas pelas crianças, podemos perceber seu contexto social, sua visão de mundo, seus sentimento e desejos. Todo o processo de criação do aluno pode e deve ser enriquecido pelas ações do professor. As crianças chegam a Educação Infantil possuindo uma percepção da realidade um tanto quanto incoerente e fragmentada, trazem para as creches e pré-escolas o que

dominam até o momento, e com as manifestações artísticas nos primeiros anos de vida, podem contribuir com uma compreensão de mundo mais ajustada, nas suas relações com o meio e com o desenvolvimento do psiquismo infantil.

2. A ARTE E SUA HISTORIA

Analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) nota-se que a disciplina Artes discute o processo e a evolução do pensamento artístico, levando a valorizar as experiências das pessoas. Durante este processo o aluno terá capacidade de progredir em vários aspectos, aspectos esses voltados ao desenvolvimento da imaginação, criatividade, reflexão, sensibilidade, percepção. Ele também promove liberdade de expressão, pois como área do conhecimento a arte valoriza a leitura e conceitos que o aluno acumula mesmo fora da escola, tendo oportunidade de organizar e expor suas próprias ideias.

A arte proporciona ao aluno a oportunidade de interpretar, ao invés de simplesmente olhar as qualidades que aparentemente a obra de arte apresenta. Dessa maneira o aluno terá maior facilidade para compreender o real significado da obra não ficando preso a dados insignificantes tentando buscar fatos verdadeiramente relacionados a seu tempo e lugar. A criatividade é o processo que resulta em um produto novo, que é aceito como útil, e/ou satisfatório por um número significativo de pessoas em algum ponto no tempo. Há escolas que, incluindo arte no currículo, pensam que estão resolvendo o problema do desenvolvimento criativo da criança, descarregando sobre a arte toda a responsabilidade da educação criativa, que deveria ser responsabilidade de todas as disciplinas e de todos os professores.

O ato criativo, inclusive, dá-se muito mais em nível do “sentir” do que do “simbolizar”. Melhor dizendo: ao criar ocorre uma movimentação de nossos sentimentos, que vão sendo confrontados, aproximados, fundidos, para posteriormente serem simbolizados, transformados em formas que se ofereçam à razão, ao pensamento (notem que é frequente o fato de nossas palavras não conseguirem acompanhar o ritmo de nossas ideias). Isto é: vão-se articulando ideias quês estão no nível do “sentir”, para depois elas serem relatadas. (DUARTE JR. 1991, p. 53).

A importância da arte para o desenvolvimento da criatividade não consiste somente no papel de eliminar a ansiedade, pode-se dizer que no geral, a arte, em relação ao desenvolvimento específico da criatividade, representa um auxiliar complementar independentemente do método utilizado. Prosseguindo dessa maneira a arte será sempre um instrumento auxiliar, exigindo, entretanto, um estimulador específico em direção ao processo de evolução da criatividade. Dependendo do método de ensino empregado na sala de aula, a arte pode ser não apenas um auxiliar, mas o meio específico para o desenvolvimento do processo criativo geral.

Barbosa (1995) comenta em sua obra Teoria e Prática da Educação Artística que a arte além de desenvolver a criatividade, percepção, imaginação, tem como pressuposto organizar os sentimentos das crianças de uma forma que possibilite não apenas o fazer artístico, mas também o contato com obra de arte adulta, permitindo interpretações das imagens. A arte não é apenas o 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, a arte representa o melhor do trabalho do ser humano. (BARBOSA, 1995, p. 61).

Arte é cognição, o ensino realizado através da arte utiliza-se de todos os processos envolvidos na cognição. A arte desenvolve a capacidade cognitiva da criança e do adolescente de maneira que ele possa ser melhor aluno em outras disciplinas.

Arte é em seu significado mais geral, todo conjunto de regras capazes de dirigir uma atividade humana qualquer. Era nesse sentido que Platão falava da arte, por isso, não estabeleceu distinção entre arte e ciência, arte, para Platão, é a arte do raciocínio, como a própria filosofia no seu grau mais alto, isto é, a dialética, arte é a poesia, embora lhe seja indispensável à inspiração delirante. (ABBAGNANO, 1999, p. 81)

A arte está presente no cotidiano da vida infantil. Ao rabiscar, desenhar, pintar objetos, cantar e até mesmo através de seu próprio corpo, a criança pode utilizar a arte para expressar experiência.

Em geral arte na escola, tem sido somente "desenhar", mas arte não se resume apenas no ato de desenhar, arte vai muito mais além do que desenhar, arte é poesia, teatro, música, dança desenvolvimento das habilidades, ampliação da capacidade de criar e produzir, enfim arte é uma representação da experiência estética individual.

3. A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA HISTORIA

Diante do estudo realizado durante a Pré-História, nota-se que a Educação já existe desde o surgimento dos primeiros representantes da espécie humana. Para que pudessem solucionar problemas e enfrentar desafios, viram-se forçados a utilizar cada vez mais a inteligência; com o tempo o ser huma-

no passou a ter que melhor aprender o que necessitava fazer.

Os coletores de frutas e caçadores ensinavam às gerações mais novas de modo informal, como obter a sobrevivência. Crianças e jovens, através de um processo de observação, imitação e participação, aprendiam, nos campos e matas, quais as frutas serviam para a alimentação e quais eram tóxicas, quais as plantas serviam para extração de tinta e que cuidados deveriam tomar para abater os animais mais ferozes e os mais ariscos.

Do mesmo modo, aprendiam, nas cavernas e abrigos, a polir os granitos e fabricar os instrumentos necessários à caça, ao trato dos animais, à obtenção de madeira para a fogueira e até mesmo à execução de uma cirurgia. Muito cedo, já fabricavam, com os adultos, os utensílios ou objetos domésticos e enfeites utilizados nos funerais e nas cerimônias religiosas. Enquanto os adultos pintavam as paredes dos abrigos, as crianças e jovens não desprendiam os olhos de suas mãos; enquanto as mulheres preparavam as caças, as frutas e as raízes para alimento, os mais novos estavam em volta, aprendendo os segredos da culinária. (COSTA, 1998, p. 7).

Observa-se então que a educação já existia antes mesmo que houvesse a sala de aula, essa educação era transmitida de geração para geração, onde os mais experientes passavam para a geração mais nova os conhecimentos necessários a seu dia-a-dia. Embora a educação existisse há muito tempo, não se dava um tratamento especial à educação das crianças, não se via a necessidade de que as crianças fossem educadas de uma forma diferente do adulto, mas pouco a pouco a criança foi adquirindo o seu espaço dentro da sociedade.

Nas últimas décadas a educação infantil no Brasil e no mundo todo tem aumentado, acompanhado a urbanização, a presença da mulher no mercado de trabalho e as alterações na organização e estrutura da família. Por outro lado, a sociedade está cada vez mais consciente da necessidade das experiências da primeira infância, o que leva à demanda por uma educação institucional para atender crianças de zero a seis anos. Ao afirmar que há uma maior preocupação presente na atual sociedade de como educar as crianças, ocorrendo devido o surgimento do desenvolvimento da tecnologia, percebendo assim que melhor fossem preparadas as crianças para atender essa nova era.

"Elas tanto constituem o resultado de uma forma moderna de ver o sujeito infantil quanto solução para o problema de administração social, criado a partir de novas formas de organização da família e de participação das mulheres na sociedade e no mundo do trabalho". (CRAIDY e KAERCHER, 2001).

De acordo com a obra Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil as atuações de diversos fatores influenciaram levando a ocorrência de movimentos da parte da sociedade civil e dos órgãos governamentais para que o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse reconhecido legalmente na Constituição Federal de 1988. A partir daí a educação infantil em creches e na pré-escola passaram a ser, ao menos do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança. (Artigo 208, inciso IV).

Alguns anos depois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reafirma essas mudanças com a lei nº. 9.394/96, promulgada em dezembro de 1996, que estabelece de forma incisiva o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação. A obra Educação Infantil: Pra que te Quero? relata também que foi desde a Constituição Federal de 1988 que ficou oficialmente definido que os pais, a sociedade e o poder público têm que respeitar e garantir os direitos das crianças, passando a vê-las como seres sociais, históricos, pertencentes a uma determinada classe social e cultural, conforme o artigo 227 que diz:

É dever da família, da sociedade e do estado assegurar à criança e ao adolescente com absoluta prioridade, o direito à vida, saúde, alimentação, cultura, dignidade, respeito, liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão. (CRAIDY e KAERCHER, 200

I, p. 24).

Acredita-se então que nem os pais, nem as instituições de atendimento, nem qualquer setor da sociedade ou dos governos poderão fazer com as crianças o que considerarem individualmente válido. Considerando a distância que há entre o que diz o texto legal e a realidade da educação infantil, a LDB dispõe no título IX, artigo 89, que: "As creches e préescolas existentes ou que venham a ser criadas deverão no prazo de três anos, a contar da publicação dessa lei, integrar-se no respectivo sistema de ensino". (BRASIL, 1998, p. 11). Perante desse fato percebe-se que a criança ao se ingressar na educação infantil ela terá o direito de ter acesso a um ensino vinculado a desenvolver seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

No título IV, que destaca a organização nacional, artigo 11, V, considera-se que os municípios incumbir-se-ão de (...) oferecer a educação infantil em creches e préescolas. No artigo 9°, IV, reafirma que: A União incumbir-se á de (...) estabelecer em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil (...) que nortearão os Currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a

assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1998, p. 12)

Em seu artigo 29, inciso I, a LDB regulamenta a educação infantil definindo-a então como primeira etapa da educação básica. Diante desse artigo fica esclarecido que a educação infantil deve ter como finalidade o desenvolvimento pleno da criança até seis anos de idade, voltada aos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, sendo complementação da ação da família e da comunidade em que vive. "Artigo-30 - A educação infantil será oferecida em: I - Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade.

II - Pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade". (SANTOS, 2003, p. 168 e169). Ao observar esse artigo pode-se perceber que as creches e as pré-escolas são direitos tanto das crianças como de seus pais e são instituições de caráter educacional e não simplesmente assistencial como muitas vezes foram consideradas durante o século XX, devido essas creches atenderem apenas aos cuidados referente à higiene, alimentação e outros cuidados, não tendo nenhuma responsabilidade com a formação educacional da criança. Sendo assim, a creche e a pré-escola têm por objetivo complementar e não substituir a educação no âmbito familiar, ao contrário do que algumas vezes é entendido, devendo ambas integrar-se para que juntas possam oferecer à criança aquilo que ela necessita para seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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. Dessa forma acredita-se que o ensino de artes precisa ser revisto, havendo uma conscientização primeiramente dos professores da necessidade da arte como parte fundamental da educação, para que seja mais bem desenvolvido o trabalho nas salas de aula e consequentemente levar também os alunos a perceber essa necessidade.

Fazem-se necessário, portanto, construir práticas pedagógicas que levem em conta a necessidade do aluno, que os professores sejam capacitados para terem em mente que mesmo com a Educação Infantil fazendo parte da Educação Básica, ela não tem a função de alfabetizar, que a Arte nessa fase seja bem desenvolvida, seja prazeroso e que tenha objetivos cada atividade proposta.

Além disso, para que o professor possa realizar um bom trabalho na sala de aula, acredita-se que a espontaneidade apenas não basta, pois, o mundo de hoje e a arte contemporânea exigem um leitor informado e produtor consciente. A falta de uma preparação para entender artes antes de ensiná-la é um problema crucial, nos levando muitas vezes a confundir, improvisação com criatividade.

REFERÊNCIAS

ARIES, Philips. História Social da Criança e da Família, 2ª Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Ana Mae Bastos. Inquietações e mudanças no ensino da arte. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BUORO, Anabela Bueno. O Olhar em Construção. Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 6ªed. São Paulo: Cortez, 2003.

LOWENFELD, Viktor. A criança e sua arte. 2ªed em português. São Paulo: Mestre Jou, 1977

CRAIZY, Carmem; KAECHER, Galdis. Educação Infantil: Para que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

DUARTE JR. João Francisco. Porque Arte – Educação? 6ª ed. São Paulo: Papirus, 1991

FERRAZ, Maria Heloisa C.T. Cortez & FUSARI, Maria F. de Rezende. Arte na Educação Escolar. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERRAZ, Maria Heloisa C.T. Cortez & FUSARI, Maria F. de Rezende. Metodologia do Ensino da Arte, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LOWENFELD, Viktor. A criança e sua Arte. São Paulo: Mestre Jou, 1997.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. Desenvolvimento da Capacidade Criadora. 1ª Ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977

OLIVEIRA, Hilma Ramos de. Educação Infantil: Fundamentos e Métodos, 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PORCHER, Louis. Educação Artística: Luxo ou necessidade? 4ª Ed. São Paulo: Sumos Editorial, 1982.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. Educação Escolar Brasileira: Estrutura Administrativa, Legislação. 2ª Ed. São Paulo: Afiliada, 2003.

SANTOS, Maria das Graças Vieira Proença dos. História da Arte. 16ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

SEBER, Maria da Glória. Psicologia do Pré-Escolar: Uma visão construtiva. São Paulo: Moderna, 1995.

VYGOTSKY, L. S. Psicologia da Arte. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

ALFABETIZAÇÃO

EDIVANIA RODRIGUES FURTUNATO

Resumo

Este trabalho objetiva abordar a temática da alfabetização e do letramento. Ambos os processos fazem parte do alicerce da vida escolar da criança, e é através deles que ocorre a inserção e a participação do aluno nas mais diversas práticas sociais. A fundamentação teórica deste artigo segue os conceitos clássicos de alfabetização e letramentos em Carvalho (2005); Ferreiro (1998; 1999); Kleiman (2002); Soares (2008; 1998) e Teberosky (2000). Apresenta-se, a partir das discussões teórico-práticas desta pesquisa, o papel do professor e da família garantir uma educação de excelente qualidade ao aluno, incentivando-o à leitura, a estudar e a ter curiosidade em aprender o novo. Defende-se que os educadores precisam ter metodologias diversificadas de alfabetização e letramento para trabalhar com as crianças. Introduzir o letramento na Educação Infantil tem suas vantagens e suas respectivas responsabilidades. Logo, é uma grande contribuição para a alfabetização do aluno, trabalhar o letramento com as crianças da Educação Infantil. É fundamental respeitar a importância do brincar nessa fase, assim o ideal é juntar a aprendizagem com o brincar.

Palavra-chave: Alfabetização; Letramento; Educação Infantil

Introdução

Este artigo apresenta os processos de alfabetização e letramento refletindo seus conceitos, diferenciando-os para que possamos entender com clareza cada um. São dois processos diferentes, no entanto, precisam ser trabalhados juntos, um completando o outro, para que assim obtenha sucesso na formação dos alunos. A alfabetização precoce é a base das habilidades de leitura e escrita que são essenciais para o sucesso acadêmico das crianças. Embora muitos pais acreditem que o ensino de habilidades de alfabetização deva começar na pré-escola, a realidade é que bebês e crianças pequenas podem se beneficiar de experiências iniciais de alfabetização, os bebês têm a capacidade de aprender desde o momento em que nascem, e é importante aproveitar essa janela de oportunidade para ajudá-los a desenvolver habilidades que os acompanharão pelo resto de suas vidas. Neste artigo, vamos explorar algumas estratégias eficazes para ajudar os bebês a aprenderem sobre cores, letras e palavras. As práticas sociais requerem do aluno uma atividade reflexiva de que, por sua vez, favorece a evolução de suas estratégias resolução das questões apresentadas pelos textos. Essa atividade é realizada com a intervenção do professor, que deverá colocar-se na situação de principal parceiro, agrupar os alunos de forma a favorecer a circulação de informações entre eles, procurando garantir que a heterogeneidade do grupo seja um instrumento a serviço da troca, da colaboração e consequentemente, da própria aprendizagem, principalmente quando a turma é grande e o professor não pode atender a todos os alunos do mesmo modo e ao mesmo tempo.

Este artigo é de grande valor para os educadores, pois proporciona uma abordagem sobre alfabetizar e letrar e, principalmente faz um alerta aos docentes da educação infantil, com vista a uma reflexão sobre os seus procedimentos didáticos. Neste sentido, o estudo caracteriza-se como exploratório pautado numa pesquisa bibliográfica, baseada em livros e artigos que buscam esclarecer as informações necessárias que asseguram a abordagem desta temática a fim de atingir os objetivos propostos.

"A pesquisa mostra que as primeiras experiências têm um impacto significativo no desenvolvimento do cérebro, estabelecendo as bases para a linguagem, a alfabetização e as habilidades sócio emocionais" (Associação Nacional para a Educação de Crianças Pequenas, 2018).

"Ler em voz alta para bebês é uma atividade importante que pode promover o desenvolvimento do cérebro, construir vocabulário e estabelecer um amor pelos livros que pode durar a vida inteira. Nunca é cedo demais para começar a ler para seu bebê e, ao fazer isso, você pode ajudar a garantir seu sucesso na escola e além" (American Academy of Pediatrics, 2014, p. 183).

"As bases da alfabetização são lançadas nos primeiros anos de vida. As crianças que são lidas com frequência e cercadas por materiais de alfabetização desde tenra idade desenvolvem vocabulários mais amplos, tornam-se melhores leitores e têm mais sucesso na escola do que seus colegas que não são expostos a tais experiências" (Baker & Good, 2014, p. 1).

COMO TRABALHAR O LETRAMENTO E A ALFABETIZAÇÃO?

Para que haja uma alfabetização com qualidade é necessário que todos os envolvidos tenham compromisso com a qualidade de ensino, com o conhecimento da necessidade dos alunos e que o professor escolha uma metodologia de 11 alfabetização que se adapte com as crianças. Quando falamos em "todos os envolvidos" é para que se tenham o conhecimento que a alfabetização é um processo que é trabalhado em conjunto uma parceria do professor, escola com o aluno e a família. Todos devem estar juntos e remarem juntos para obterem sucesso nesse processo. E por mais que esses métodos não resolvam

todo o problema de analfabetismo, ajudará e muito a diminuí-los.

É importante que os educadores tenham conhecimento da importância do letramento e do alfabetizar na maneira correta para que assim as barreiras que impedem que os alunos sejam alfabetizados sejam destruídas e nossa margem de analfabetos diminua.

A Pedagogia nos ensina que alfabetização deve ocorrer na vida da criança aos 6 anos de idade. Porém hoje em dia as crianças estão entrando mais cedo nas escolas, já que elas estão ingressando na escola antes dos 6 anos, porque os pais precisam trabalhar, por que já não alfabetizar de uma forma lúdica? Por que não brincar e alfabetizar? Melhor, por que não letrar e brincar?

(...) O processo de alfabetização e letramento é relacionada à atividades lúdicas, ou seja, com foco no brincar. Tais atividades devem ser pensadas e projetadas para que as crianças até seis anos de idade desenvolvam suas habilidades linguística sem grandes pressões, de forma natural e leve (CENTRO DE ESTUDO E FORMAÇÃO, 2007).

Não digo que as crianças devem entrar na escola com três, quatro ou cinco anos. Mas se existe a necessidade de colocar na escola porque os pais precisam trabalhar qual o porquê de não apresentar a eles aquilo que eles têm tanta curiosidade em aprender de uma forma lúdica, utilizando brincadeiras de um jeito bem divertido para que a criança não perca esse processo de brincar que também é importante nessa idade. É possível aprender enquanto brinca.

O dever dos professores já na Educação Infantil em oferecer um espaço de acesso à leitura e escrita, ao ler uma história para as crianças e depois pedir para que desenhe a história que ouviu já estaremos apresentando o mundo da escrita, a criança entenderá a função das letras e alimentará a curiosidade dela quanto ao mundo das letras. Já na educação infantil, oferecer um espaço de acesso à leitura e escrita, para que os pequenos, também possam aprender o que é o mundo escrito.

As crianças vivem em um mundo letrado, com contato com celulares, internet, consegue colocar o jogo predileto no vídeo game, ligar e desligar um computador 12 encontra seus desenhos no youtube sem nenhuma dificuldade e aprendem a mexer em tudo naturalmente pois é comum para elas. Então se tudo isso se tornou fácil de aprender porque é comum para elas, nos dá, mais motivo para tornar o acesso à leitura e escrita como algo comum para as crianças, para quando chegarem no primeiro ano do Ensino Fundamental elas já estarem familiarizadas com as letras e o processo de aprender a ler seja feita de uma forma natural, sem medo pois não há nada desconhecido.

A ideia não é ensinar as crianças a ler na Educação Infantil e sim apresentá-la à escrita para que quando elas forem alfabetizadas tudo isso já seja comum para elas e o processo de ensinar a ler e escrever se torne mais fácil, pois não é algo desconhecido para elas. É importante que o adulto (professor e/ou responsável) desde cedo ao contar uma história para as crianças ir mostrando as ilustrações e fazer perguntas durante a história para fixar e ajudar as crianças a entenderem o que estão ouvindo e depois da contagem da história perguntar as crianças sobre o que é a história, o que as crianças entenderam e pedir para elas recontarem o que foi contado.

Nesse processo ela vai internalizar a história e depois consegue contá-la segundo seu ponto de vista, seu entendimento. E mais na frente quando tiver que interpretar um texto, ou uma simples história está criança não terá dificuldades, porque já é algo comum para ela, como mexer em um celular e procurar vídeos na internet.

Pude perceber, através de minhas observações, como os alunos aprendem com a convivência e que a educação infantil, é sim um momento muito rico de aprendizagem, onde aprender é um prazer, que eles buscam sua curiosidades e com isso se desenvolvem (MONTEIRO, 2010, p. 32).

Na fase da Educação Infantil, primeiramente, a criança vai perceber que a palavras é som, e será possível que isso aconteça quando se trabalha muito com cantigas, parlendas, rimas o educador deve usar de diferentes metodologias com o objetivo de trabalhar o som das palavras.

A aprendizagem inicial da língua escrita se inicia antes mesmo da entrada da criança na instituição escolar. Na Educação Infantil esse processo continua respeitando o desenvolvimento cognitivo e o psicológico da criança, para que o educador ajude a criança a avançar na aquisição da língua escrita ele deve conhecer três desenvolvimentos que ocorre simultaneamente no processo de 13 alfabetização e letramento: Desenvolvimento psicogenético, consciência fonológica e conhecimento das letras. Definiremos estes desenvolvimentos.

Desenvolvimento psicogenético: a aprendizagem da criança vai além da escola, ela reúne seus saberes culturais, sociais com o que aprende na escola de acordo com sua maturidade.

Consciência fonológica: a criança primeiro aprende o som das letras, percebe o som de cada letra na palavra e a partir desse conhecimento consegue assimilar o som da palavra com a palavra escrita.

Conhecimento das letras: Depois que a está familiarizada com o mundo escrito a criança começa a assimilar os sons com as

letras e já é possível formar as primeiras palavrinhas por escrito.

A Educação Infantil tem que se preocupar em proporcionar um ambiente alfabetizador, apresentando o mundo letrado através de histórias e imagens, apresentar as vogais, números até 10, noções de grandezas e medidas tudo com uma metodologia lúdica com músicas, brincadeiras de uma maneira agradável que despertam o interesse da criança, mas, jamais exigir que a criança saiba de tudo. Se esta criança está se alfabetizando ótimo! Se essas crianças com quatro ou cinco anos já consegue escrever seu próprio nome, tem noções de grandezas e medidas, excelente!

Se uma professora de Educação Infantil tem o costume de contar histórias mostrando as imagens no livro para seus alunos, no dia que ela levar estes alunos para biblioteca e apresentar a eles esses livros, eles se lembrarão da história contada pela professora, farão leitura de imagens e contarão a história talvez da mesma forma que a professora contou ou usará sua imaginação e criará outra história. Chamamos esse processo de letramento. Pois estão colocando em prática o processo de leitura.

Há várias formas de trabalhar o letramento com as crianças na educação infantil, falamos muito sobre contar história para elas, mas é possível trabalhar com a música. A criança ouve a música, aprende a cantar e a professora aproveita para falar sobre o que a música fala. Se é sobre um animal, ou uma música que ensina sobre higiene, cores, entre outras.

Há muito que se trabalhar com a música, movimento, sons, ritmo, memória, sintonia, trabalhar o espaço e etc. tudo lúdico e atraente para as crianças, assim elas divertem e aprendem com a professora, sem ter que deixar de brincar.

É importante criar na criança um gosto pelo estudo e pela leitura e nós enquanto educadores e pais somos os responsáveis para influenciarmos nossos pequenos a se interessar por esse mundo letrado, por esse mundo cheio de histórias e descobrimento, e o melhor jeito de fazermos isso é oferecer a elas um material variado de leitura, despertando o interessante de cada um para com a leitura.

Ensinando palavras para bebês

Construir vocabulário é uma parte essencial da alfabetização inicial. Conversar com bebês e envolvê-los em conversas desde tenra idade pode ajudar a desenvolver suas habilidades de linguagem. O uso de livros ilustrados com palavras ou objetos simples também pode ser eficaz na construção do vocabulário. Incorporar palavras na brincadeira, como nomear objetos enquanto brinca com brinquedos ou apontar objetos em uma caminhada, pode ajudar a reforçar o vocabulário. Mostre ao bebê as letras do alfabeto em livros ou brinquedos educativos. Comece com as letras mais simples, como "A" e "B", e vá aumentando o número de letras conforme o bebê se familiariza com elas. Diga o nome de cada letra enquanto a mostra e ajude o bebê a identificar a letra em outras situações, como quando a veem em uma placa de rua ou em uma loja.

Ensinando cores para bebês:

Bebês a partir dos 6 meses de idade podem começar a reconhecer as cores. Incorporar cores nas atividades cotidianas, como apontar as cores de diferentes frutas ou brinquedos, pode ajudar os bebês a aprender a identificá-los. O uso de recursos visuais, como flashcards coloridos ou livros ilustrados, também pode ser eficaz no ensino das cores. Cantar canções também pode ser uma maneira divertida e envolvente de ensinar as cores aos bebês. Os bebês adoram brincar, e é possível ensinar as cores enquanto se diverte com eles. Use brinquedos coloridos, como blocos ou bolas, para ensinar as cores. Diga o nome de cada cor enquanto brinca com eles, como "este bloco é vermelho" ou "esta bola é azul". Isso ajudará os bebês a associar as cores aos nomes e a reconhecê-las mais tarde.

Ensinar cartas aos bebês:

Embora os bebês ainda não sejam capazes de reconhecer as letras, introduzir o alfabeto por meio de brincadeiras pode ajudar a construir uma base para habilidades de alfabetização posteriores. Por exemplo, brincar com blocos de letras ou ímãs e cantar a música do alfabeto pode ser uma maneira divertida de ensinar as letras. Livros ilustrados com letras ou palavras também podem ser úteis para apresentar as letras aos bebês. Além disso, incorporar letras em atividades cotidianas, como apontar letras em placas ou embalagens de alimentos, pode ajudar a reforçar seu reconhecimento.

Sabemos que para alfabetizar letrando o professor deve realizar um trabalho social com a intenção de desenvolver atividades pedagógicas que busquem aproveitar a vivencia do aluno e também é necessário que o docente tenha sensibilização para melhor ajudar o educando no processo de alfabetização e letramento.

Quando o professor compreende o universo de seu aluno e aplica todo o seu conhecimento e sabedoria com base na realidade, as práticas escolares ajudam os alunos a refletir enquanto aprende a descobrir os prazeres e ganhos que se pode experimentar. Da mesma forma, quando a apren-

dizagem do sistema da escrita é considerada como meio para exercer a leitura e a escrita de cidadãos letrados.

Não podemos negar que a prática de ensino corresponde à prática específica de leitura e escrita: Os alunos leem textos “"cartilhados”, vinculados aos fonemas ou as silabas que estão estudando, textos que só são lidos/ escrito na escola para cumprir as funções sociais ás quais se destinam aprendizagem da leitura e da escrita (SOARES, 1998, p. 23).

O professor deve estimular o desenvolvimento das habilidades dos alunos de reflexão sobre as relações entre partes faladas e partes escritas no interior das palavras. Esta ação pode ocorre dentro da escola e devem facilitar a compreensão por parte dos alunos, que todos vivenciem suas ações sociais para facilitar o acesso à leitura e a escrita é um direito de cidadania e uma função do sistema escolar. É importante que no dia a dia, em sala de aula nós professores nos atentamos para o uso frequente de leituras, para que os alunos tenham contato com palavras diferentes e escritas parecidas. Isso ajudará o aluno a refletir sobre as mesmas, montando-as e desmontando-as.

Conclusão

Deve-se alfabetizar junto com o letramento para que haja uma aprendizagem de qualidade e formam pessoas que não apenas consegue ler e escrever o básico, mas sim que conseguem ler, escrever, produzir, interpretar, que consigam escrever o que sentem, o pensam sem terem dificuldades. Essa missão se caracteriza em colocar o aluno diante do mundo, que ás vezes, para ele não era possível. É proporcionar uma comunicação entre ele e a sociedade. Neste contexto, devemos proporcionar aos estudantes da Educação Infantil, uma prática pedagógica que vise o desenvolvimento integral das crianças, com o trabalho voltado às atividades lúdicas, aprendizagens significativas capazes de promover o aprimoramento das habilidades necessárias à construção do conhecimento, para que possamos garantir que nossas crianças se desenvolvam, construam e adquiram conhecimento e se tornem autônomas e cooperativas. Para que esse processo de desenvolva de forma efetiva, é preciso pensar o processo de alfabetização numa perspectiva de letramento e dessa forma, enxergar na criança não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas como um ser social

As primeiras experiências de alfabetização podem ter um impacto profundo no desenvolvimento de uma criança. Ao ensinar cores, letras e palavras para bebês e crianças pequenas, os pais podem ajudar a construir uma base sólida para habilidades de alfabetização posteriores. Incorporar atividades de alfabetização nas rotinas diárias pode ser divertido e envolvente tanto para as crianças quanto para os pais, e pode preparar o terreno para uma vida inteira de aprendizado.

A sala de Educação Infantil deve ser um espaço que motive e incentive a criança a descobrir o novo é nessa fase, na escola, que deve ser apresentado a 18 histórias, os contos, músicas e trabalhar o conhecimento dos objetos que estão ao seu redor.

Respeitar o desenvolvimento e o ritmo da criança na Educação Infantil é indispensável. Apresentar a ela tudo o que ela pode aprender/descobrir, mas jamais exigir que ela saiba de tudo, esperar que a compreensão venha de acordo com o ritmo de cada criança.

Este estudo permitiu conhecer as concepções teóricas acerca da alfabetização e do letramento do ciclo de alfabetização como ocorre este processo, uma vez que o mundo letrado abre o conhecimento. Portanto, o ato de ler para a criança de torna indispensável, sendo assim o educador deve se programar para proporcionar um momento prazeroso através do ato de ler para a criança, dispondo de materiais e recursos que proporcionem um momento de estímulo.

Neste contexto fica evidente que a alfabetização com prática de letramento não é uma tarefa fácil, pois exige do educador diversas experiências no seu processo de ensino, o que vem facilitar com que o aluno absorva melhor o conteúdo e aprenda com mais facilidade, por exemplo, os conteúdos, contos ou até mesmo as histórias que irão ser repassadas aos educandos devem ser de forma lúdica, pois assim a criança viajará no mundo da imaginação e, consequentemente ampliará seu vocabulário, aperfeiçoará a leitura, além do desenvolvimento cognitivo.

É evidente que não se tem um método pronto de alfabetização e letramento, nem técnica infalível, mas o professor alfabetizador deve agregar novos métodos que facilitem o processo de ensino e aprendizagem. Para se alfabetizar, a criança necessita entender o funcionamento do sistema alfabético, o que não e uma tarefa fácil, pois exige didática e metodologia que facilitem esse processo.

Referências:

Academia Americana de Pediatria. (2014). Promoção da alfabetização: um componente essencial da prática pediátrica da atenção primária. Pediatria, 134(2), e404-e419.

Baker, E. & Good, R. (2014). Aumentar a aquisição de linguagem e alfabetização de crianças pequenas por meio do desenvolvimento profissional dos pais. SAGE Open, 4(3), 2158244014549753.

Associação Nacional para a Educação de Crianças. (2018). Alfabetização precoce: uma base essencial para a aprendizagem. Obtido em https://www.naeyc.org/resources/pubs/books/early-literacy-essentialfoundation-learning

BASTOS, Cleverson Leite; KELLER, Vicente. Introdução à Metodologia Científica. 12 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

CARVALHO, Marlene. Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

FERREIRO, Emilia. Alfabetização em processo. 12 ed. São Paulo: Cortez, 1998. _____. Com todas as letras. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KLEIMAN, Angela. Texto e Leitor. 8 ed. São Paulo: Pontes, 2002.

MARTINE, Edson e SPECHELA, Luana Cristine. A Importância do Letramento na Alfabetização.

MOTRICIDADE E ENSINO

PRÁTICA MOTORA E APRENDIZAGEM

EDMUNDO DA SILVA

RESUMO

O objetivo do estudo foi compreender a relação entre motricidade e educação, bem como descrever a atuação da Educação Física neste contexto por meio de uma pesquisa qualitativa. O ensino em sala de aula, apresenta, na maioria das vezes uma desvalorização na questão do movimento dos educandos. Tal situação vem influenciando de maneira negativa no processo de aprendizado. Assim a pesquisa aponta para o importante papel da motricidade na aquisição da aprendizagem. A Educação Física, nesse contexto torna-se área de conhecimento indispensável ao currículo escolar contribuindo assim para minimizar os educandos com dificuldade no aprendizado sobretudo os que apresentam algum atraso motor. A contribuição da Educação Física fica referendada ao observar a literatura de especialista na psicogênese da formação da inteligência. A motricidade, o ato motor na perspectiva de Wallon tem importância fundamental no ato mental. Por fim verificar que a legislação brasileira reconhece a importância da Educação Física na construção do desenvolvimento e do conhecimento.

Palavras-chave: Educação, Educação Física, Motricidade, Conhecimento.

ABSTRACT

The objective of the study was to understand the relationship between motricity and education, as well as to describe the performance of Physical Education in this context through a qualitative research. The teaching in the classroom, most of the times, presents a devaluation in the question of the students' movement. This situation has negatively influenced the learning process. Thus, the research points to the important role of motor skills in learning acquisition. Physical education, in this context, becomes an essential area of knowledge for the school curriculum, thus contributing to minimize students with learning difficulties, especially those with some motor delay. The contribution of Physical Education is supported by observing the literature of specialists in the psychogenesis of intelligence training. Motricity, the motor act in Wallon's perspective, is of fundamental importance in the mental act. Finally, verify that Brazilian legislation recognizes the importance of Physical Education in the construction of development and knowledge.

Keywords: Education, Physical Education, Motricity, Knowledge.

INTRODUÇÃO

Um dos fatores essenciais para o desenvolvimento e crescimento dos indivíduos é sem dúvida a evolução psicomotora. Desde muito cedo a criança consegue obter a maioria das informações através das ações com e da experiência com o com o seu corpo. O movimento, as relações com pessoas objetos e ambientes, os estímulos motores facilitam a descobertas e a compreensão do meio em que estão inseridas. A motricidade humana está muito envolvida no aprimoramento das competências cognitivas, emocionais, sociais e motoras.

Nesse sentido o conjunto motricidade é o conjunto, de capacidades e habilidades motoras de um indivíduo, e essa capacidade que é uma exclusividade humana contribui nos processos de aprendizagem.

A motricidade humana está vinculada à ciência que estuda o ser humano e os movimentos do corpo. Dessa forma a motricidade humana no que diz respeito à educação física implica uma nova realidade de compreensão corporal. É também por meio do movimento que o indivíduo descobre o mundo, as pessoas, as brincadeiras, seu próprio corpo e capacidades motoras básicas, como pegar, andar, correr, entre outras.

Nas etapas de aprendizagem o bom desenvolvimento motor aprimora a coordenação motora, a flexibilidade, a força, o equilíbrio e a maior precisão nos movimentos, preparando os indivíduos para um melhor desenvolvimento durante a fase inicial da vida. A prática das atividades físicas traz vantagens relacionadas ao corpo, mas também ao equilíbrio mental e à sociabilidade.

Nesse sentido a educação física, como componente do ensino integral possui uma significância muito importante para o desempenho do indivíduo assim como a contribuição dos movimentos para o desenvolvimento da criança e os processos de educação e desenvolvimento cognitivo.

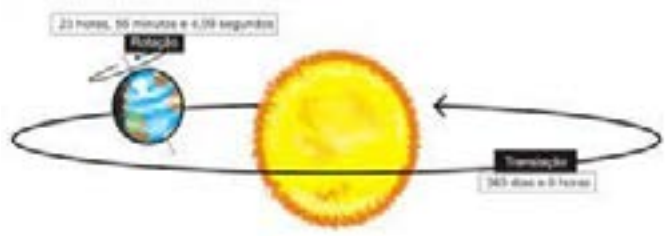
Durante anos, a educação física foi fundamentada no ensino de técnicas e movimentos específicos da prática de esporte, no entanto, a realidade se transformou, incorporando modalidades que potencializam o desenvolvimento motor e cognitivo dos indivíduos. Esse trabalho criou atletas mais adaptados às funções do jogo, com melhor desempenho nas atividades educativas.

Assim para que possa haver uma contribuição considerável para o desenvolvimento motor as instituições de ensino devem ter um olhar especial para a educação física tendo um programa bem estruturado contando com a colaboração e a boa forma-

ção dos educadores físicos para buscar e obter informações sobre a evolução do desenvolvimento evitando enganos e desacertos no processo de ensino.

1. Movimento e Coordenação Motor

Tudo na natureza está em constante movimento. Se levarmos em conta que a terra está sempre em movimento entorno de si mesma - movimento de rotação – ou em torno do sol – movimento de translação – podemos afirmar que tudo na face do planeta está se movimentando. Até mesmo uma pedra que aparentemente surge como se estivesse parada. Enfim todos os corpos se movimentam mesmo no universo existe uma "dança" que se dá através dos movimentos.



A coordenação motora é o nome que se utiliza para a capacidade de um corpo de desenvolver o movimento nos seres vivos. Dessa forma tudo que exige habilidade onde o movimento esteja presente é coordenação motora como, por exemplo:

- Pular
- Correr
- Andar
- Saltar

Mesmo aquelas atividades que exigem maiores habilidades também estão relacionadas com a coordenação motora. Como:

- Segurar um lápis
- Bordar
- Desenhar
- Recortar

No corpo humano a participação de muitos sistemas ocorre na coordenação motora. Os sistemas sensoriais, musculares e esqueléticos fazem parte de alguns desses sistemas que estão inseridos no processo de coordenação motora. É dessa forma que são conseguidas as ações e as reações equilibradas. A resposta que a pessoa oferece a certos estímulos como a agilidade, velocidade serão instrumentos para medir s sua capacidade motora.

Uma vez que a criança responde a estímulos de maneira diversa, o professor será o responsável por trabalhar a coordenação motora na criança ou seja a motricidade. É possível observar o desenvolvimento da coordenação motora criança quando ela aprende, por exemplo, a pintar em espaços pré-determinados o que amplia sua coordenação. Mesmo ao ser alfabetizada sua chance de capacidade motora aumentará.

O desenvolvimento da motricidade pode ser observado também em pessoas com mais idade e não somente nas crianças. Também em indivíduos que tenham limitações físicas é importante trabalhar a coordenação motora. A participação de um profissional especializado é de suma importância pois manter o equilíbrio no sentido de realizar atividades com movimentos que desenvolvem as capacidades motrizes.

1.1. O Ato Motor. O Ato Mental e a Inteligência.

Heloysa Dantas no livro Piaget, Vygotsky, Wallom: teorias psicogenéticas em discussão do ato motor ao ato mental aborda a questão da motricidade através de Wallon que não consegue dissociá-la do conjunto do funcionamento da pessoa. Ele fala da psicogênese da motricidade onde motor é sempre sinônimo de psicomotor. Nesse sentido Wallon busca os órgãos do movimento: musculatura e as estruturas responsáveis pela sua organização. Na atividade muscular identifica duas funções: cinética, ou clônica, e postural ou tônica.

Assim para Wallon o ato mental que se desenvolve a partir do ato motor passa em seguida a inibi-lo, sem deixar de ser atividade corpórea. A autora lembra ainda que Wallon fala dos movimentos involuntários que incluem os expressivos como a mímica, atitude que permanecem inconscientes. Ao referir-se à questão do ato motor acredita que a imitação realiza a passagem do sensório-motor para o mental. Dessa forma, a imitação dá lugar à representação que lhe fará antagonismo: enquanto ato motor, ela tenderá a ser reduzida e desorganizada pela interferência do ato mental. O ato mental será nesse contexto o responsável pela inteligência. Assim é possível perceber que a partir das considerações de Wallon a inteligência vem do ato mental que por sua vez se desenvolve a partir do ato motor. Para Wallon então conforme aponta Heloysa Dantas a inteligência esta intrinsicamente associada ao ato motor ou à motricidade. A importância dessa relação está estabelecida, portanto, desde sempre. O que se pode refletir é que a razão da criança estar sempre em movimento é porque o ato motor ou motricidade está interferindo diretamente no ato mental para desenvolver a inteligência.

2. Motricidade e Funções Musculares

O ato motor influi no ato mental o que costuma se dizer motricidade, no entanto para Wallon a motricidade está associada ao conjunto do funcionamento da pessoa. Wallon fala da psicogênese da motricidade. O que para ele é o mesmo que psicogênese da pessoa e para ele motor é sempre sinônimo de psicomotor. Além disso a patologia da pessoa se confunde com a psicogênese da Motricidade. Dessa forma, para Wallon o ato mental a partir do ato motor como uma atividade do corpo. Finalmente Wallon Atribui que a motricidade humana inicia se pela atuação do indivíduo sobre o meio social. nesse sentido o grande eixo para Wallon é a motricidade uma vez que ele associa ao conjunto do funcionamento da pessoa.

A importância dos órgãos dos movimentos o qual Wallon é fiel no que tange à sua disposição estrutural se apresentam como:

- A musculatura
- As estruturas cerebrais responsáveis pela sua organização.

Segundo o autor é possível identificar na atividade muscular duas funções: Cinética ou clônica, e postural ou tônica, a primeira responsável pelo movimento visível – mudança de posição do corpo ou de segmentos do corpo no espaço. A outra responde pela manutenção do que Wallon chama de posição assumida – atitude – e pela mímica.

Se partirmos do pressuposto que a motricidade, tem caráter pedagógico tanto pela qualidade do gesto e do movimento quanto por sua representação então o pode ser ensinada. No entanto, conforme as ideias de Wallon, a escola infelizmente insiste em imobilizar a criança numa carteira, limitando justamente a fluidez das emoções e do pensamento, tão necessária para o desenvolvimento completo da pessoa. O movimento reflexo é uma resposta a um estímulo estereotipado na mesma intensidade deste, mas que não pode ser aprendida, modificada ou aprimorada pelo aprendizado.

2.1. Aprendizagem e Motricidade

Para entender melhor a importância da motricidade na aprendizagem e consequentemente no desenvolvimento e na inteligência do indivíduo, existe uma ciência que estuda no ser humano o movimento intencional da transcendência. Nesse sentido a ciência da motricidade traz uma contribuição fundamental no âmbito educacional e no desenvolvimento da atividade cognitiva. Piaget aponta que: No estágio sensório motor a criança tem ação no pré-operatório a criança tem então a ação interiorizada. Piaget diz ainda que o estágio sensório motor entre os zero a vinte e quatro meses é um dos mais importantes na formação e no desenvolvimento da criança.

Piaget demonstrou com clareza que a fase de zero a dois anos é extremamente rica, e que a inteligência começa a se estruturar e mostrar seu valor antes mesmo da linguagem. Isso porque antigamente tinha-se a ideia de que o bebê que tinha aproximadamente (de zero a dois anos) "não apresentava nada de muito interessante" do ponto de vista da inteligência e que a inteligência começava somente a partir da linguagem.

Esta é a fase da exploração dos movimentos da cabeça, de levar os braços, e virar a cabeça para observar e conhecer o mundo, começar a "engatinhar", ou seja, dar seus primeiros passos. É o estágio onde a criança não emprega a linguagem, mas apenas suas ações e percepções. A partir da ideia de "ação" surge a palavra motor, assim como da noção de "percepção", surge o a concepção de sensório, daí: o estágio sensório-motor. Portanto a fase que vai do zero aos dois anos é quando a inteligência começa segundo o que a gente percebe, a se estruturar. Por isso esta fase é considerada muito importante.

Na escola, o processo é o mesmo, com algumas ressalvas. A inserção e estimulação de movimentos na escola devem ser realizadas de modo correto. A criança aprende ao observar o modo como o movimento é feito e a partir daí tenta realizá-lo. Se perceber que não consegue fazê-lo da mesma forma que seus pares ou adultos, se encarrega de buscar a posição, força e inclinação correta, dentre outros ajustes. O erro e a observação do que é esperado e do que deve ser atingido é parte do processo de aprendizagem. Nas instituições de ensino mais conservadoras é muito comum educadores quase que exigir que as crianças fiquem quietas ou paradas. Mas se levarmos em conta a importância da motricidade no desenvolvimento cognitivo e na formação da inteligência, fica muito difícil aceitar que uma criança fique imóvel ou estanque em seu lugar. Piaget observou, assim como Wallon a importância do que ele chama de período sensório motor no desenvolvimento mental e na elaboração de nexos de inteligência.

3. Motricidade e Educação

Em seu livro entre o passado e o futuro Hannah Arendt nos diz que: "na América um de seus aspectos mais característicos e sugestivos é a crise periódica na educação" (ARENDT, 1972). para a autora isto se tornou no transcurso da última década um problema político de primeira grandeza, aparecendo quase diariamente no noticiário jornalístico. Ao ler a página 221 do livro Entre o Passado e o Futuro a autora nos mostram que vivemos uma crise periódica na educação. Nesse sentido a educação física responsável pela motricidade da criança tanto quanto a arte ou a educação artística ficaram prejudicadas dentro de um currículo voltado especificamente

para a língua portuguesa e a matemática.

A Educação exige que o profissional modifique sua visão, que ouse estruturar uma prática inovadora, mas com bases teóricas estruturadas que integre uma teoria praticada e uma prática teorizada, fazendo pontes entre aquilo que sabe, vive e aprende.

Para que isso comece a acontecer o profissional da educação precisa conhecer seu próprio corpo e consequentemente seu desenvolvimento motor. Só assim, terá condições construir com o educando uma aprendizagem realmente significativa tendo como alvo a motricidade humana.

Nesta concepção, a motricidade passa a ser vista como um diálogo entre o homem e o mundo na busca de uma aprendizagem significativa.

Para que a aprendizagem possa ser significativa e fluir de forma simples e eficiente é recomendável que o educador reúna algumas qualidades tais como prazer e comprometimento.

É importante também que ele como bom experimentador desenvolva habilidades essenciais como saber observar, deixar a criança falar e ao mesmo tempo, saber procurar algo de precioso na criança, isto é, trabalhar com suas fortalezas e possibilidades.

O que os professores precisam perceber é que desenvolver habilidades motoras significa ganhar tempo, pois o aluno poderá estruturar seu conhecimento dentro do seu próprio ritmo. Para tanto, seria necessário compreender a criança, sua atividade, seu contexto familiar e social.

O desenvolvimento cognitivo é um processo sequencial que precisa ser observado também: ele é marcado por etapas caracterizadas por estruturas mentais diferenciadas sendo que, em cada uma delas a maneira de compreender os problemas e resolvê-los depende da estrutura mental que a criança apresenta naquele momento.

3.1. Educação Física – Legislação

Durante um grande período a Educação Física nas escolas a estava na parte diversificada do currículo não sendo obrigatória. Esse fato se dá com a lei 5692/71. Lei de Diretrizes e Bases Educação - LDBE/71 - Lei nº 5.692 de 11 de Agosto de 1971 estabelecia que:

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de lº e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.

No período de vigência da Ditadura Militar que se iniciou com o golpe de 1964 a

Educação Física usada como instrumento de propaganda do governo militar e seu caráter era inspirado nas ordens unidas advindas dos quarteis.





A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96, estabelece no artigo 26 que Educação Física passou a ser considerada um componente curricular obrigatório da Educação Básica. E a partir dessa Lei Nacional, foram criados outros documentos visando auxiliar a prática pedagógica dos professores de Educação Física.

Através de exercícios de ginástica, jogos e brincadeiras, a Educação Física contribui para o desenvolvimento motor e cognitivo das pessoas. Atua na prevenção de doenças crônicas, controle de peso, controle de colesterol e condicionamento físico.

A proposta dos PCNs (BRASIL, 2001) entende a Educação Física como uma cultura corporal, ou seja, como conhecimentos, representações e formas de expressão que se transformam ao longo do tempo. Dentre as produções dessa cultura corporal, algumas foram incorporadas pela Educação Física em seus conteúdos: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta. A lei de diretrizes e bases da Educação: Lei - 9394/96 aponta em relação à Educação Física, no parágrafo 3º do artigo 26 “estabelece que a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos

cursos noturnos" (brasil, 1996). Dessa forma ao lançarmos um olhar sobre legislação brasileira podemos observar a importância da Educação Física na aprendizagem. O site https://sportsjob.com.br/aimportancia-da-educacao-fisica-escolar-na-formacao-do-individuo/ apresenta que:

As aulas de educação física são importantes em todos os seguimentos, pois ela promove o desenvolvimento integral do aluno, a vida saudável, a socialização, o espírito de equipe e a prática do desporto. Os alunos participam das mais variadas experiências corporais para as quais são desafiados.(https://sportsjob.com.br/aimportancia-da-educacao-fisica-escolar-na-formacao-do-individuo/).

A Legislação brasileira ao adotar a Educação Física como obrigatória e parte integrante do currículo escolar, aponta para a importância do ato motor, ou da motricidade no desenvolvimento do educando. Nesse sentido vale ressaltar que o caráter de ferramenta para o desenvolvimento cognitivo que desempenha a Educação Física é indispensável nas escolas, além de observar que o olhar que se tem na atualidade sobre esse componente curricular é diferente de como era utilizada durante o longo período de recessão do país.









4. Educação, Motricidade e Educação Física

O filósofo e professor Mario Sergio Cortella em seu livro: A Escola e o Conhecimento, fala do educador como um "parteja-dor de futuro" nessa direção segundo Cortella (1998), "a educação tem de colaborar na conquista de uma realidade social superadora de desigualdades". O educador Paulo Freire no livro Educação e Mudança apresenta o conceito de esperança. Ele diz em seu texto que: "Uma Educação sem esperança não é Educação" (FREIRE,1997). Antônio Carlos Gomes da Costa no livro A Presença da Pedagogia fala da importância de se estar atento ao corpo segundo ele: "O educador deve estar atento ao seu corpo para que ele transmita ao educando a noção verdadeira do seu interesse e da sua disposição de ajudá-lo".

(GOMES, 1999).

Dessa forma a escola para proporcionar uma educação de qualidade e que realmente tenha preocupação com o desenvolvimento pleno dos educandos, minimizando as desigualdades, trazendo esperança é fundamental que o corpo possa falar. É nesse ponto que o movimento e consequentemente o ato motor ou a motricidade se faz presente. E quem melhor que o educador do corpo – o Professor de Educação Física – para desempenhar a importante tarefa de educar o corpo.

Na educação física escolar, o professor é o mediador entre o aluno e o processo de aprendizagem. A Educação Física escolar evidencia a liberdade cognitiva e emocional dos estudantes para a aprendizagem. Isso é um fator importante para que haja um ambiente de convívio onde o respeito e tolerância devem ser trabalhados. Saber

como relacionar-se em grupo pressupõe um controle evolutivo de comportamentos, valores, normas e atitudes.

As aulas de educação física são importantes em todos os seguimentos, pois ela promove o desenvolvimento integral do aluno, a vida saudável, a socialização, o espírito de equipe e a prática de esportes. A Educação Física escolar evidencia a liberdade cognitiva e emocional dos estudantes para a aprendizagem. Enfim a Educação Física dentro de um conceito democrático, integrador, sem preconceitos e as amarras de tabus sobre o corpo, deve estimular toda e qualquer dinâmica que possa estar vinculada ao ato motor ou motricidade, proporcionando assim condições para o desenvolvimento integral do educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O reconhecimento das relações entre motricidade e aprendizagem, além da importância da Educação Física que aponta para a necessidade de considerar discutir a importância da motricidade no desenvolvimento cognitivo do indivíduo é a reflexões abordada nesse trabalho. Buscando suporte em autores que versam sobre as questões da influência do ato motor, ou motricidade na formação do ato mental e da inteligência. Dessa forma conectar a importância também do componente curricular de Educação Física nas escolas como uma importante ferramenta para o desenvolvimento cognitivo. A escola tem um papel fundamental na elaboração e contínua revisão de seu projeto político-pedagógico levando em conta os aspectos da motricidade e assim propiciar as condições necessárias para que o componente curricular Educação Física, possa se estabelecer de maneira a ter um tratamento igualitário aos outros componentes do currículo.

Assim apresentar com clareza dentro do projeto pedagógico o papel fundamental da educação física como componente curricular, articulado a outros componentes buscando uma integração curricular, mas, sobretudo contribuindo para o desenvolvimento físico, mas principalmente mental dos educandos o que se acredita possa auxiliar no pleno desenvolvimento do estudante.

É necessário que todos os professores possam incluir, em suas estratégias de ensino, elementos que possibilitem aos alunos exercer suas funções psicológicas de forma integrada à motricidade, evitando a rígida segmentação entre atividades mentais e atividades motoras. A movimentação dos alunos deve estar presente em diversos momentos de construção do conhecimento na escola, não apenas nas aulas de educação física e artes, mas sobretudo deve-se ter um olhar mais cuidadoso para os componentes curriculares citados uma vez que ambos passaram em épocas passadas por preconceitos ou distorções que descaracterizaram suas funções dentro da Educação.

Nos processos de aprendizagem a mediação do profissional de educação devem fazer parte do cotidiano escolar levando em conta que o movimento é vida. A contribuição do processo de construção da motricidade para os processos de aprendizagem dos diferentes componentes curriculares não se dá de forma automática. Não basta, por exemplo, que as estruturas cerebrais, que possibilitam o pensamento estejam devidamente ativadas pela prática de atividades motoras, para que o aluno aprenda. Isto depende da mediação pedagógica especializada para a aprendizagem. Portanto, a realização do potencial pedagógico das implicações recíprocas entre motricidade e aprendizagem depende de articulação entre todos os professores, envolvendo todos os componentes curriculares.

Na abordagem das dificuldades de aprendizagem, em busca de sua superação, na perspectiva da educação física, é fundamental a consideração das relações entre motricidade e aprendizagem. Esta referência conceitual pode inspirar enfoques metodológicos que favoreçam a superação de dificuldades no processo de aprendizagem.

É indispensável que a escola construa e organize seus recursos materiais – espaço físico, equipamento e material pedagógico – de modo a favorecer o exercício amplo e sistemático da motricidade em articulação com todos os componentes curriculares.

Nesse sentido a dança, expressão corporal, jogos, brincadeiras que exigem movimentação e utilização do corpo serão de extrema importância para o desenvolvimento da inteligência.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ARENDT, Hannah. Entre o passado e o Futuro - Editora Perspectiva S.A. – 1972. p. 221.

ARIÈS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

CORTELLA, Mario Sergio, A escola e o Conhecimento – fundamentos epistemológicos e políticos – Editora Cortez – 1998. p.158.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da, A Presença da Pedagogia, Global Editora e Distribuidora Ltda. – 1999. p 135.

DANTAS, Heloysa - Piaget, Vygotsky, Wallom: teorias psicogenéticas em discussão – São Paulo : Summus, 1992.

FREIRE, Paulo, Educação e Mudança, Paz e Terra 21ª edição, 1997, p.30.

https://brasilescola.uol.com.br/biologia/coordenacao-motora.htm - Paula Loure-

do Moraes,. "Coordenação motora"; Brasil Escola. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/biologia/coordenacao-motora.htm. Acesso em 27 de maio de 2021.

https://www.institutoconectomus.com.br/motricidade-neurociencia-e-educacao.

Acesso em 27 de maio de 2021. Autor: Juliana Spinasola de Carvalho Nuin.

Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo Neurociência aplicada à educação.

https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao-fisica/contribuicao-motricidadehumana-educacao.htm - acesso em 27 de maio de 2021. Judite Filgueiras Rodrigues - Doutoranda em Ciências do Movimento Humano UTIC.

https://sportsjob.com.br/a-importancia-da-educacao-fisica-escolar-na-formacao--doindividuo/ - acesso em 13 de junho 2021.

EJA - O ENSINO DE JOVENS E ADULTOS

HISTÓRICO BRASILEIRO, IMPORTÂNCIA E DESAFIOS ENFRENTADOS

EDIVIRGENS DE SOUZA GRANGEIRO

RESUMO:

Este artigo foi escrito com o objetivo de chamar atenção para a modalidade de ensino EJA (Educação de Jovens e Adultos), ressaltando sua importância e como a maneira que é aplicada em sala de aula reflete diretamente no desenvolvimento da sociedade como um todo. Passamos por seu contexto histórico, desde a colonização do Brasil onde foi implementada como Alfabetização e Catequização, de maneira elitizada pelos Jesuítas, as mudanças que sofreu no decorrer dos anos com campanhas e movimentos de regulamentaram-na por leis e diretrizes, até os dias atuais. Por fim, buscamos compreender os principais desafios enfrentados nesta modalidade, tanto pelos educadores quanto pelos alunos e refletimos sobre quais seriam as possíveis medidas e serem tomadas para ajudar esta modalidade de Ensino tão importante a se desenvolver plenamente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Ensino; Ensino democrático.

ABSTRACT: This article was written with the aim of drawing attention to the EJA (Youth and Adult Education) teaching modality, highlighting its importance and how the way it is applied in the classroom directly reflects on the development of society as a whole. We go through its historical context, from the colonization of Brazil where it was implemented as Literacy and Catechization, in an elitist way by the Jesuits, the changes it underwent over the years with campaigns and movements that regulated it by laws and guidelines, until the present day. . Finally, we seek to understand the main challenges faced in this modality, both by educators and students, and we reflect on what would be the possible measures to be taken to help this modality of teaching so important to develop fully.

KEY-WORDS: Youth and Adult Education; Teaching; Democratic teaching.

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e adultos (EJA) se define como o processo de aprendizagem da parcela da população que não concluiu ou nunca frequentou o ensino fundamental e médio em tempo hábil, por diversos motivos. Está hoje assegurada por leis, que garantem sua gratuidade e integralidade. É de essencial importância tendo impacto direto na sociedade, porém ainda enfrenta muitos desafios para alcançar sua plena excelência.

Diante de tal fato, o presente artigo teve como principal objetivo discorrer sobre o contexto histórico da EJA desde seu início com a colonização do Brasil, toda sua evolução no decorrer do tempo principalmente na década de 60 onde passou a ser mais valorizada por meio de movimentos e campanhas em todo o país, como questões políticas e econômicas que influenciaram de maneira direta e indireta em seu desenvolvimento, até os dias atuais.

É importante discutir sobre sua real importância social, tanto individual como coletiva, além de se atentar aos desafios e barreiras a serem transpassados para que esta modalidade tão necessária alcance êxito em sua proposta de transformar um perfil de pessoa mais carente e marginalizada em plenos cidadãos, conhecedores de seus direitos e deveres, capazes de modificar a realidade em que estão inseridos.

Para isso é necessário primeiramente buscar entender o perfil da população que compõe a EJA, compreendendo suas necessidades, o ambiente em que vivem e etc., para que assim possam ser planejadas metodologias voltadas especificamente para esta demanda, assim como a criação de políticas públicas para melhor atender esta população.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO NO BRASIL

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9.394/96 a EJA (Educação de Jovens e Adultos) é uma modalidade de ensino que tem o objetivo de gerar oportunidade para a formação escolar daqueles que não tiveram acesso ao ensino fundamental ou médio no tempo hábil por diversas razões, sendo complexa e transcendente a questões puramente educacionais.

Para dar início, a EJA tem sua história caracterizada desde o princípio pela negação e exclusão de direitos, o que coincide com a própria história do povo brasileiro. O conhecimento, totalmente elitizado, esquecia-se socialmente das camadas menos favorecidas como os pobres, os negros e deficientes, deixando-os excluídos do processo de escolarização.

No Brasil pode-se considerar como início da história do EJA sua colonização com o ensino dado pelos Jesuítas no século XVIII, que chegaram com o intuito de catequizar e alfabetizar os nativos, claro que com o objetivo de elitizar e hierarquizar, sendo que esta

dava ênfase a política pombalina, sendo direcionada especificamente aos filhos dos colonizadores, todavia estes deram o ponta pé inicial para a educação de adultos em nosso país. Porém, a chegada da família real no ano de 1759 acarretou em sua queda, colocando a educação as margens do império.

Durante este período o letramento destas pessoas marginalizadas era considerado como um ato de caridade. "Era necessário 'iluminar' as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso" (STEPHANOU; BASTOS, 2005). Aqui a alfabetização de jovens e adultos deixa de ser um direito para ser um gesto de solidariedade.

Já em 1952, foi criada a CNER, Campanha Nacional de Educação Rural, onde os educadores já começam a sentir a necessidade de romper com os preconceitos com as pessoas analfabetas. E aqui começamos a conhecer o renomado pedagogo Paulo Freire, que chama atenção à necessidade essencial de contextualização do educando em seu processo de ensino, levando em conta sua real necessidade, devendo ser problematizado as condições de miséria em que vivem.

A EJA começou a ganhar reconhecimento e valor novamente por volta de 1947, pela campanha de Educação de adultos, e o grande marco se deu pelo art.37/38 da LDB, uma vez que este garantiu e reconheceu a Educação de Jovens e Adultos como direito obrigatório e gratuito de todos os cidadãos, tendo as funções de preparar, equalizar e qualificar. Sua história no Brasil teve início no século XX na Paraíba, onde apareceram as primeiras escolas com a criação da LDB em 1961 e a força de movimentos e campanhas em prol de educação.

Segundo Di Pierro (2008),

[...] a história do Brasil entre a década de 1950 e 1960, o ensino passou por retrocessos e avanços que resultaram em campanhas de movimentos em favor da educação popular, intencionando alfabetizar em massa e erradicar o analfabetismo. E, na ausência de interesse político para com a modalidade, acabou por permanecer à margem do ensino por anos.

Nos anos 60, vários movimentos em diversas regiões do país elevaram esta discussão, podendo ser citados como exemplo o "Movimento de Educação de Base" (CNBB) em 1961, o Movimento de Cultura Popular do Recife no mesmo ano, Centros Populares de Cultura (UNE), Campanha de Pé no chão Também se Aprende (Prefeitura de Natal).

Nesta época também surge o SNEA (Serviço Nacional da Educação de adultos) e a implementação do supletivo, levantando novamente a discussão do analfabetismo que teve como principal foco o desenvolvimento nacional, porém, cabe ressaltar a discussão sobre o método pedagógico utilizado que homogeneizava seus alunos sem a preocupação de considerar os contextos em que estavam inseridos. E em 1967 com o golpe militar tem início o Movimento Brasileiro de Alfabetização, o conhecido MOBRAL, com o intuito de formar alfabetos funcionais e garantir a educação continuada (STRELHOW, 2010). Este correlaciona o analfabetismo com a situação de subdesenvolvimento do país, e responsabiliza o analfabeto por sua situação de analfabetismo, tendo como um dos principais slogans o: "Você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável", o MOBRAL foi extintoem 1985 com a chegada da República.

Neste período militar, e por um fator econômico, são reduzidos os investimentos na área da educação. Porém aqui, é explícito pela primeira vez o direito educacional de adultos não escolarizados, como no dito por OLIVEIRA (2007):

O inciso I do artigo 208 indica que o Ensino Fundamental passa a ser obrigatório e gratuito, "assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria". Em seu artigo 214, a Carta Magna indica também a que legislação "estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à • I – erradicação do analfabetismo, • II – universalização do atendimento escola.

Com a extinção do MOBRAL surgem outros movimentos com a Fundação Educar, que tinha o intuito de supervisionar e acompanhar os investimentos voltados para a execução de seus programas. E é aqui que a responsabilidade maior de educar jovens e adultos passa a ser municipal.

Em um cenário mais atual, no século XXI, temos a alta taxa de analfabetos e analfabetos funcionais, onde:

quase 20 milhões de analfabetos considerados absolutos e passam de 30 milhões os considerados analfabetos funcionais, que chegaram a frequentar uma escola, mas por falta de uso de leitura e da escrita, tornaram à posição anterior. Chega, ainda, à casa dos 70 milhões os brasileiros acima dos 15 anos que não atingiram o nível mínimo de escolarização obrigatório pela constituição, ou seja, o ensino fundamental. Somam-se a esses os neo analfabetos que, mesmo frequentando a escola, não conseguem atingir o domínio da leitura e da escrita (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 273).

2.2 O PERFIL POPULACIONAL DA EJA

Logo após toda esta discussão histórica da EJA (Educação de Jovens e Adultos) e de forma estatística podemos estabe-

lecer um perfil da população que é afetada pelo analfabetismo no Brasil. Como já visto anteriormente, um dos maiores educadores brasileiros, Paulo Freire, levantou a discussão da importância de se educar levando em consideração o contexto social e realidade em que o aluno está inserido, logo ressalta-se a importância de conhecer o perfil desta população.

O autor defende que a Alfabetização de Jovens e Adultos precisa se dar em um contexto cultural, levando sempre em conta que o aluno deve ser o agente construtor da aprendizagem, o ensino deve ocorrer com o estudante tendo voz ativa. Para isto, o docente deve criar um ambiente onde o aluno possa, se medo, se abrir e se expressar, e com concepções metodológicas baseadas em diálogo constante e desenvolvendo o senso crítico do aluno, e sendo necessário para isto trabalhar com palavras e temas que fazem parte do vocabulário conhecido do estudante, gerando proximidade entre o aluno e o objeto de estudo.

Para Paiva (1983):

São homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias e moradores rurais. São sujeitos sociais e culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas. Portanto, trazem consigo o histórico da exclusão social. São, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas (Paiva, 1983, p. 19).

Para Arroyo (2005), os sujeitos que compõem a EJA são "Jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-racial, do campo e da periferia". Há de fato e inegável relação entre marginalização social e o analfabetismo, sendo está sustentada estatisticamente. Um estudo do IBGE (2019) revelou que 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%. Sendo esta ainda maior para os homens de 15 anos ou mais de idade foi 6,9% e para as mulheres, 6,3%. Para as pessoas pretas ou pardas (8,9%), a taxa de analfabetismo foi mais que o dobro da observada entre as pessoas brancas (3,6%). (IBGE, 2023)

Diante dos dados apresentados, fica evidente também a correlação entre pessoas marginalizadas que, por falta de oportunidade educacional, recorrem a criminalidade para sobrevivência. Para Silva (2011):

Negros, pobres e jovens sofrem de violência institucional, por não acessarem plenamente os serviços de educação, saúde, entre outros direitos para uma boa qualidade de vida, e ainda sofrem repressão policial intensa e têm seu direito de defesa comprometido no sistema de justiça criminal, além da violência simbólica sofrida, ao serem responsabilizados pela violência. Mitos da violência e teses equivocadas são utilizados para conferir legitimidade à inclinação do sistema a uma maior abordagem e punição sobre os marginalizados.

Por fim, podemos em conforme com a pesquisa a supracitada podemos concluir o perfil dos alunos são oriundos de classes populares com pouca ou nenhuma instrução, em sua maioria pobres, vindos da periferia e negros, estes retornam ao ambiente escolar depositando neste suas ânsias e expectativas de melhoria na qualidade de vida, através da qualificação profissional, podendo assim pleitear melhores colocação no mercado de trabalho.

2.3 A IMPORTÂNCIA DO EJA E SEU PRINCIPAIS DESAFIOS

Diante de tal contexto, a EJA entra com a principal função de garantir um direito do cidadão, sendo este a educação, em caráter gratuito e integral, o que dá a este novos horizontes e oportunidades que antes, sob a escuridão da falta de conhecimento, não lhe eram possíveis. Isso reflete de forma direta na sociedade, transformando marginalizados em cidadãos completos, conhecedores de seus direitos e deveres, agentes na sociedade.

Muitas das pessoas que não frequentaram as salas de aula em idade adequada ou com a frequência necessária, não o fizeram por opção ou falta de interesse, mas antes pela necessidade e falta de oportunidade. E isso se dá em um cenário onde o instinto de sobrevivência põe à frente as necessidades básicas, como comer, ter moradia e sustentar sua família, fazendo com o jovem e adolescente precise ingressar mais cedo do que deveria no mercado de trabalho, e a prioridade da educação é consequentemente esquecida e deixada de lado.

Fazer com que este jovem tenha interesse e oportunidade de regressar à escola e recuperar o tempo perdido, também é um dos fatores de fundamental importância a ser considerado. Se fazem necessárias políticas

públicas de incentivo com o intuito de vencer o paradigma "estudar ou sobreviver?".

Essa reaproximação do educando com o ambiente escolar, entretanto, não deve ser feita de qualquer maneira. Expõe Freire (2000), que a aprendizagem é essencial ao proporcionar oportunidades expressivas e individuais, agindo como parte integrante de um amplo e complexo projeto. Sendo assim, ao apoiar continuidade a um projeto em aprendizagem, a escola necessita agir a programar seus métodos considerando a realidade vivencial do aluno, ou seja, precisa trabalhar com conteúdos que tenham significado para o aluno, voltados a temas ligados à sua realidade social como, trabalho, economia, desemprego, política entre outros, isto caracteriza a EJA como ato político de conhecimento.

Os alunos da EJA diferem dos demais, possuem características específicas, onde podemos destacar as expressões linguísticas usadas em diálogos cotidianos, seus conhecimentos prévios, sendo que aqui salienta-se a importância de a escola saber valorizar as formas expressivas, mas também oportunizando a reflexão para que possam entender a diferença entre a oralidade e a escrita. Apesar do fato de que as variáveis linguísticas devem ser aceitas, o domínio da língua culta é essencial para o convívio em sociedade.

Também é importante dizer que nesta modalidade o aluno deve ser visto com integralidade, sendo reconhecido como ser político, social e em potencial. A educação em sala de aula deve se dar de maneira ativa, deve existir espaço para que o aluno se expresse, e a antiga concepção de que somente o professor é dono da verdade deve ser extinta. Por isso, a mudança de Ensino Supletivo para Educação de Jovens e Adultos tem sentido maior que apenas uma mudança na escrita, como refletiu Soares (2002):

A mudança de “ensino supletivo” para “Educação de Jovens e Adultos” não é mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação.

O ensino que privilegia a parcela social mais favorecida está enraizado em nossa sociedade há séculos, como vimos no contexto histórico, e essa tradição precisa ser quebrada. Os métodos aplicados na educação têm de ser planejados e implementados de maneira a objetivar o alcance da igualdade social.

Neste aspecto, a EJA entra com papel de inclusão social, o conhecimento gera por esta modalidade de ensino abre as portas para a ingresso dessa população mais carente no ensino superior, os qualificando melhor, e gerando a possibilidade de melhores oportunidades no mercado de trabalho.

É importante falar sobre a questão da meritocracia, e levantar aqui uma reflexão sobre como as condições e a realidade em estes indivíduos estão inseridos torna a luta para o sucesso totalmente desigual e injusta. Para Bauman (2003),

Na sociedade atual, os indivíduos são produzidos para que acreditem que tanto o seu sucesso como o seu fracasso dependem exclusivamente deles mesmos. Só que junto com isso produz-se também o entendimento de que se é incompetente demais para chegar ao sucesso. O sucesso é para poucos. O fracasso para a grande maioria. Mas os dois têm em comum o fato de serem vistos como sendo de responsabilidade do indivíduo, como sendo fruto da liberdade de escolha. A obrigação de escolher é de todos. Mas tem resultados muito diferentes para os grupos humanos, dependendo do lugar que ocupam na rede social.

E isto, mais uma vez, valida a necessidade de elevar a EJA a maior importância, na luta em prol da igualdade social e inclusão.

Um dos desafios desta modalidade se dá frente a dificuldade de lidar com a diversidade e falta de homogeneidade dos alunos, o educador muitas vezes, dentro de uma única sala de aula, encontra desde um jovem de 15 anos com um pequeno atraso, até um senhor de 50 que nunca esteve em uma sala de aula. Aqui salienta-se a importância do investimento na formação específica dos profissionais da educação que atuarão nesta área.

O investimento na EJA tem sua relevância individual, trazendo inúmeros benefícios ao indivíduo que desenvolve suas capacidades e competências, mas também sua relevância coletiva, uma vez que, quanto mais indivíduos desenvolvidos mais perto chegamos de uma sociedade inteiramente desenvolvida, com a redução da criminalidade, aumento do número de profissionais qualificados em diversas áreas, maior rentabilidade e melhores oportunidades de emprego.

Outro desafio a ser enfrentado se dá muitas vezes pelo número insuficiente de unidade de ensino principalmente em periferias, fazendo com que a população carente tenha que se locomover grandes distâncias em busca da educação, implicando nos fatores tempo e distância. Em 2016 foram discutidas algumas políticas públicas considerando a implementação do Ensino a Distância na EJA, através da Resolução nº 1 de 2016:

Art. 1º: A presente Resolução define Diretrizes Operacionais Nacionais para regulamentar a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos níveis do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade de Educação a Distância (EaD), em regime de co-

laboração entre os sistemas de ensino.

O EAD se dá pela aprendizagem mediada por recursos tecnológicos, o que abre possibilidade para que discente e docente estejam em ambientes físicos diferentes, e se apresenta como promissor na modalidade EJA, sendo uma possível solução para o problema supracitado. Porém, para que funcione algumas medidas são necessárias, uma vez que o aluno precisa ter domínio sobre os meios tecnológicos e condições financeiras para possuí-los.

Porém cabe ressaltar que por mais que o EAD se apresente como promissor na EJA, esta não deve de forma alguma ser reduzida a modalidade a distância, já que se faz notório que os alunos da EJA, muitas vezes não procuram o ambiente escolar somente com o objetivo de finalizar os estudos, mas, buscam também como espaço de socialização e lazer, sendo importante este momento de aprender conviver com a heterogeneidade envolvendo diferentes culturas e gêneros, contribuindo também para a troca de conhecimento.

Em concordância, Max e Engels (2007) relatam que:

O homem precisa comer, beber, ter moradia, roupas e demais objetos que os amparam em sua sobrevivência e, na satisfação das necessidades, a aprendizagem produzida é fundamental à sobrevivência e continuidade da sua história. As relações sociais iniciadas no âmbito familiar expandem-se na sociedade, resultando numa educação adaptada ao período histórico que vive.

Os desafios enfrentados pelo sujeito analfabeto e iletrado em sua vida estimulam o regresso ao ambiente escolar, sendo visto como caminho promissor para a inclusão e melhora na qualidade de vida, entretanto, muitas vezes, os alunos não possuem incentivo ou o tempo necessário para dispensar nos estudos, portanto cabe a escola compreender e flexibilizar os horários e dias para atender melhor esta clientela.

Por fim, a urgência da inclusão social se faz evidente e não deve ser vista como dever unicamente dos alunos, a função do Estado é contemplar a implantação de políticas públicas e educacionais que objetivem e alcancem esta inclusão, oferecendo educação de qualidade, com maiores oportunidades de acesso ao mercado de

trabalho, proveniente de uma base de ensino planejada e estruturada na realidade do estudante, propondo uma formação contínua aos profissionais da educação que extinga de vez as práticas estereotipadas ainda presentes no ambiente escolar.

3. CONCLUSÃO

Como visto, são muitos os desafios que envolvem a EJA, e para superá-los se fazem necessárias medidas que possibilitem sua excelência, como a formação específica dos educadores que atuarão na área, a criação de políticas públicas de incentivo a população com o perfil destacado, que gerem oportunidades reais e permitam o acesso à educação de qualidade.

A educação tem o dever de emancipar a mente do homem, assim, a Educação de Jovens e Adultos tem que ser planejada e aplicada de forma a garantir a formação de cidadãos atuantes na sociedade, plenamente capazes de agir e alterar o contexto em que vivem, sempre levando em consideração suas peculiaridades com o princípio de equidade, e compreendendo-o como ser integral e potencial, para que assim paradigmas antigos sejam quebrados e o conhecimento seja deselitizado.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, M.; GOMES, N.; SOARES, L. (Orgs). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de jovens – adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio (Org.). Diálogos na educação de jovens e adultos. São Paulo: Autêntica, 2005.

BAUMAN, Z. Comunidade: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96. Brasília, 20 dez. 1996.

DI PIERRO, Maria Clara. VÓVIO, Cláudia Lemos. ANDRADE, Eliane Ribeiro. Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023. Disponível em:

https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html. Acesso em: 26 de janeiro de 2023.

OLIVEIRA, Romualdo L. Portela. Educação de Jovens e Adultos: o direito à educação. In: Mesa Redonda: Direitos Educativos e a EJA no Brasil. 16º Congresso de Leitura do Brasil – COLE, X Seminário de Educação de Jovens e Adultos. Campinas:

UNICAMP,2007, disponível em: http://www.alb.com.br/anais16/prog_pdf/prog01_01.pdf. Acesso em: 26/01/2023.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrih. Ideolo-

gia Alemã: crítica da mais recente filosofia Alemã em seus representantes, Feuerbch, B. Bauer e Stiner, e do socialismo Alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Bomtempo, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 5 DE JANEIRO DE 2021.

Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECPN12021.pdf. Acesso em: 27 de janeiro de 2023.

PAIVA, V. P. Educação Popular e Educação de Adultos. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

SILVA, Geélison Ferreira da. Considerações sobre criminalidade: marginalização, medo e mitos no Brasil. Minas Gerais, Belo Horizonte. 2011.

STEPHANOU; BASTOS (orgs), 2005, p. 273.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil.

Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 49-59, 2010.

ALFABETIZAÇÃO PARA CRIANÇAS E ADULTOS POR MEIO DE LITERATURAS INFANTIS E JUVENIS

ELAINE BAGESTERO FERREIRA

RESUMO

Esse artigo pretende buscar informações pertinentes ao tema alfabetização para crianças e adultos por meio de literaturas infantis e juvenis. O contato com os livros infantis pode ocorrer desde antes do nascimento, quando o primeiro livro é colocado nas mãos da criança ou quando ela ouve as rimas e cantigas que mais cantarão por gerações. As crianças aprendem com a língua que ouvem, portanto, quanto mais rico o ambiente linguístico, mais rico o desenvolvimento da linguagem. O processo de apropriação da linguagem continua por todos os anos escolares, portanto, esses anos devem ser preenchidos com imagens emocionantes e vocabulário que a literatura infantil oferece. O termo literatura poderia ser definido a partir de uma perspectiva histórica ou cultural, da perspectiva de um crítico ou outro, ou de um leitor. Como promotores da leitura, entendemos a literatura como a construção imaginária da vida e do pensamento nas formas e estruturas da linguagem, integradas num conjunto de símbolos que provocam uma experiência estética. Essa experiência pode ser uma reconstrução viva ou expansão de eventos anteriores, ou a criação de novas experiências a partir da interação com diferentes gêneros.

Palavras-chave: Experiência; Linguagem; Símbolos.

INTRODUÇÃO

É preciso entender que desde o momento em que a criança entra em contato com os livros e começa a ler até o momento em que domina a leitura e sente prazer nela, há um longo processo que a escola deve nutrir e orientar. A criança que percebe a aprendizagem da leitura como um processo difícil e punitivo não sentirá prazer nem se aproximará espontaneamente da leitura; porque o gosto pela leitura não se desenvolve sob pressão ou por obrigação, ou com livros chatos ou sem sentido, cujo único uso é o ensino da leitura. Daí a necessidade de proporcionar aos alunos materiais de leitura abundantes, lúdicos e interessantes, adaptados às suas necessidades, gostos e dos mais variados: contos, poemas, cancioneiros, livros de enigmas, piadas e ditos, dando continuidade à literatura juvenil.

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2007, p. 30).

Nesse sentido, o desafio da escola de hoje é promover uma mudança: de não leitores para leitores eficientes por meio da literatura infantil. Busca estimular o poder criativo e desenvolver a imaginação. Isso é alcançado com professores que orientam e estimulam, que oferecem um clima para a leitura e produção de textos literários, que motivam, envolvem a criança com a leitura e conversação sobre textos literários; tudo, para despertar e canalizar a sua atitude crítica. Tendo sempre em mente que os alunos se tornam leitores críticos à medida que utilizam seus conhecimentos e experiências anteriores para conhecer, prever, classificar, analisar, avaliar, comparar, comentar e interpretar.

A LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

A narração de um livro oferece uma reafirmação da história pessoal que a criança contou a si mesma e que podemos associar ao que Vygotsky (1982) descreve como linguagem interior.

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário. (BRASIL,1997, p. 29).

Ouvir histórias é uma forte motivação para a criança querer aprender a ler. Ao associar a leitura ao prazer, as crianças também querem aprender a fazê-lo. Muitas vezes as crianças ouvem sobre a importância da leitura, mas com as nossas ações mostramos que valorizamos mais as outras atividades.

A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. Ou seja, o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário como uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais (ou mesmo não verbais conforme algumas manifestações da poesia contemporânea). (BRASIL 1997, p. 29)

A literatura desenvolve a imaginação e a curiosidade das crianças, ajudando-as a apreciar a natureza, as pessoas e as experiências de maneiras não consideradas por elas. Diante da invasão explícita da televisão, a literatura oferece ao imaginário infantil novas dimensões que dificilmente ela descobriria. Os livros infantis têm o poder de criar imagens na mente do leitor e expandir sua imaginação. O imaginário é definido pelo grau de transposição da realidade e se opõe ao referencial. Parte do real, mas não é uma cópia, é uma imaginação ativa.

LEITURA E ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DAS HISTÓRIAS INFANTIS E JUVENIS

O ato de ler e de escrever não é apenas decodificar o código linguístico, é preciso, porém ser capaz de interpretar diferentes gêneros textuais. O meio em que vive é de suma importância para o desenvolvimento do aprendizado, uma vez que o indivíduo está inserido num mundo letrado, no qual existem diversos códigos linguísticos. Segundo Kleiman (1995, p. 19): "Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos".

Quando se ensina a ler e a escrever com base no que faz parte do dia a dia da criança, ela aprende de forma contextualizada e não letra por letra. Ela aprende de um contexto que ela já conhece, assim associa e entende. Magda

Soares cita em um dos seus artigos que "o domínio de competências de leitura e escrita vão além de medir apenas a capacidade de saber ler e escrever".

É importante ressaltar que o conceito de letramento e alfabetização pode variar de acordo com o momento histórico, desenvolvimento social e cultural em que o indivíduo vive, uma vez que o desenvolvimento do país possui grande influência sobre o processo de educação.

Convém salientar que os problemas enfrentados no processo de alfabetização no Brasil vêm nos acompanhando em longa data:

No Brasil, como em vários países da América Latina, as antigas elites – formadas por oligarcas com influências liberais – acostumaram-se a ver na educação "a alavanca do progresso". Assim, tomaram o tema do analfabetismo e despejaram rios de retórica. Diziam que o país jamais poderia encontrar seu caminho e a democracia jamais poderia ter uma realidade enquanto tivermos uma tão alta proporção de analfabetos. A "ignorância" e o "atraso" eram duas faces da mesma moeda. Palavras, muitas palavras – e - mas nenhuma ação (FREIRE, 1967, p. 39).

Atualmente nos encontramos em desenvolvimento procurando sanar os problemas que surgem e fazer com que o processo de alfabetização seja concluído com êxito, que além de codificar e decodificar códigos o indivíduo possa estar preparado para o mundo, ou seja, que ele esteja apto para viver em sociedade.

Hoje ainda vivenciamos o desafio de fazer com que todos tenham acesso e façam uso da leitura e da escrita, apesar de possuírem maior disponibilidade para a utilização de diversos meios como bibliotecas, livrarias, jornais, revistas e a internet, o que possibilita tornar os indivíduos letrados e conscientes, fazendo uso dessas ferramentas, participando ativamente da sociedade. Em seu artigo Kleiman afirma que:

O aluno que elabora um bilhete recomendando um livro e justificando sua recomendação faz uma 'leitura inspecional quando seleciona, na biblioteca, um livro para leitura, ou quando procura, no caderno infantil do jornal, a página que traz resenhas de livros; ele faz também uma 'leitura tópica', de detalhes, quando volta ao livro lido para copiar uma informação específica que deseja incluir na sua recomendação ou resenha; faz, ainda, uma 'leitura de revisão 'quando lê seu próprio texto antes de torná-lo público (1995, p. 24).

As expectativas positivas dos professores interferem na aprendizagem dos alunos. Essas expectativas se manifestam nas diversas situações de interações sociais e educacionais. Embora possa haver diferenças no desenvolvimento dos indivíduos, é importante ter consciência de que eles podem se beneficiar de diferentes experiências no contexto social e educacional.

Portanto, a escola deve propiciar aos alunos ambientes que facilitem o processo de letramento e alfabetização, haja vista que esta é responsável pela preparação dos indivíduos para as práticas sociais o que possibilita um espaço rico de aprendizagem para todos os alunos.

As crianças dão os primeiros passos críticos para aprender a ler e escrever muito cedo na vida. Muito antes de poderem exibir habilidades de produção de leitura e escrita, eles começam a adquirir alguns entendimentos básicos dos conceitos sobre alfabetização e suas funções.

De acordo com Smith (1989, p. 236):

Existe somente um modo de se resumir tudo o que uma criança deve aprender a fim de se tornar um leitor fluente, e este é dizer que a criança deve aprender a utilizar a informação não-visual, ou o conhecimento anterior, de modo eficiente, quando atentado para a linguagem escrita. É uma compreen-

são das finalidades e convenções dos textos é uma parte central da informação não-visual. Pois, o aprender a ler não requer memorização de nomes e letras, ou regras fonéticas, ou um grande vocabulário; tudo isto vem no curso do aprendizado da leitura, e pouco disto fará sentido para uma criança sem alguma experiência em leitura.

As crianças precisam de interações regulares e ativas com a impressão. As habilidades específicas exigidas para leitura e escrita vêm de experiências imediatas com a linguagem oral e escrita. As experiências nesses primeiros anos começam a definir as suposições e expectativas sobre como se alfabetizar e a dar às crianças a motivação para trabalhar no sentido de aprender a ler e escrever. Com essas experiências, as crianças aprendem que ler e escrever são ferramentas valiosas que as ajudarão a fazer muitas coisas na vida.

O RECONHECIMENTO DAS PALAVRAS NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A instrução assume uma natureza mais formal à medida que as crianças passam para as séries do ensino fundamental. Aqui, é praticamente certo que as crianças receberão pelo menos alguma instrução de um produto publicado comercialmente, como uma série de antologia de base ou literatura.

Segundo Feil (2004, p. 44):

É importante que os textos das crianças possam servir de subsidio para novas descobertas, novas situações de aprendizagens e novas construções. Saber ler, nesta visão, é ir além da interpretação literal, sabendo relacionar o lido com experiências vividas, ouvidas, presenciadas e/ou ainda, com outras leituras. Saber ler é saber recriar o lido em outras atividades, sejam de escrita (é registro, é memória), de jogo lúdico e cênico, de artes plásticas, de fixão de letras, sílabas, ortografia, etc..

À medida que os processos de reconhecimento de palavras se tornam mais automáticos, as crianças tendem a dedicar mais atenção aos processos de compreensão de nível superior. Como essas experiências de leitura tendem a ser gratificantes para as crianças, elas podem ler com mais frequência; assim, a realização da leitura pode ser um subproduto do prazer da leitura.

A verdadeira leitura é compreensão. As crianças precisam ler uma grande variedade de materiais interessantes e compreensíveis, que possam ler oralmente com cerca de 90 a 95% de precisão. No início, as crianças tendem a ler lenta e deliberadamente, enquanto se concentram exatamente no que está na página. Na verdade, eles podem parecer "colados à impressão", descobrindo os detalhes da forma no nível da palavra. No entanto, a expressão de leitura, a fluência e a compreensão das crianças geralmente melhoram quando leem textos familiares.

As crianças não usam apenas seu conhecimento crescente dos padrões de som das letras para ler textos desconhecidos. Eles também usam uma variedade de estratégias. Estudos revelam que os primeiros leitores são capazes de ser intencionais em seu uso de estratégias metacognitivas. Mesmo nessas primeiras séries, as crianças fazem previsões sobre o que devem ler, autocorrigir, reler e questionar se necessário, dando evidências de que são capazes de ajustar sua leitura quando a compreensão falha.

Mas as crianças também precisam de tempo para a prática independente. Essas atividades podem assumir várias formas. Algumas pesquisas, por exemplo, demonstraram os efeitos poderosos que a leitura das crianças para seus cuidadores tem na promoção da confiança e da proficiência em leitura. Visitar a biblioteca e programar períodos independentes de leitura e escrita em salas de aula ricas em alfabetização também proporcionam às crianças a oportunidade de selecionar livros de sua própria escolha. Eles podem se envolver em atividades sociais de leitura com seus pares, fazer perguntas e escrever histórias, todas as quais podem nutrir interesse e apreciação pela leitura e escrita.

Relacionamentos de apoio entre esses processos de comunicação levam muitos professores a integrar a leitura e a escrita na instrução em sala de aula. Afinal, escrever desafia as crianças a pensar ativamente sobre a impressão. Enquanto jovens autores lutam para se expressar, eles se deparam com diferentes formas escritas, padrões sintáticos e temas. Eles usam a escrita para vários fins: escrever descrições, listas e histórias para se comunicar com outras pessoas. É importante que os professores exponham as crianças a uma variedade de formas de texto, incluindo histórias, relatórios e textos informativos, e que ajudem as crianças a selecionar vocabulário e pontuar frases simples que atendam às demandas do público e do propósito. Uma vez que a instrução de caligrafia ajuda as crianças a se comunicarem de maneira eficaz, também deve fazer parte do processo de escrita. Aulas curtas demonstrando certas formações de letras vinculadas à publicação da escrita fornecem um momento ideal para o ensino. Oficinas de leitura e escrita, nas quais os professores fornecem instruções individuais e em pequenos grupos, podem ajudar as crianças a desenvolver as habilidades de que precisam para se comunicar com outras pessoas.

Embora os rascunhos iniciais das crianças contenham grafias inventadas, o aprendizado da grafia assumirá uma importância cada vez maior nestes anos. A instrução ortográfica deve ser um componente importante

do programa de leitura e escrita, pois afeta diretamente a capacidade de leitura. Alguns professores criam suas próprias listas de ortografia, concentrando-se em palavras com padrões comuns, palavras de alta frequência, bem como algumas palavras pessoalmente significativas da escrita das crianças. A pesquisa indica que ver uma palavra impressa, imaginar como ela é escrita e copiar novas palavras é uma forma eficaz de adquirir grafias.

É verdade que as crianças precisarão da ajuda de um adulto para dominar as complexidades do processo de escrita, mas eles também precisarão aprender que o poder da escrita é expressar as próprias ideias de maneiras que possam ser compreendidas por outras pessoas.

À medida que as capacidades das crianças se desenvolvem e se tornam mais fluentes, o ensino mudará de um foco central em ajudar as crianças a aprender a ler e escrever para ajudá-las a ler e escrever para aprender. Cada vez mais, a ênfase dos professores será em incentivar as crianças a se tornarem leitores independentes e produtivos, ajudando-os a estender suas habilidades de raciocínio e compreensão ao aprender sobre seu mundo. Os professores precisarão fornecer materiais desafiadores que exijam que as crianças analisem e pensem de forma criativa e de diferentes pontos de vista. Eles também precisarão garantir que as crianças tenham prática em leitura e escrita (dentro e fora da escola) e muitas oportunidades para analisar tópicos, gerar perguntas e organizar respostas escritas para diferentes propósitos em atividades significativas.

Ao longo desses anos críticos, a avaliação precisa dos conhecimentos, habilidades e disposições das crianças em leitura e escrita ajudará os professores a combinar melhor a instrução com como e o que as crianças estão aprendendo. No entanto, a leitura e a escrita iniciais não podem ser medidas simplesmente como um conjunto de habilidades estreitamente definidas em testes padronizados. Essas medidas geralmente não são indicadores confiáveis ou válidos do que as crianças podem fazer na prática típica, nem são sensíveis à variação de linguagem, cultura ou experiências de crianças pequenas.

Em vez disso, uma avaliação sólida deve ser ancorada em tarefas de escrita e leitura da vida real e registrar continuamente uma ampla gama de atividades de alfabetização das crianças em diferentes situações. Uma boa avaliação é essencial para ajudar os professores a adaptar a instrução apropriada para crianças pequenas e saber quando e quanto instrução intensiva em qualquer habilidade ou estratégia específica pode ser necessária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já nos primeiros meses de vida, as crianças começam a fazer experiências com a linguagem. Bebês pequenos fazem sons que imitam os tons e ritmos da conversa de adultos; eles "leem" gestos e expressões faciais e começam a associar sequências de sons frequentemente ouvidos - palavras - com seus referentes. Eles adoram ouvir jingles e rimas familiares, participam de jogos como esconde-esconde e manipulam objetos como livros de tabuleiro e blocos do alfabeto em suas brincadeiras. A partir desses inícios notáveis, as crianças aprendem a usar uma variedade de símbolos. Dessa forma a leitura de histórias infantis e juvenis contribui de forma significativa para o processo ensino aprendizagem, que vai se tornando cada vez mais eficaz de forma prazerosa.

Uma diversidade considerável nas experiências de linguagem oral e escrita das crianças ocorre desde os primeiros anos do ensino fundamental, que se perpetua até a fase adulta. Algumas crianças podem ter acesso imediato a uma variedade de materiais de escrita e leitura, enquanto outras não, algumas crianças observarão seus pais escrevendo e lendo com frequência, outras apenas ocasionalmente, algumas crianças recebem instrução direta, enquanto outras recebem uma assistência muito mais casual e informal. Por esse motivo aas histórias infantis e juvenis devem fazer parte dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Brasília:

MEC/SEF, 1997.

CHUKOVSKY, K. Das duas às cinco. Norton, Berkely: University Press. 1963. FEIL, Iselda T. Sausen. Alfabetização: um diálogo de experiências. 2.ed. rev. e ampl. – Unijui, 2004.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da Liberdade. Rio de Janeiro Exemplar nº 1405: editora Paz e Terra LTDA, 1957, p. 123.

KLEIMAN, Ângela. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p.

O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELAINE CARLA ALVES

Resumo:

Desenvolvemos neste artigo, um olhar sobre o conceito de desenho na educação infantil, que evolui conforme a criança também, aprende e cresce no sentido físico, psicológico, biológico, a partir das interações com o ambiente e com seus pares, com adultos na etapa inicial da educação básica que é a educação infantil.

Palavras-chave: Desenho. Educação infantil. Desenvolvimento. Linguagens

Artísticas.

Abstract: In this article, we develop a look at the concept of drawing in early childhood education, which evolves as the child also learns and grows in the physical, psychological, biological sense, from interactions with the environment and with their peers, with adults in initial stage of basic education, which is early childhood education.

Keywords: Drawing. Child education. Development. Artistic Languages.

Introdução

A Arte é uma forma de expressão e comunicação humana que colabora com o desenvolvimento, aspectos cognitivos, sensíveis e culturais e é bastante utilizada na Educação Infantil principalmente para os aspectos que envolvem criatividade e sensibilidade.

A educação em Arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas, por meio dele, a criança amplia-se a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender Arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas (BRASIL, 1998 , p. 19).

O desenho é algo espontâneo e evolui conforme o processo de desenvolvimento global da criança o ato de rabiscar é algo prazeroso, sem intencionalidade está descrito no processo sensório motor evidenciado por Jean Piaget (PIAGET, 1948), é uma comunicação formal e um meio de representação e simbolização. Pois, para a criança expressar-se graficamente é fazer aquilo que não consegue através da fala ou a escrita. É importante mencionar que há duas etapas a primeira sinaliza que a as marcas feitas pela criança é simplesmente o prazer de rabiscar e a segunda é o desenho com representatividade, intencionalidade para significar algo. E ainda que a criança além do desenho se manifesta no jogo de faz- de- conta, na linguagem e nas condutas imitativas. Na primeira etapa as crianças conquistam o controle motor.

Para DERDYK (1989) o ato de rabiscar não é apenas sensório motor. Para esta autora o ato de desenhar como atividade inteligente, sensível, reclama a sua autonomia e sua capacidade de abrangência como meio de comunicação, expressão e conhecimento, possui natureza aberta e processual.

Os movimentos de rabiscar são mais precisos e passam a representar uma ideia gradativamente. Os traçados vão sendo mais e mais interpretados, as crianças começam a anunciar o que pretendem fazer antes da execução.

Conforme o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil RCNEI (BRASIL, 1998), "o desenho como linguagem indica signos históricos e sociais que possibilitam ao homem significar o mundo". Salientamos que a Educação Infantil, a primeira etapa da Educação Básica conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) é o espaço de promoção e apropriação das diversas formas de linguagens e expressões, sendo o desenho parte da disciplina Arte art. 26, § 2º da referida legislação.

O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Por volta dos dois anos a criança inicia suas garatujas, ou seja, manifesta de forma gráfica, sonora ou corporal o que está sentindo, o que conseguiu apreender do ambiente.

As garatujas não são apenas símbolos gráficos, pois as crianças utilizam materiais sonoros e o próprio corpo para se expressarem, são nestas situações que verificam o que podem e conseguem fazer.

São traçados livres, horizontais, verticais e inclinados posteriormente curva círculos de tamanhos diferentes que devem ser estimulados e encorajados, pois são o início da escrita.

A evolução das garatujas, ocorre segundo demonstram os estudos de MARTINS, PICOSQUE, e GUERRA (1998), através da pesquisadora RHODA KELLOGG (1985) que desenvolveu uma mandala para expressar a evolução dos desenhos das crianças.

Com às interferências do meio e da assimilação de aprendizagens o desenho se modifica e evoluem. Para KELLOGG (1985) todos os desenhos que uma pessoa fará têm por base os movimentos que tiveram início em sua primeira infância e que eram, geralmente, registrados em papel ou massa de

modelar.

A arte para MARTINS, PICOSQUE e GUERRA (1998, p. 102), é definida como a "[...] é a linguagem básica dos pequenos e deve merecer um espaço especial, que incentive a exploração, a pesquisa, o que certamente não será obtido com desenhos mimeografados e exercícios de prontidão".

Após a fase das garatujas, entre 04 e 07 anos o desenho apresenta outras características: ela descobre que tudo tem um nome, um significado e um porquê, é a fase do faz de conta. No desenho os seus traços adquirem após várias tentativas a firma de letras e as crianças passam a diferenciar a escrita do desenho. Seus traços começam a ser controlados e, geralmente, o primeiro símbolo que a criança constrói é a figura humana.

Na mandala de KELLOGG, as figuras apresentam a forma de sóis, a figura humana é representada por um círculo com olhos, nariz e boca. Para SANS (1995, p. 28):

[...] depois que a criança desenha o sol irradiante, parece descobrir um tipo de fórmula para representar o rosto humano. Geralmente, ela desenha dois pequenos círculos representando os olhos, um ponto como se fosse o nariz e um risco horizontal como boca.

Percebemos na mandala que a figura humana vai aos poucos se modificando e ficando cheia de detalhes, que poderão compor outros desenhos, isso ocorre também na massa de modelar, conforme a criança evolui e adquire novos conhecimentos, seu desenho também enriquece com a evolução as figuras passam da forma plana a em pé.

A transição que ocorre faz com que a criança se dê conta de que é capaz de criar graficamente, ou seja, perceber que suas marcas deixadas no papel ou em outro suporte se modificam e são progressos representativos do seu pensamento, do seu fazer e da sua vida.

Com a evolução do pensamento, os rabiscos e desenhos vão se transformando, outros detalhes são acrescentados na produção gráfica e assim, aproximam-se da realidade da forma na qual compreendem.

O desenho deve ser encarado como atividade lúdica, que como o jogo, apresenta o aspecto operacional e o imaginário. Pois, o ato de brincar, conduz a práticas que desenvolvem físico, temporal, espacial, regras, imaginário, o projetar, o pensar, o idealizar, criar, entre outras formas de aprendizagem.

A criança evolui nas oportunidades que lhes são dadas e através da mediação. Se lhes são dadas oportunidades de desenhar, brincar, modelar, enfim agir sobre as coisas extraindo experiências sobre as mesmas, experimentando e vivenciando no seu dia a dia sendo protagonista de sua aprendizagem certamente a evolução do pensamento e de outros processos como interesse, motivação, afetividade e organização interna, possibilitará a evolução nas aprendizagens, nas diversas linguagens não só da Arte.

Podemos dizer que o desenho constitui uma expressão da visão de mundo que cada criança possui, pois através dele a criança desenvolve suas potencialidades, manifestando suas reflexões e que a Arte infantil nos possibilita a descoberta da construção espacial e das relações formais em elementos que a criança destaca e reorganiza segundo um critério próprio e individual.

Pois, ao fazer um desenho a criança se expressa, conta sua história, seus pensamentos, suas fantasias, seus medos, suas alegrias, suas tristezas, interagindo com o ambiente, tempo, espaço, adultos e outras crianças, produzindo suas marcas e percebendo outras. Através da evolução do desenho podemos perceber em qual etapa do desenvolvimento infantil que a criança está.

Piaget demonstra em períodos este desenvolvimento, para ele a aquisição e desenvolvimento do simbolismo são fatores marcantes na compreensão dos modos de pensar e de atuar das crianças.

O período sensório-motor caracteriza-se pela construção de esquemas de ação que possibilitam à criança assimilar objetos e pessoas. Além disso, é também marcado pela construção prática das noções de objetos, espaço, causalidade e tempo, necessária acomodação (ajustamento) desses esquemas aos objetos e pessoas com os quais interage. Tem-se aí um processo de adaptação funcional pelo qual a criança regula suas ações em função das demandas de interação, compensando progressivamente, sempre no plano das sensações e da motricidade, as perturbações produzidas pela insuficiência dos esquemas no processo de interação. Nesse período, a criança constrói (sempre em termos práticos) os esquemas de ação e as categorias da realidade, graças à composição de uma estrutura de grupo de deslocamentos. Os esquemas vão, pouco a pouco, diferenciando-se e integrando-se, ao mesmo tempo em que o sujeito vai se separando dos objetos podendo, por isso mesmo, interagir com eles de forma mais complexa. (MACEDO, 1994, p.124).

Neste período o desenvolvimento se caracteriza pela atuação pelo uso de linguagens de percepção as crianças vão construindo suas aprendizagens ao se desenvolverem, refinando seus conhecimentos transitando para o período pré-operatório.

No entanto, mesmo no momento em que já descobriram como construir algumas representações de forma comunicável, com intencionalidade, as crianças de 2 a 7 anos, provavelmente, ainda não conseguem pensar as representações como um sistema que

tem uma regra por trás. E não pensam a representação como um todo, capaz de ser entendido a partir da compreensão das regras que a articulam, porque ainda não realizam generalizações mais complexas. A criança representa, mas ainda não consegue explicar como estabeleceu as articulações para representar, isso significa que não construiu, no nível das representações, a reversibilidade que já possuí no nível das ações motoras. Nesse sentido, embora estabeleça uma relação simbólica com e no mundo, a criança ainda não dominou a estrutura lógica em termos de operações, por isso, esse momento é de —transição, não há nele uma mudança qualitativa na lógica de pensamento, mas há a vivência das condutas e procedimentos que a levarão a atuar no nível das operações. A criança sabe fazer, mas não compreende o que faz, no sentido de poder, independentemente do corpo, reconstruir o que faz no puro plano da representação; ainda não é capaz de organizar (estruturando as partes entre si e formando um todo) suas representações, como sabe organizar suas ações. (MACEDO, 1994, p.125).

O período seguinte é o operatório vai permitir a apreensão das relações lógicas de abstração e generalização. A criança já construiu a base simbólica, já faz uso de linguagens. É importante ressaltar que conforme afirmam FONTANA e CRUZ como a linguagem é para Piaget e Vygotsky:

Para Piaget a linguagem é uma função do pensamento. Seu trabalho trata das formas que ela assume e do papel que ela desempenha em cada um dos estágios do desenvolvimento do pensamento lógico. A fala da criança é, assim, enfocada a partir do processo do pensamento. Para Vygotsky, a palavra e o pensamento articulam-se na atividade de compreensão e comunicação envolvida nas relações sociais. O foco da análise é, então, colocado no processo como um todo, interessando apreender as atividades intelectuais envolvidas, os modos como a palavra dirige essas atividades e as condições de interação em que elas vão sendo produzidas. (FONTANA e CRUZ, 1997, p.89).

A contribuição da arte na educação básica reside na possibilidade das vivências culturais e os mecanismos internos (cognitivos e afetivos) permeiam os processos de aprendizado e desenvolvimento, possibilitando a conquista da identidade e autonomia que para Piaget e Vygotsky, sobre a construção do simbolismo.

No ambiente escolar o contato com a arte e com a cultura tem a intenção de serem realizadas em atividades organizadas, de forma que elas sejam significativas e provoquem avanços nas percepções das crianças sobre os objetos de conhecimento.

Um fato empiricamente estabelecido e bem conhecido é que o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança [...], entretanto tem-se atentado para o fato de que não podemos limitar-nos meramente à determinação de níveis de desenvolvimento, se o que queremos é descobrir as relações reais entre processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado (VYGOTSKY, 1991, p. 95).

Para Vygotsky há dois níveis de desenvolvimento: o desenvolvimento real – aquilo que a criança é capaz de realizar sozinha; e o desenvolvimento potencial - aquilo que a criança consegue fazer com ajuda e que poderá mais tarde fazer sozinha.

Quando se demonstrou que a capacidade das crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental, para aprender sob orientação de um professor, variavam enormemente, tornou-se evidente que aquelas crianças não tinham a mesma idade mental e que o curso subsequente de seu aprendizado seria obviamente diferente... (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Para isso ele denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal:

[...] o nível desenvolvimento real da criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento [...] a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY, 1991 , p. 97).

Para ele o aprendizado se dá através da criação da zona de desenvolvimento proximal:

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação como seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VYGOTSKY, 1991, P.101).

Diante das colocações de Piaget e Vygotsky a criança chega à escola com um repertório de conhecimentos e formas de pensar, que percebeu e internalizou nas suas relações cotidianas é neste ambiente que as linguagens artísticas, nas situações sociais que a aprendizagem se estrutura.

Por meio da arte as crianças bem como no brincar, resolvem seus conflitos e articulando estratégias para entendimento do mundo adulto. Nesse sentido, a brincadei-

ra pode ser geradora de zonas de desenvolvimento proximal, pois, ao brincar a criança age no mundo imaginário que, por sua vez, pode refletir padrões das práticas culturais.

A aprendizagem e desenvolvimento são parte do repertório cultural e das linguagens Poesia, Artes Visuais, Cênicas, Música, Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, entre outros.

As linguagens artísticas pressupõem a habilidade de atuar estabelecendo relações, o professor é o mediador que propõem situações significativas com as linguagens, deve se atentar para a estratégia e para o conteúdo.

Segundo MARTINS, PSICOSQUE, GUERRA (1998) as linguagens artísticas como formas de interpretação, expressão e representação anteriores à escrita. Antes da escrita, o homem apropriou-se simbolicamente do mundo pela produção de imagens, através das linguagens artísticas.

Somos rodeados por ruidosas linguagens verbais e não – verbais – sistemas de signos – que servem de meio de expressão e comunicação entre nós, humanos, e podem ser percebidas por diversos órgãos dos sentidos, o que nos permite identificar e diferenciar, por exemplo, uma linguagem oral (a fala), uma linguagem gráfica (a escrita, um gráfico), uma linguagem tátil (o sistema de escrita braile, um beijo), uma linguagem auditiva (o apito do guarda ou do juiz de futebol), uma linguagem olfativa (um aroma como o do perfume de alguém querido) ou uma linguagem gustativa (o gosto apimentado do acarajé baiano ou o gosto doce do creme de cupuaçu) ou as linguagens artísticas. Delas fazem parte a linguagem cênica (o teatro e a dança), a linguagem musical (a música, o canto) e a linguagem visual (o desenho, a pintura, a escultura, a fotografia, o cinema), entre outras. (MARTINS, PICOSQUE, GUERRA, 1998, P.37).

Conforme estas autoras, a Arte é uma forma de criação de linguagens:

A linguagem da arte nos dá a ver o mundo mostrando-o de modo condensado e sintético, através de representações que extrapolam o que é previsível e o que é conhecido. É no modo de pensamento do fazer da linguagem artística que a intuição, a percepção, o sentimento/pensamento e o conhecimento se condensam. (MARTINS, PICOSQUE, GUERRA, 1998, p.37).

Arte envolve recepção e produção de representações no exercício da expressividade movida pela imaginação e a sua formação deveria ocorrer tanto no que diz respeito ao resgate de sua expressão em linguagens artísticas, quanto ao acesso do conhecimento sobre Arte e Ensino da Arte.

Conforme os Parâmetros Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 1988):

Na garatuja, a criança tem como hipótese que o desenho é simplesmente uma ação sobre uma superfície, e ela sente prazer ao constatar os efeitos visuais que essa ação produziu. A percepção de que os gestos, gradativamente, produzem marcas e representações mais organizadas permite à criança o reconhecimento dos seus registros (BRASIL, 1988, p.92).

Ao pensarmos sobre a arte temos que ter em mente que ela é uma linguagem universal.

Conforme ANDRADE (2000), a arte pode ser caracterizada de diversas formas: música, teatro, artes plásticas, literatura, expressão corporal, dança que oportunizam o registro simbólico e imaginário do ser humano. Estas oportunidades de expressão e de conteúdos permitem descobertas, proporcionando ao sujeito, maior conhecimento acerca de si mesmo, do outro e do ambiente.

A integração da produção artística, no processo criativo e na relação do sujeito com a obra criada.

A criança cria para falar de si e de seu modo de ver o mundo. O ambiente educacional pode ou não restringir a capacidade criativa deve oferecer oportunidades de exercício livre, espontâneo, fundamental para o pleno desenvolvimento de habilidades e competências das crianças e influência de forma decisiva sobre o desenvolvimento pleno do adulto.

BROUGÈRE (1998, p.19), em seu texto, “A criança e a cultura lúdica” cita Freud: “brincar torna-se o arquétipo de toda atividade cultural“ e, como a arte, não se limita a relação com o real.

O brincar é visto como um mecanismo psicológico que garante à criança um distanciamento do real, permite ao indivíduo criar uma relação aberta e positiva com a cultura. Para que o desenvolvimento da humanidade aconteça, é necessária a liberdade de ação do ser humano. (BROUGÈRE, 1998 p.19)

A importância do brincar no contexto educacional está na possibilidade do relaxamento necessário às atividades que exigem esforço intelectual, a brincadeira, os jogos são instrumentos de desenvolvimento da linguagem e do imaginário.

Brincar é visto como um conjunto das propostas culturais, das interações que lhe são impostas. No brincar a transformação cultural, de um processo complexo de produção de significações da realidade externa para as crianças. Elas criam e recriam seu dia-a-dia. As brincadeiras são necessidades que a criança tem de imitar o mundo dos adultos. São aprendizagens a respeito do mundo em que vivem.

Dantas enfatiza que:

Ao longo de uma gestualidade gratuita, impulsiva mesmo, produzem-se casualmente, em si mesma ou no ambiente, efeitos interessantes, agradáveis: a criança tende a procurar reencontra-los. O gesto livre da intenção, e o acaso, aparecem então como a forma mais remota da descoberta e da ampliação do repertório. Embora gratuita, ou talvez, porque gratuita, essa forma de gestualidade é a fonte do novo. (DANTAS,1998, p.116)

Conforme Vygotsky (1987), o processo de imaginação, estreitamente relacionado ao brincar, é a base de qualquer atividade criadora, sendo condição para a criação artística, científica e técnica.

A criação ocorre quando o indivíduo imagina, combina e modifica a realidade. Portanto, não se restringe às grandes invenções da humanidade ou às obras de arte etc. mas refere-se à capacidade do homem de imaginar, descobrir, combinar, ultrapassar a experiência imediata.

Conforme BROUGÈRE (1998), o brincar é um processo histórico e social construído ao longo do tempo. Portanto, o brincar é apreendido com os outros membros de sua cultura e suas brincadeiras são impregnadas pelos hábitos, valores e conhecimentos vínculos afetivos e interações com o grupo que pertence na elaboração mental do objeto ou pessoa ausente base da construção de sistemas de representação pelas crianças.

A interação com os objetos e brinquedos oferecidos pelos adultos, para a criança, entra em contato com as propriedades e os usos sociais e culturais e sim, do seu grupo social. A brincadeira, não é elaborada pelas relações entre os sujeitos. Essa abordagem, fundamentada na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento, confere ao brincar papel fundamental na organização e no planejamento de condições propícias para o desenvolvimento e a aprendizagem do processo do ato de brincar.

Isso acontece segundo WAJSKOP (2001), na Educação Infantil que propicia várias formas de se conceber a brincadeira. A brincadeira pode ser vista como uma atividade natural e espontânea, originada na própria essência da criança. As práticas de Educação Infantil calcadas nessa visão encaram a brincadeira apenas como atividade recreativa, que permite que as crianças relaxem e liberem energias contidas. Em práticas mais tradicionais, observamos a restrição ou o impedimento de sua ocorrência no espaço escolar, pois é considerada um estorvo na situação de aprendizagem; as oportunidades de brincar limitam-se à hora do recreio e, quando possível, nos momentos de chegada e de saída da instituição. Utilizada também como instrumento didático. O brincar, nessa perspectiva, é concebido como preparação para a escolaridade futura, através da sua transformação em exercícios e treinamentos. O educador usa a brincadeira para ensinar noções e habilidades como cores, formas, partes do corpo, numerais, entre outras. É usada como forma de sedução e treinamento para a aprendizagem.

Importa mencionar que alguns autores relacionam o lúdico ao jogo e estudam sua importância na educação. A literatura especializada no tema não define comumente o lúdico na educação.

O jogo define-se como manifestações competitivas e todas as demais manifestações. Sendo o jogo uma ocupação voluntária que se revela em tempo e espaço, com regras, acompanhado de alegria, tensão e de ser algo diferente do dia a dia.

Conforme Piaget os conceitos de jogo e brinquedo e brincadeira são formados ao longo da vida. Sendo jogo e brincadeira sinônimos de diversão.

Segundo SANTOS (1999) para a criança brincar é viver. Este autor dá ao brincar um enfoque mediante vários pontos de vista:

- Do ponto de vista filosófico, o brincar é abordado como um mecanismo para contrapor à racionalidade. A emoção deverá estar na ação humana tanto quanto a razão;
- Do ponto de vista sociológico, o brincar tem sido visto como a forma mais pura de inserção da criança na sociedade. Brincando, a criança vai assimilando crenças, costumes, regras, leis e hábitos do meio em que vive;
- Do ponto de vista psicológico, o brincar está presente em todo o desenvolvimento da criança nas diferentes formas de modificação de seu comportamento;
- Do ponto de vista da criatividade, tanto o ato de brincar quanto o ato criativo estão centrados na busca do “eu”. É no brincar que se pode ser criativo, e é no criar que se brinca com as imagens e signos fazendo uso do próprio potencial;
- Do ponto de vista pedagógico, o brincar tem-se revelado como uma estratégia poderosa para a criança aprender.

Como percebemos o brincar nos diferentes pontos de vista presente em todas as dimensões humanas e principalmente na vida das crianças. No âmbito psicológico o brincar além de genético é fundamental para o desenvolvimento psicossocial. É na relação com o brinquedo que a criança desenvolve afetividade, criatividade, raciocínio.

Conforme WAJSKOP (1995) “Brincar é a fase mais importante da infância – do desenvolvimento humano neste período – por ser auto ativa representação do interno – a representação de necessidades e impulsos

internos".

Ao brincar a criança aumenta sua independência, sensibilidade visual, auditiva...

No ato de brincar como no fazer artístico há valorização cultural, desenvolvimento motor, imaginativo, criativo, social, interação com o meio e com seus pares, reequilíbrio, construção de conhecimento.

Historicamente foi construída uma concepção de criança não enveredaremos em explicações, pois ao longo do tempo muda-se essa concepção, mas, enfatizamos que vemos a criança como protagonista, ser social e histórico que faz parte de uma organização familiar.

A Arte tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos, no processo de ensino e aprendizagem, por meio dela o professor pode despertar a atenção de cada um para a sua maneira particular de sentir, sobre a qual se elaboram todos os outros processos racionais, não é só uma atividade artística, mas também, a conquista da significação do que fazem.

Além disso, a escola deve ir além das vivências artísticas com as quais está acostumada. Ela deve ajudar a criança a conhecer outras épocas históricas, outras culturas, outras formas de expressão, cabendo ao professor fazer com que a criança compreenda o mundo em que está inserida, situandoa em diferentes contextos culturais.

De acordo com FERRAZ e FUSARI (1999, p. 16), "a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecêlo".

A arte é importante na vida da criança, pois colabora para o seu desenvolvimento expressivo, para a construção 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.

Conforme LOWENFELD e BRITTAIN (1970, p. 115) "a arte pode contribuir imensamente para esse desenvolvimento, pois é na interação entre a criança e seu meio que se inicia a aprendizagem". A interação é importante, pois a criança gosta de imitar o que o adulto faz, ela observa seus gestos e ações e tenta reproduzir, ela se interessa pela ação e não pelo que o adulto está fazendo.

Oferecer possibilidades de ampliar seus conhecimentos e suas ações, deixar a criança se expressar livremente, não fazer comentários negativos e não apressar pois, a arte realizada são importantes para o seu desenvolvimento e ações futuras.

Para LOWENFELD e BRITTAIN (1970, p. 48) "as crianças que ficam inibidas em sua criatividade, por regras ou forças que lhe são alheias, podem retrair-se ou recorrer à cópia ou ao desenho mecânico". Para que isso não ocorra é importante o trabalho do professor como mediador, pois a arte precisa ser significativa. Deve também, abordar as quatro linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) como forma da criança se expressar significativamente e não apenas as artes visuais, como ocorre na maioria das vezes na educação infantil.

As Artes Visuais devem ser aceitas como uma linguagem que tem estrutura e característica própria cuja aprendizagem acontece por meio dos seguintes aspectos de acordo com o RCNEI (BRASIL,1998):

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 — 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).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Arte tem como objetivo o lúdico, por meio de diversos materiais, serve como instrumento mediador contribui para a expressão dos sentimentos até então, desconhecidos evidenciados no brincar e nos trabalhos artísticos, sendo em qualquer idade, a criança pode encontrar-se consigo mesmo, reforçar seu verdadeiro eu, deixando-se agir livremente sendo fiel aos seus valores e ao seu conhecimento de mundo.

Para a criança a Arte é uma atividade que proporciona o brincar. O brincar é muito importante porque é através dele que a criança desenvolve, conhece e compreende e "lê" o mundo que a cerca. Promove o desenvolvimento do potencial criativo, que o possibilita a revisitar novas possibilidades do brincar e da arte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte/Ana Mae Barbosa (org.) In: Conceitos e terminologias Aque-

cendo uma transforma-ação: Atitudes e Valores no da Arte. 2 ed. São Paulo: Cortez,2003.

BIASOLI, C. L. A formação do professor de arte: do ensaio à encenação. São Paulo: Papirus, 1999.

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998. 243p. (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil). v.3.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: www.planetaeducacao.com.br/novo/legislacao/ Acesso em: 14 de fevereiro. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.

— Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretária de Educação Fundamental. – 2. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretária de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEEF, 1997.

BROUGÉRE, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. In: Tizuko Morchida Kishimoto (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira.

BUORO, A.B. O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 2000.

DERDYK, E. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione,1989.

DEWEY J.: O ensino da Arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001.

FONTANA, R.; CRUZ, M. N. da. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo:

Atual, 1997.

FUSARI, M. F. R; FERRAZ, M. H.C.T. Arte na educação escolar. São Paulo:

Cortez, Metodologia do Ensino de Arte. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Magistério. 2º grau. Série formação do professor).

IAVELBERG, R. Para gostar de aprender arte; sala de aula e formação de professores/ Rosa Iavelberg. Porto Alegre; Artemed,2003.

LEÃO, M, R. A Arte no Espaço Educativo. Disponível em:< http://caracol.imaginario.com/paragrafo_aberto/rml_arteduca.html>. Acesso em 12 de outubro de 2016.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. Desenvolvimento da Capacidade Criadora.

São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

NEGRINE, A. Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil. Porto Alegre: Prodil, 1994.

PIAGET, J. A formação dos símbolos na criança. PUF, 1948.

RINALDI, C. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. IN: EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Art-Med, 1999. VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. 4 a edição. São Paulo: Martins

WAJSKOP, G. O brinquedo como objeto cultural. Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre – RS, Ano V, n. 15, p. 39-41 - Nov. 2007/ Fev. 2008.

OBSERVAÇÃO DOS BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

ELAINE LOPES

RESUMO

A educação infantil tem sofrido mudanças a partir da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). O texto legal declara princípios norteadores da educação infantil que precisam estar explicitados nas propostas pedagógicas das instituições. Assim, este estudo investigou como os princípios norteadores da educação infantil são contemplados nos projetos políticos-pedagógicos (PPPs) de três escolas municipais de educação infantil (EMEI) de um município do interior do Rio Grande do Sul. Como objetivos específicos, tem-se o que segue: a) identificar como os princípios estéticos, éticos e políticos são explicitados no Parecer CNE/CEB n.º 20/2009, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; e b) verificar quais princípios norteadores da educação infantil são declarados nos PPPs. Para isso, a pesquisa apoiou- -se na abordagem qualitativa; o tipo de estudo utilizado foi o de caso, em três escolas do interior do Rio Grande do Sul. A fonte de dados foram os projetos políticos--pedagógicos das respectivas instituições de educação infantil. Após a análise dos dados, os resultados indicam que os PPPs das EMEI estudadas contemplam os princípios norteadores, demonstrando que os professores e os gestores das instituições municipais de educação, ao elaborarem seus documentos, procuram atender ao que é declarado nos textos legais referentes à educação infantil.

Palavras-chave: Princípios. Educação infantil. Projeto político-pedagógico. Diretrizes Curriculares Nacionais.

INTRODUÇÃO

A escolha da temática educação infantil e projeto político-pedagógico justifica-se por se compreender que os atos de cuidar e educar na educação infantil são complexos e, ao mesmo tempo, desafiadores, pois requerem reconhecer a criança como um sujeito de direito e entender o seu desenvolvimento de modo integral: psicológico, físico, intelectual, social e cultural. Desse modo, estão subjacentes as concepções de cuidar e educar, de infância, aprendizagem, desenvolvimento e educação infantil. Neste sentido, são inúmeras as publicações oficiais do Ministério da Educação (MEC) do Brasil e os marcos regulatórios que buscam orientar as práticas pedagógicas e o trabalho docente nas escolas de educação infantil.

Dentre os marcos regulatórios, destaque para a elaboração do projeto político-pedagógico (PPP), incumbência das instituições de ensino prevista no art. 121 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n.º 9.394/96. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009), alinhadas com a LDBEN, declaram que a proposta pedagógica ou projeto político- -pedagógico (PPP) é o plano orientador das ações da instituição. Nesse documento, é necessário definir as metas que se pretende alcançar na aprendizagem e desenvolvimento das crianças que, sob essas diretrizes, são educadas e cuidadas. Essa proposta pedagógica é elaborada coletivamente com a participação da equipe diretiva, dos professores e da comunidade escolar.

Assim, entende-se como fundamental que o professor, ao iniciar sua atuação docente na escola, busque conhecer e apropriar-se dos fundamentos definidos no PPP da sua instituição. Em especial, conhecer os princípios norteadores da educação infantil explicitados no documento, para que, a partir disso, conforme o próprio nome refere, esses princípios possam nortear seu planejamento didático- -pedagógico, fazendo com que ele tenha clareza de que está educando crianças ao mesmo tempo que está cuidando.

PRINCÍPIOS NORTEADORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: DOCUMENTOS REGULATÓRIOS

Os documentos regulatórios para a educação infantil – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998); Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996) – estabelecem princípios norteadores para a primeira etapa da educação básica. Segundo o dicionário Aurélio (PRINCÍPIO, 2008), princípio significa o início de algo; começo; elemento predominante; base.

Outro conceito é de que princípios equivalem a um conjunto de leis, definições ou preceitos utilizados para nortear a vida em sociedade. Com base no entendimento de que os princípios correspondem a um conjunto de preceitos orientadores de um coletivo de pessoas que representa um grupo/entidade social, a educação infantil, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, passa a ser reconhecida como a primeira etapa da educação básica.

De acordo com a Carta Magna, é dever do Estado garanti-la às crianças de até 5 (cinco) anos de idade (art. 208), em creches e pré-escolas. Isso conduziu o estabelecimento

de princípios que norteiam a educação para as crianças, a fim de garantir o desenvolvimento integral destas em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Conforme a LDBEN (BRASIL, 1996), a educação infantil será oferecida em creches, para crianças de até 3 (três) anos de idade; e pré-escolas, para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (arts. 29 e 30). Sua organização se dará a partir das seguintes orientações: a) avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; b) carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; c) atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias, para o turno parcial, e de 7 (sete) horas para a jornada integral; d) controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; e) expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (art. 31). As mudanças e os avanços adquiridos em relação à educação infantil – iniciados pela Constituição Federal, em 1988, garantindo o dever do Estado de oferecê-la às crianças de até 5 (cinco) de idade – são desdobrados, anos mais tarde, em 1996, com a promulgação da 3.ª LDBEN, ao declarar a educação infantil como primeira etapa da educação básica nacional, e solidificam-se com a aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, em 2009, da Resolução CNE/ CEB n.º 05/09, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI).

Assim, segundo Oliveira e Cruz (2010), a promulgação das DCNEI representa uma valiosa oportunidade para se pensar como e em que direção atuar junto às crianças de até 5 anos a partir de determinados parâmetros, além de atentar para a articulação do processo de ensino e aprendizagem com a prática pedagógica na escola básica. Dessa forma, ao aproximar as DCNEI da prática pedagógica, entende-se que se pode ajudar o professor a aperfeiçoar e qualificar o trabalho docente no cotidiano das escolas de educação infantil, junto com os demais professores e a instituição de ensino, bem como promover um ambiente de desenvolvimento profissional e crescimento humano que contemple as crianças, suas famílias, a comunidade local, a equipe de professores e gestores.

Desse modo, para auxiliar as instituições de educação infantil a planejar seu cotidiano, as DCNEI (BRASIL, 2009) apontam um conjunto de princípios que devem orientar o trabalho pedagógico. São eles: a) princípios éticos – valorização da autonomia, responsabilidade, solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; b) princípios políticos – garantia dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; c) princípios estéticos – valorização da sensibilidade, criatividade, ludicidade e diversidade de manifestações artísticas e culturais (art. 6º). Nessa direção, os referidos princípios precisam estar explícitos nas propostas pedagógicas ou nos projetos político-pedagógicos das instituições de educação infantil, uma vez que, de acordo com as DCNEI, esses documentos são o plano orientador das ações da instituição e definem as metas pretendidas para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educadas e cuidadas, sendo elaborados coletivamente, com o envolvimento da equipe diretiva, dos professores e da comunidade escolar.

Desse modo, os marcos regulatórios para a educação infantil, desde a promulgação da Constituição Federal (1988) até a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), representam uma mudança significativa nos modos de compreender a função social e política desse nível de ensino e a concepção de criança, de infância e seu processo de aprendizado e desenvolvimento. Isso faz com que os profissionais da educação repensem seu trabalho docente junto aos pequenos, assim como reflitam sobre novas propostas pedagógicas atinentes ao cotidiano de creches e pré-escola.

No entanto, Libâneo (2004) defende que a organização e a gestão da escola precisam estar ancoradas na concepção democrático-participativa, que se baseia na relação orgânica entre a equipe diretiva e a participação efetiva dos membros da comunidade escolar (professores, alunos, pais, funcionários). Também se caracteriza pela busca de objetivos comuns e pela defesa de tomada de decisões coletivamente, sem desobrigar as pessoas da responsabilidade individual.

Assim, para que, de fato, a concepção ancorada na democracia e participação se efetive na organização e gestão da escola, são definidos os seguintes mecanismos, de acordo com Libâneo (2004) e Luck (2006): órgãos colegiados, eleição de diretores, descentralização dos recursos financeiros e projeto político-pedagógico. Dentre esses mecanismos, entende-se importante apresentar algumas considerações a respeito dos fundamentos teóricos do projeto político-pedagógico (PPP) e, posteriormente, sua construção, implementação e avaliação nas escolas de educação infantil, em um município situado no interior do Rio Grande do Sul, objeto de estudo desta investigação. O projeto político-pedagógico, segundo Libâneo (2004), consolida-se num documento em que são detalhados os objetivos, as diretrizes e as ações do processo educativo a serem desenvolvidos na escola, expressando, assim, as exigências e necessidades sociais e legais da instituição, bem como os propósitos e expectativas da comunidade escolar. De certo modo, o PPP, para o autor, é tanto a expressão da cultura

da escola (cultura organizacional) quanto sua recriação e desenvolvimento.

Assim, percebe-se que ele expressa a cultura da escola, porque está apoiado nas crenças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que o elaboram e vivenciam (professores, funcionários, alunos, pais). Ao mesmo tempo, de acordo com Libâneo (2004), o PPP é um conjunto de princípios e práticas que reflete e recria a cultura da escola, projetando a cultura organizacional que se deseja, visando à intervenção e à transformação da realidade; por meio dele, conhece-se a realidade presente, reflete-se sobre ela e traçam-se as coordenadas para a construção de uma nova realidade, propondo- -se as formas mais adequadas para atender as necessidades sociais e individuais dos alunos.

Desse modo, com base nos fundamentos teóricos referentes ao projeto político-pedagógico, enquanto documento norteador, um referencial para todas as ações da escola, envolvendo tanto as questões relacionadas diretamente às ações do processo pedagógico quanto as posições políticas assumidas pela escola perante a sua realidade sociocultural, configurando-se, assim, num mecanismo da gestão democrática escolar, os PPPs das instituições escolares do município visam consolidar os princípios e práticas de gestão democrático-participativa no sistema municipal de ensino, conforme estabelece a Resolução CMESM n.º 29, de 12 de setembro de 2011.

O projeto político-pedagógico, segundo a Resolução CMESM n.º 29/2011, é o documento norteador das ações pedagógicas das instituições escolares e tem por fundamento referenciais teóricos que delimitam as opções epistemológicas, socioantropológicas, filosóficas, políticas e pedagógicas. Respeita os seguintes itens: a) os marcos regulatórios e princípios emanados para a educação nacional, em seus níveis e modalidades de ensino; b) as características específicas da comunidade escolar a que se destina e seu entorno sociocultural; c) os referenciais que sustentam epistemologicamente a proposta da instituição escolar; e d) nas instituições privadas de educação infantil, o Plano Municipal de Educação, as Diretrizes da Mantenedora e as normas do sistema municipal de ensino (art. 3.º, incisos I, II, III, IV). No que se refere à organização, a resolução declara que a composição e a matriz curricular das escolas devem observar as Diretrizes Curriculares Nacionais, assim como as orientações das Municipais.

Desse modo, supõe-se que os projetos políticos-pedagógicos dessas instituições observaram, em seus documentos, o que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) no que tange aos princípios norteadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A promulgação dos marcos regulatórios que orientam e normatizam a educação infantil tem provocado uma significativa mudança na forma como se compreende a função sociopolítica desse nível de ensino e, consequentemente, as concepções subjacentes de criança, infância, desenvolvimento infantil e aprendizagem, na tentativa de garantir que as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil cumpram sua função tanto sociopolítica quanto pedagógica.

É possível identificar que os princípios norteadores são explicitados ao longo dos documentos, ora na filosofia e nos objetivos da escola, ora na metodologia de ensino e nas diretrizes curriculares para educação infantil, o que permite inferir que os princípios perpassam toda a proposta pedagógica na sua totalidade, na transversalidade do documento e não são explicitados de maneira estanque, linear e uniforme, em uma seção e/ou capítulo do documento.

Desse modo, é possível perceber a intencionalidade dos documentos no que diz respeito tanto ao caráter político, no sentido de compromisso da formação da criança cidadã para um tipo de sociedade, quanto ao aspecto pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias das escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. Assim, o projeto político-pedagógico é a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo, sendo construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 2002).

Desse modo, as políticas públicas para a educação infantil – preocupadas em garantir não somente seu acesso e universalização, mas também propostas peda- 168 Educação em Debate, Fortaleza, ano 39, nº 73 - jan./jun. 2017 Fernanda Figueira Marquezan, Michele Wohlmann Martins gógicas que atendam às necessidades educativas das crianças por meio de ações pedagógicas com qualidade – estabelecem as DCNEI (BRASIL, 2009).

Como as DCNEI visam orientar o planejamento das ações das instituições de educação infantil, elas apontam princípios éticos, estéticos e políticos que acompanham e definem as metas pretendidas para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, bem como determinam o que precisa estar explícito nas propostas pedagógicas das escolas. Desse modo, este estudo investigou como os princípios norteadores da educação infantil são contemplados nos projetos políticos-pedagógicos (PPPs) de três EMEIs de um município do interior do Rio Grande do Sul.

Após a análise, foi possível verificar que os documentos procuram contemplar esses princípios, demonstrando que os professores e gestores dessas instituições, ao elaborarem

seus PPPs, atendem o que é declarado nos textos legais referentes à educação infantil. No entanto, os resultados obtidos apontam que, provavelmente, nem todas as escolas analisadas conseguiram criar espaços permanentes e institucionalizados de discussão e reflexão sobre o PPP, uma vez que houve algumas dificuldades no processo de identificação da explicitação dos princípios.

Assim, este é um assunto para posterior análise, pois, embora todos os PPPs tenham a formatação parecida, em virtude da resolução municipal, em alguns casos, não fica totalmente claro se todos os princípios, em sua plenitude, foram contemplados na prática diária das escolas, embora tenha se observado que são expressos ao longo dos documentos.

Diante dessa constatação, destaca-se a importância da equipe gestora e de os professores conhecerem e se apropriarem do que é declarado nos textos legais, para, assim, na construção do PPPs das escolas, atenderem o que determina a legislação, uma vez que os referidos documentos, posteriormente, irão nortear e orientar a organização das atividades cotidianas das instituições de educação infantil. Para tanto, é necessário promover, no cotidiano dessas escolas, momentos de estudos e discussão acerca dos textos legais, além de espaços de participação e colaboração entre os professores e gestores, para constantemente estarem revisitando o projeto político-pedagógico da instituição.

Ao mesmo tempo, constata-se o empenho da Secretaria Municipal de Educação, juntamente com o Conselho Municipal de Educação, ao promulgarem a Resolução CMESM nº 29/2011, que estabelece normas para a elaboração do projeto político-pedagógico no sistema municipal de ensino, na tentativa de oferecer mecanismos para que os gestores escolares e professores se apropriem do texto legal e, desse modo, orientem a construção dos documentos nas escolas municipais de educação infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.

Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: Acesso em: 9 jun. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: . Acesso em: 8 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Disponível em: . Acesso em: 8 set. 2016.

PRINCÍPIO. In: FERREIRA, A. B. de H. Novo dicionário Aurélio. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2008. p. 102. FRANCO, S. R. K. A criança de 0 a 6 anos. Revista Criança, Brasília, DF, v. 30, n. 24, p. 2-15, jul./dez. 1993.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004. LÜCK, H. A gestão participativa na escola. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Z. M. R.; CRUZ, V. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?. Brasília, DF, 2010. Disponível em: . Acesso em: 15 maio 2016.

170 Educação em Debate, Fortaleza, ano 39, nº 73 - jan./jun. 2017 Fernanda Figueira Marquezan, Michele Wohlmann Martins.

OSTETTO, L. E. Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios. 5. ed. Campinas: Papirus, 2007.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 14. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

GAMIFICAÇÃO: METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELAINE VASCONCELLOS HATORI

RESUMO

Este artigo discute a utilização de jogos na Educação Infantil, mais especificamente sobre a metodologia intitulada gamificação. Que pode ser definida como um desdobramento da aplicação de jogos e de brincadeiras no processo pedagógico, bem como o uso da estética, das dinâmicas e das mecânicas dos jogos para engajar as crianças e complementar o aprendizado. Assim, tornando-se protagonista do seu processo de aprendizagem e o professor atua como um guia para o conhecimento. O objetivo desta pesquisa foi investigar e analisar o processo de gamificação como uma ferramenta pedagógica capaz de auxiliar na aprendizagem e no desenvolvimento integral do educando. Para tanto foi utilizado como metodologia a pesquisa de revisão bibliográfica e de caráter exploratório. Diferentemente de uma aula comum, na gamificação, as crianças ganham autonomia e constroem o aprendizado de forma coletiva, tornando as aulas mais dinâmicas, já que um ambiente lúdico faz com que o ensino seja mais prazeroso. Conclui-se que a Gamificação na Educação Infantil é uma nova práxis educacional que envolve não só a utilização de games como ferramentas de ensino, mas uma nova opção de pedagogia que utilize o game design como ferramenta de modificação do ensino.

Palavras- chave: Gamificação. Educação. Aprendizagem. Metodologia.

ABSTRACT

This article discusses the use of games in Early Childhood Education, more specifically on the methodology entitled gamification. It can be defined as an unfolding of the application of games and pranks in the pedagogical process, as well as the use of the aesthetics, dynamics and mechanics of games to engage children and complement learning. Thus, becoming protagonist of their learning process and the teacher acts as a guide to knowledge. The objective of this research was to investigate and analyze the process of gamification as a pedagogical tool capable of assisting in the learning and integral development of the educator. To this end, the methodology was used as a bibliographic review and exploratory research. Unlike a common class, in gamification, children gain autonomy and build learning collectively, making classes more dynamic, since a playful environment makes teaching more pleasant. It is concluded that Gamification in Early Childhood Education is a new educational practice that involves not only the use of games as teaching tools, but a new pedagogy option that uses game design as a teaching modification tool.

Keywords: Gamification. Education. Learning. Methodology

1 INTRODUÇÃO

O conceito de gamificação na educação vai muito além do uso de jogos pedagógicos como ferramentas de aprendizado. Isso porque, além dos jogos serem uma excelente solução nesse universo, há muito mais no mundo dos games para tornar o aprendizado mais eficiente. Apesar da importância do entretenimento, a experiência com os games vai muito além dela. Ela passa pela necessidade de competição inerente a todo ser humano, pelos feedbacks instantâneos, pela possibilidade de evolução rápida e, claro, pela busca por recompensas.

Apesar desse processo representar a aplicação de algo que envolva os jogos analógicos ou digitais, simulações ou brincadeiras, no campo da Educação, a mesma também remete a 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 Contudo, observa-se um crescente interesse da utilização da gamificação como sendo uma metodologia ativa de aprendizagem, principalmente, por meio das TIC.

O objetivo desta pesquisa foi investigar e analisar o processo de gamificação como uma ferramenta pedagógica capaz de auxiliar na aprendizagem e no desenvolvimento integral do educando.

O que impulsionou a realização deste trabalho foi a recente e crescente utilização dessa abordagem, a qual busca mostrar a importância de uma das inúmeras inovações tecnológicas inseridas no ambiente educacional. A escolha deste tema por ser um atual, e vem crescendo e ganhando espaço no ambiente educacional, e por isso julgou-se ser importante aprofundarmos no assunto que é de essencial conhecimento por parte de todos os envolvidos no processo de ensino.

A gamificação vem para que haja uma maior interação na sala de aula, aos quais alunos e professores possam ser mais interativos, renovando a prática pedagógica do professor, quebrando todo esse paradigma tradicional no ensino, “Dessa forma, é fundamental a mediação pedagógica do professor e a possibilidade de interação entre os atores envolvidos. São essas premissas que fazem a diferença na qualidade de um processo educacional, no qual se prioriza a aprendizagem e a cooperação.” (SCHLEMMER, 2018).

Extraindo elementos importantes dos

jogos, como a competitividade para melhorar os resultados, trabalhos colaborativos para alcance de um objetivo comum dentre outras características, surgiu o conceito de Gamificação (Gamification), o uso de elementos, mecanismos, dinâmicas e técnicas de jogos na rotina profissional, escolar e social do indivíduo num contexto fora do jogo, com o objetivo de incrementar a participação e gerar engajamento e comprometimento por parte dos usuários e maior interação entre as pessoas e empresas com base na oferta de incentivos (feedback) que estimulam a colaboração entre os envolvidos, para que realizem de forma mais prazerosa suas tarefas.

2 CONTEXTUALIZANDO JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

O brincar é uma forma eficaz de transmitir conhecimento porque ajuda a fortalecer a compreensão das crianças e dos jovens sobre a aprendizagem que é possível através da brincadeira com materiais ou imaginação. Dessa forma, o aprendizado será mais divertido e interessante (CAMPOS et. al. 2020).

Para Alves (2007), o brincar pode ser visto como um fenômeno universal, com diferentes perspectivas em todas as culturas. Portanto, é possível, que seja utilizado como recurso didático nas aulas, considerando diferentes conteúdos e conferindo-lhe conteúdo infantil. Os jogos são importantes para os alunos porque desenvolvem as habilidades necessárias ao seu desenvolvimento motor e tornam o aprendizado mais útil e significativo. Neste contexto, proporcionam mais oportunidades de participação na educação e formação, bem como de socialização (FERNANDES e CASAROTTO, 2018).

Considera-se, que os jogos fazem parte da cultura infantil com os jogos tradicionais. Esta análise defende que os jogos podem ser considerados parte do ser humano, uma linguagem característica de sua expressão e desenvolvimento que muda com o tempo e o espaço. Assim, a escola é um ambiente que permite a transferência de conhecimento entre o professor e o aluno. (GALHARDO, 2020).

Nessa esteira, os jogos e brincadeiras, com a construção de conhecimento, contribuem para diversas habilidades, e são elementos didáticos necessários para a aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, ao planejar aulas com essas ferramentas, percebe-se a importância e a responsabilidade do professor. Assim, o brincar potencializa a criatividade, a imaginação, o equilíbrio, a coordenação e outros aspectos (MAIA FARIAS e OLIVEIRA, 2020).

Os jogos oferecidos e conduzidos pelo professor são adequados, pois ao ensinar o conteúdo da aula, a criança passa a dominar as regras, tornando-se uma importante contribuição para o desenvolvimento intelectual do aluno tanto por meio de exercícios complementares, como por experiência educacional em ambiente escolar (FARIA 2020).

De acordo com Fabiani e Scaglia (2020), com a ajuda das informações obtidas através das atividades lúdicas, os alunos apreendem a conviver e compreender as diferenças conectar-se com a natureza, saber fazer e conhecer-se através da criatividade e da imaginação. Entende-se que os jogos e brincadeiras contribuem significativamente para o desenvolvimento dos alunos, sua inserção na vida social, a transmissão da cultura, da história, o desenvolvimento de habilidades motoras complexas, identidade e independência, não necessitando de espaço ou equipamentos. Sendo praticado por qualquer faixa etária (BARBOSA e ALMEIDA, 2020).

"Loro (2015) preleciona que o brinquedo é um instrumento importante, que contém a essência da infância e permite a realização de um trabalho pedagógico com resultados na produção de conhecimento da criança". Pensando nisso, os jogos passaram a ser entendidos como educação, sendo também uma importante ferramenta para o aprendizado dos alunos.

Ressalta-se que, na educação infantil, trazer do brincar e suas interações como um aspecto central do processo educativo, vai ao encontro do desejo das crianças de vivenciar a infância e as mais diversas expressões do lúdico, tendo em conta a sua racionalidade. Portanto, abraça esses elementos e vai além das características funcionais, dando uma visão cultural à brincadeira infantil (MELLO et. AL, 2016).

Os jogos são entendidos como um meio de expressão cultural de diferentes povos, expressos da mesma forma que outros elementos culturais, bem como um conjunto de conceitos, valores e normas que parecem ser praticados em diferentes épocas e lugares. Desta forma, se percebe que todas as sociedades organizam o entretenimento na forma de jogos, o que lhes confere uma universalidade que traz uma forma de organização mais estável à condição humana (VAZ, 2010).

Conforme Morais e Moraes (2017) mencionam, que os jogos e brincadeiras estimulam o mundo da imaginação e da criatividade ajudam a resolver problemas, aceitam regras e promovem o social e o coletivo. Portanto, pode-se dizer que por meio do brincar, o aluno aprende a experimentar, inventar, conhecer, despertar interesse e autoavaliação, entre outros benefícios.

Cumpre salientar que fazer brinquedos a partir de materiais reciclados pode ter como objetivo construir a formação de atitudes e valores, como respeito ao meio ambiente, autoconhecimento, reconhecimento e valorização de outra cultura e desenvol-

vimento para um ser criativo. Além disso, o brinquedo industrial infantil vem com a padronização como característica. Dessa forma, o aluno constrói sua própria identidade por meio da construção de seu objeto, o que lhe possibilita aprender de forma significativa (GALINDO e SILVA, 2019).

Em suma, o brincar é uma atividade em que o aluno não precisa de um brinquedo para participar, e por meio do brincar ele constrói conhecimentos que contribuem para o rendimento acadêmico. Assim, a criança reinterpreta, expande, modifica, cria, recria seu contexto sociocultural através dos papéis que desempenha (SANTOS e SILVA, 2019).

Além disso, se entende por brinquedo um objeto em que o jogador se apóia por meio da ação de uma atividade lúdica de brincar, dada a espontaneidade no mundo da imaginação, das fantasias e da criatividade, ficando claro que é entendido como uma atividade. O brincar é assim estruturado como ação, brincadeira, diversão e liberdade de expressão, e o brincar é um espaço experiencial com um conjunto de regras e normas estabelecidas. (UJIIE, 2008).

O jogo é uma das principais oportunidades de oferecer aos alunos a salvação do espaço, fundamental no mundo infantil. Portanto, é um lugar importante nas condições da escola, que combina as possibilidades e potencialidades de desenvolver as qualidades do jogador e contribui para a melhoria da educação e formação do aluno (MARGON, 2013)

Assim, os jogos e brincadeiras em diferentes salas permitem que as crianças construam seus conhecimentos, proporcionando-lhes condições de dominar situações difíceis, a partir do desenvolvimento de jogos livres, além da possibilidade de fortalecimento da saúde física e mental. E estimular respostas afetivas cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas.

3 DEFININDO GAMIFICAÇÃO

A gamificação pode ser considerada uma readaptação da cultura lúdica às técnicas condicionantes da cibercultura, um movimento natural imbricado ao desenvolvimento do ser humano por meio da interação com o lúdico. O termo é uma tradução de gamification (em inglês) e foi usado pela primeira vez em 2002 por Nick Pelling. Os autores dizem que por meio da gamificação é possível: engajar, sociabilizar, motivar e ensinar de maneira mais eficiente. também foi uma das precursoras das teorizações acerca da gamificação ao afirmar que promover o engajamento das pessoas em atividades cotidianas aplicando a lógica de jogos na vida real pode levar ao desenvolvimento de um mundo melhor. (MARTINS, C., & GIRAFFA, L. M. M, 2015).

De acordo com Kapp (2012 p. 125), a gamificação é “o uso das mecânicas baseadas em jogos, da sua estética e lógica para engajar as pessoas, motivar ações, promover a aprendizagem e resolver problemas em contextos de não jogos”.

Para Eugenio (2020, p. 59), gamificação é “uma estratégia que usa os elementos, o pensamento e a estética dos jogos do mundo real, visando à modificação do comportamento das pessoas”.

Segundo Moran (2020), a gamificação é muito importante e ela possibilita a integração social e está presente nos jogos. Seja nos gráficos de um vídeo game, em jogos que os alunos precisam desenhar ou pintar, jogos com temas de outras épocas, como os jogos de tabuleiros. Assim, a reflexão do uso de jogos na educação infantil para auxiliar os alunos deixa clara a função social do pedagogo, pois através da educação se constrói um mundo melhor e assim o educador tem a responsabilidade social em trabalhar por um mundo melhor.

Em seus estudos, Vianna et al. (2013) afirmam que gamificação tem a:

[...] intenção de despertar emoções positivas, explorar aptidões pessoais ou atrelar recompensas virtuais ou físicas ao cumprimento de tarefas. À exceção dos chamados Jogos Sérios e, de acordo com sua definição mais aclamada, submeter-se a um processo de gamificação não significa necessariamente participar de um jogo, mas sim apoderar-se de seus aspectos mais eficientes (estética, mecânicas e dinâmicas) para emular os benefícios que costumam ser alcançados com eles. (VIANNA et al., 2013, p.17).

A gamificação pode ser usada desde a Educação Infantil até as demais etapas da educação, pois esta atividade irá proporcionar um aprendizado prazeroso que estimulam à criatividade, autonomia, a aceitação de regras, o jogo potencializa o desenvolvimento integral tanto de crianças quanto de adultos, sendo possível identificar a expressão de afetos a partir do jogo, resoluções de conflitos e também controle das emoções.

A racionalidade na base da gamificação da aprendizagem adiciona elementos, como os encontrados em jogos às atividades de aprendizagem, criando uma imersão de forma semelhante ao que acontece em jogos. Isso leva à crença de que, ao incorporar a mecânica do jogo na concepção de um processo de aprendizagem, pode-se envolver as crianças em um processo produtivo.

A seguir são elencadas algumas vantagens que os jogos digitais educacionais podem trazer aos processos de ensino e aprendizagem:

Motivação: Os jogos educacionais demonstram ter alta capacidade para divertir

e entreter as pessoas ao mesmo tempo em que incentivam o aprendizado por meio de ambientes interativos e dinâmicos (Hsiao, 2007). Conseguem provocar o interesse e motivam as crianças com desafios,

curiosidade, interação e fantasia (Balasubramanian; Wilson, 2006)

Interação: nos jogos, as palavras e os atos são colocados no contexto de uma relação interativa entre o jogador e o mundo. Assim, também, na escola, os textos e livros precisam ser colocados em contextos de interação onde o mundo e as outras pessoas respondam. (GEE, 2009)

Identidade: Aprender alguma coisa em qualquer campo requer que o indivíduo assuma uma identidade, que assuma um compromisso de ver e valorizar o trabalho de tal campo. "Os jogadores se comprometem com o novo mundo virtual no qual vivem, aprendem e agem através de seu compromisso com sua nova identidade" (Gee, 2009).

Autoestima: é uma a atividade deve ser pensada conforme o nível de cada um e deve ter dificuldade variável, então o aprendiz pode desenvolver-se a uma dificuldade apropriada a seu nível de habilidade. A segunda implicação é que as correções, comentários ou respostas ao desempenho do aprendiz devem ser expostos de maneira a não causar dano a sua autoestima (MALONE, 2011). Baseando-se na ideia do autor nota-se que deve haver sensibilidade, cautela e equilíbrio entre, as tentativas do aluno e o fornecer respostas às tentativas, para que não haja degradação de autoestima e consequentemente desistência da atividade.

Aprender a aprender: O aprendizado pode ser definido como uma melhora em desempenho, em longo prazo, devido a um treinamento. Sendo assim, jogos eletrônicos são uma boa ferramenta para aprender a aprender, pode-se considerar que todos os jogos são educativos. (Eugênio, 2020). A educação, por meio do processo ensino e aprendizagem, tem como objetivo o grande desenvolvimento pessoal, adequando o aprendiz ao meio no qual ele está inserido. O meio dos jovens de hoje é o virtual, o digital, portanto os profissionais da educação precisam incluir-se e promover a inclusão dos alunos neste processo.

Segundo Vianna et al. (2013), alguns mecanismos dos jogos, se aplicados, podem gerar maior motivação quando se realiza uma tarefa. São eles:

Feedback - no jogo em si, a recompensa na maioria das vezes, se dá em forma de aumento de vida, moedas para comprar itens e melhorar sua atuação. Em um contexto real ao realizar uma tarefa, a cada acerto, a cada meta alcançada o jogador recebe uma recompensa e se sente motivado a desempenhar mais tarefas. Metas alcançáveis - o jogo é composto de fases que devem ser ultrapassadas para se alcançar o objetivo principal que é finalizar o jogo. No contexto real, o projeto maior deve ser dividido em miniprojetos para facilitar a visualização das fases concretizadas em tempo menor.

Colaboração - nos jogos algumas tarefas são realizadas com ajuda de outros jogadores para completar o objetivo. Esse mecanismo no mundo real é facilitador de interação e maior engajamento dos envolvidos em prol de um único objetivo.

Aprendendo fazendo - um jogo novo sempre vem com manual ensinando os comandos básicos. Em um contexto real é interessante que as discussões para esclarecer a teoria sejam breves e elucidativas para que os envolvidos possam utilizar a prática, ou seja, aprender fazendo. (Vianna et al. 2013, p.45)

Dessa forma, é possível promover uma competitividade saudável entre os alunos, que poderiam buscar sempre se aprimorarem para não ficar atrás de outros alunos. Partindo dessas alternativas, a gamificação ao ser aplicada na educação pode trazer inúmeros benefícios. Portanto é um método que necessita ser mais experimentado no ambiente escolar por parte dos docentes.

O conhecimento é construído em todos os lugares e com todas as pessoas com quem o homem se relaciona em seu cotidiano. Por isso, a aprendizagem humana é um processo inacabado, pois há construção de aprendizado a todo o momento. Dessa maneira, Bolsanello (2018, p. 21) afirma que o desenvolvimento é um processo dinâmico e contínuo que se constrói na interação do sujeito com o seu meio ambiente. um projeto de aprendizagem no formato gamificado representa uma possibilidade de usar mecânicas e dinâmicas dos jogos em contextos educacionais com o intuito de proporcionar uma aprendizagem mais significativa aos sujeitos.

Neste estudo, aprendizagem não significa aprender porque alguém ensina, mas sim um processo de construção, reconstrução e de tomada de consciência do próprio desenvolvimento por parte do sujeito. Para Piaget (1983) o processo de conhecimento se constitui na ação. O autor se refere a uma ação significativa, uma ação que responda às necessidades do sujeito, sendo ela espontânea. Assim, não é qualquer ação que leva a avanços no conhecimento, mas sim a ação significativa, que tem sentido para o sujeito, que o faz pensar sobre o que fez e sobre o próprio pensamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais que uma práxis ou modelo de ensino, os jogos e a "gamificação" aparentam ser ferramentas de suportes para as práti-

cas de educação, portanto, podem ser utilizados em diferentes modelos pedagógicos. Ainda assim, existe uma discrepância de entendimentos e percepções sobre a definição de 'gamificação'. E sendo esta uma questão recente e aberta à exploração, as fronteiras ainda não estão rígidas e os profissionais da educação buscam contribuir com as novas discussões, daí é comum surgirem pontos convergentes.

O sucesso da aprendizagem está estreitamente relacionado com a possibilidade de criar no ambiente condições para que ocorram interações sociais. Estas estão também relacionadas ao contexto pedagógico que sustenta a proposta e aplicação da disciplina. Além disso, é preciso considerar o nível de engajamento do docente frente à dada situação, as condições tecnológicas e a consciência da expansão de tempo e espaço. Assim, é possível entender que a perspectiva da criança sobre a própria aprendizagem não é uma concepção isolada do contexto vivido por ele, mas está estreitamente relacionado ao seu processo físico e mental.

Talvez uma de suas grandes vantagens seja a de proporcionar um sistema em que as crianças consigam visualizar o efeito de suas ações e aprendizagens, na medida em que fica mais fácil compreender a relação das partes com o todo, como acontece nos games. Da mesma forma, um dos objetivos principais de introduzirmos uma experiência assim é para que os indivíduos sintam que seus objetivos contribuem para algo maior e mais importante, que suas ações fazem sentido dentro de uma causa maior, que é o que os elementos dos games podem proporcionar se utilizados de forma cuidadosa, da mesma forma que conseguem dentro dos mundos virtuais.

Levando em consideração que o modelo de ensino tradicional não é mais eficiente nos tempos atuais, as quais as crianças desde cedo estão cada vez mais inseridas no mundo digital, e que se faz necessária a busca por ferramentas de apoio ao ensino que visem motivar e manter o interesse dos estudantes, a gamificação surge como mais uma opção promissora nesse contexto. O caminho que a educação deve seguir é este, um ambiente escolar que propicie à coletividade, o senso crítico, a iniciativa, a autonomia, a criatividade, que são alguns dos desafios da educação de alunos que nascem na era digital, desde cedo acostumados com o uso de tecnologias.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, E. P; ALMEIDA, L. F. O. As veredas do ordenamento jurídico da educação infantil do campo: um olhar sobre os jogos e brincadeiras.

Dialoga, São Paulo, n. 36, 2020.

BALASUBRAMANIAN, Nathan; WILSON, Brent G. Games and Simulations. In: Society for information technology and teacher education international conference, 2006. Proceedings...v.1. 2006. Disponível em: <http://site.aace.org/pubs/foresite/GamesAndSimulations1.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2022.

BOLSANELLO, Aurélio (ET AL). Análise do comportamento humano:

conselhos, educação, saúde. Belo Horizonte - MG: FAPI. 2018

CAMPOS, A. S; VIANA, G. C; SIMÕES, L. L. F; FERREIRA, H. S. O jogo como auxílio no processo ensino aprendizagem: as contribuições de

Piaget, Wallon e Vygotsky. Braz. J. Of develop, Curitiba, v. 6, n. 5 may, 2020.

EUGENIO, Tiago. Aula em jogo: descomplicando a gamificação para educadores. São Paulo, SP: Évora, 2020.

FABIANI, D. J. F; SCAGLIA, A. J. A pedagogia do Jogo: ensino, vivência e aprendizagem do brincar na educação não formal. Corpo conciência,

CuiabáMT, vol. 24, n. 2, p. 103-117 , mai/agost, 2020.

FARIA, B.B; COSTA, Costa, Célia Regina Bernardes.Educação Física e atividade Lúdica: O papel da ludicidade no desenvolvimento

Infantil.Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 1. Vol. 9 . pp. 136-155, outubro/novembro de 2016. I

FERNANDES, J; CASAROTTO, V. J. Os jogos e as brincadeira e suas contribuições no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil.

Revista de saúde das Ajes. Volume 4, n.7, jan/jun, 2018.

GALHARDO, S. O ensino do conteúdo jogos na Educação Física: possibilidades e desafios. Bauru, 2020.

GALINDO, V. A; SILVA, C. L. Construção de brinquedos nas aulas de

Educação Física: educação ambiental. Saúde Meio ambiente. V. 8, p. 219236 , 2019.

HSIAO, Hui-Chun. A Brief Review of Digital Games and Learning. DIGITEL

2007, The First IEEE International Workshop on Digital Game and Intelligent

Toy Enhanced Learning. Los Alamitos, CA, USA: IEEE Computer

Society, 2007. 124-129 p. Disponível em: <http://doi.ieeecomputersociety.org/10.1109/DIGITEL.2007.3>. Acesso em 16 dez. 2022.

GEE, J. P. Bons videogames e boa aprendizagem. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 27, nº 1, p. 167-178, jan./jun. 2009. Disponível em http://www.perspectiva.ufsc.br. Acesso em 16 dez. 2022.

KAPP, Karl M. The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

LORO, A. R. A importância do brincar na educação infantil. Santa Rosa

(RS), 2015.

MAIA, D. F; FARIAS, A. L. P; OLIVEIRA, M. A. T. Jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física para o desenvolvimento da criança. Revista

Cenas Educacionais, Caetité – Bahia – Brasil, v. 3, p. 1-17, 2020.

MALONE, Thomas W. Toward a Theory of Intrinsically Motivating

Instruction. Cognitive Science, [s.l.], v. 5, n. 4, p.333-369, out. 2011. Wiley-Blackwell. DOI: 10.1207/s15516709cog0504_2. Disponível em: http://api.wiley.com/onlinelibrary/tdm/v1/articles/10.1207/s15516709cog0504_2. Acesso em: 14 dez. 2022.

MARGON, D. C. Ludicidade: o valor da música, brinquedos e brincadeiras no processo de alfabetização na educação infantil. Castelo branco científica

– ano II. Nº 03 – janeiro/junho, 2013.

MARTINS, C., & GIRAFFA, L. M. M. (2015). Gamificação nas práticas pedagógicas em tempos de cibercultura: proposta de elementos de jogos digitais em atividades gamificadas. Anais do Seminário de Jogos

Eletrônicos, Educação e Comunicação.

MELLO, A. S; ZANDOMINEGUE, B. A. C; BARBOSA, R. F. M; MARTINS, R. L.

D. R; SANTOS, W. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física.

Motrovivência, v. 28, n. 48, p. 130-149, setembro, 2016

MORAIS, M. G. G; MORAES, J. C. P. Concepções de docentes de Educação Física sobre a contribuição dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento de crianças na educação infantil. Revista Facisa, on-line. Barra do Garças –

MT, vol. 6, n. 1, p. 109-122, jan/jul, 2017.

MORAN, José M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. Educação transformadora. 2020. Disponível em: «Educação Transformadora – José Moran - Educador e pesquisador de projetos de transformação da educação (usp.br). Acesso em: 16 dez. 2022.

PIAGET, Jean. A epistemologia genética. Coleção: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SANTOS, A. B. N; SILVA, J. P. A ludicidade e a importância da Educação

Física para o ensino fundamental I. Euclides da Cunha – BA, 2019.

SCHLEMMER, Eliane. PROJETOS DE APRENDIZAGEM GAMIFICADOS: Uma metodologia inventiva para a educação na cultura híbrida e multimodal. Momento Diálogos em Educação, v. 27, n. 1 , p. 41-69, 2018.

VAZ, A. F. Jogos e esporte: desafios para a Educação Física escolar.

Caderno de formação RBCE, p. 96-106, mar, 2010.

VIANNA, Y.; VIANNA, M.; MEDINA, B.; TANAKA, S. Gamification, Inc: como reinventar empresas a partir de jogos. 1. ed. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

UJIIE, N. T. Brincar, brinquedo e brincadeira usos e significações.

ANALECTA. Guarapuava, Paraná v. 9, nº 1, p. 51-59 jan/jun, 2008.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELISÂNGELA MARIA DA SILVA

RESUMO:

Existe uma crescente necessidade em despertar nas crianças o gosto pela leitura. Neste sentido, o trabalho de contação de histórias possibilita uma viagem por espaços mágicos, habitados por príncipes, princesas, reis, rainhas, fadas, bruxas malvadas, animais falantes, gnomos, duendes, meninos, meninas, enfim, coisas de outro mundo, ou até mesmo desse mundo, só que contadas com um toque de encanto e fantasia. Compreender como a contação de histórias pode possibilitar uma aprendizagem prazerosa, interessante e gratificante para a criança, bem como um espaço para que ela permita-se brincar, fantasiar e divertir-se com o mundo mágico da leitura. E assim nesse estudo, aprofundar o conhecimento acerca da contribuição da contação de histórias para a formação de leitores, abrangendo desde a educação infantil até os anos iniciais, com objetivo de promover melhorias no interesse das crianças desta idade pela literatura infantil.

Palavras Chave: Contação de histórias. Desenvolvimento infantil. Literatura infantil.

1 INTRODUÇÃO

Contar história 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 CONTAÇÃO DE HISTORIAS E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A contação de histórias na Educação Infantil ganhou um espaço e importância maior devido ao seu lado lúdico. Na Educação escolar as histórias devem ocupar a grade o mais cedo possível. O hábito de ouvir histórias, torna mais fácil a formação da identidade da criança. O contador, no momento da história, estabelece um vínculo com o ouvinte e deixa com que toda a sua bagagem de sentimentos, cultura, mitos venha à tona, como já acontecia com o contador ao redor da fogueira milhares de anos atrás, levando o contador a ser quem é, e o ouvinte a assimilar essa identidade.

As histórias são verdadeiras fontes de sabedoria, que têm papel formador da identidade. Há pouco tempo, elas foram re-

descobertas como fonte de conhecimento de vida, tornando-se também um grande recurso para educadores. Com o advento da comunicação, ampliação dos seus recursos e a globalização das informações, a linguagem falada tende a definhar, porém, concomitante a esse desenvolvimento, surgiu uma necessidade de resgatar os valores tradicionais e a própria natureza humana. A tradição oral dos contos, não só não reapareceu, como está ganhando força nos últimos tempos (BUSATTO, 2006: p21).

Apesar do seu aspecto lúdico, a história quando é contada ou lida, ela atinge também outros objetivos. Entre eles podemos citar: conhecer melhor a criança e os seus interesses pessoais, desenvolver o raciocínio e sua sensibilidade, mostrar novas visões à criança sobre um assunto, formar novos conceitos, aumentar o interesse pela aula, permitir seu autoconhecimento e resolver conflitos.

A contação de histórias, além de lúdica e estimular o desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança, é importante no desenvolvimento infantil por ser uma atividade que estimula a atenção da criança, valoriza seus sentimentos, desperta emoções, é educativa e estimula a socialização. É uma experiência de interação entre o professor e a criança. O relacionamento entre os dois lados, aproxima um do outro e estabelece uma relação cordial entre eles.

Essa interação é fundamental para o desenvolvimento da criança. Ela é estimulada a descobrir por si só como resolver os seus problemas e com isso, ela se descobre capaz de conhecer e aprender, se tornando um adulto consciente da sua formação humana dentro da sociedade. Ao ouvir uma história e ter a sua curiosidade saciada e encontrar respostas para questões, mostra a criança que o horizonte é infinito e existe a possibilidade de ir muito mais além.

Segundo Abramovich (2001), "é através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e ser, outras regras... E ficar sabendo historias, filosofia, direito.....sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula. "

Outro aspecto importante que é desenvolvido com a contação de histórias, é o desenvolvimento da comunicação. A criança usa muito a comunicação não verbal para aumentar o seu poder de comunicar. A comunicação não verbal é um ótimo caminho para a verbal, porém, precisa ser estimulada essa transição. Ao ouvir uma história, a criança indaga, pensa, duvida e discute diferentes aspectos e situações que foram apresentadas. Essa interação contribui o desenvolvimento da sua linguagem e aumento do seu vocabulário. Ao recontar a história para outros, notamos que a criança usa novas palavras e coloca também a sua interpretação pessoal.

A linguagem atua como um mediador entre a criança e o meio em que ela vive. A leitura é uma das melhores formas de aprendizagem, porém o desenvolvimento linguístico só é possível a partir das suas relações com o outro.

Ao ouvir e recontar uma história, a criança recebe influencia e desenvolvimento também nos seus gestos, corpo e voz. Com isso, o seu desenvolvimento físico motor é melhor. Ao imitar a voz de alguém, gesticular, bater palmas, fazer expressões faciais, a criança este desenvolvimento essas habilidades e, sentindo-se como o personagem, a manipulação do corpo e voz torna essa experiência rica em benefícios para o seu desenvolvimento.

É impossível citarmos o desenvolvimento da criança e não trazer a baila que ao se estimular a criança a ouvir as histórias, o gosto e o prazer pela leitura é automaticamente estimulado também.

Ah, 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, 2001, p.16).

A probabilidade de uma criança que ouve história, se tornar um adulto leitor é muito grande. Ao ouvir a história, a curiosidade é despertada. Ao tomar contato com a leitura, a criança adquire uma postura de reflexão e critica. Ao pegar o livro, a criança irá perceber formas, cores, desenhos, figuras que o livro irá trazer junto com ele. Ao ter contato com o livro, a criança toca, segura, cheira, lê e ouve. Seus sentidos são trabalhados e aguçados, criando uma simpatia pelo livro e prazer pela leitura. A partir daí ela começa a gostar dos livros, gostar da liberdade e prazer que a leitura trará, e descobrirá o mundo fascinante que transforma a fantasia em palavras e desenhos. Ao ser apresentado logo cedo a esse mundo, a criança descobrirá tudo o que a leitura pode oferecer.

Concluindo, ao ouvir uma história, a criança abre a porta de muitas áreas em seu desenvolvimento presente e futuro e podemos atingir os seguintes objetivos:

- Expansão da linguagem infantil - enriquecendo o vocabulário e facilitando a expressão e a articulação;
- Estímulo à inteligência - desenvolvendo o poder criador do pensamento infantil;
- Aquisição de conhecimentos – alargando os horizontes e ampliando as experiências da criança;
- Socialização – identificando a criança com o grupo e ambiente, levando – a estabelecer associações, por analogia, entre

o que ouve e o que conhece;

• Revelação das diferenças individuais - facilitando à professora o conhecimento de características predominantes em seus alunos, evidenciadas através das reações provocadas pelas narrativas;

• Formação de hábito e atitudes sociais e morais - através da imitação de bons exemplos e situações decorrentes das histórias, estimulando bons sentimentos na criança e incitando –a na vida moral;

• Cultivo da sensibilidade e da imaginação - condição essencial ao desenvolvimento da criança;

• Cultivo da memória e da atenção – ensinando a criança a agir e preparando – a para a vida;

• Interesse pela leitura - familiarizando a criança com os livros e histórias, despertamos, para o futuro, esse interesse tão necessário. (p.21)

Contar histórias é uma arte milenar. Ela atravessou gerações, e traz um convite a todos para imaginar e refletir sobre a sua própria vida. As histórias lidas ou contadas transformam, curam, desenvolvem, mas para que esse resultado seja alcançado, é preciso saber como conta-las e a sentir a responsabilidade e a emoção contida em cada uma delas.

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.

ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELISIANE DE OLIVEIRA TRATCH

RESUMO

Este artigo aborda o processo de adaptação na educação infantil, que para algumas crianças é o primeiro contato com a escola, com um grupo de crianças e com outra rotina. A adaptação varia de criança para criança, cada um tem seu tempo, seus momentos, eles se adaptam com mais facilidade, então o processo é mais rápido, enquanto outros choram e se assustam. Pais e educadores precisam de paciência e persistência. A questão de investigação colocou a seguinte questão: Como foram monitorizados os efeitos das estratégias de acolhimento utilizadas pelos professores na separação parental e no bem-estar das crianças? Este tema é extremamente pertinente para ambientes acadêmicos, pois os professores que atuam na educação infantil precisam ter amplo conhecimento para realizar o processo de adaptação a fim de mitigar o impacto sobre os alunos e suas famílias. O objetivo geral deste estudo foi investigar as estratégias de acolhimento empregadas pelos professores e como elas afetam as atitudes de distanciamento dos pais e o bem-estar das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia, Adaptação Infantil, Escola, Educação.

ABSTRACT

This article addresses the adaptation process in early child hood education, which for some children is the first contact with school, with a group of children, with another routine. Adaptation varies from child to child, each one has their time, their moments, they adapt more easily, so the process is faster, while other scry and get scared. Parents and educators need patience and persistence. The research question posed the following question: How were the effect soft here caption strategies used by teacher son parental separation and on the well-being of children monitored? This to picis extremely relevant for academic environments, as teachers who work in early child hood education need to have extensive know led get o carry out the adaptation process in order to mitigate the impact on students and their families. The general objective of this study was to investigate the embrace ment strategies employed by teachers and how the yaffect parental distancing attitudes and children's well-being.

KEYWORDS: Pedagogy, Child Adaptation, School, Education.

1 – INTRODUÇÃO

Explorar a adaptação na educação infantil é um tema emocionante. Para alguns, o processo é doloroso porque significa romper parcialmente os laços familiares, ir além dos laços de vizinhança e ampliar o relacionamento com crianças da mesma idade e com características diferentes. Tendo em vista o bem-estar das crianças e suas famílias, a adaptação escolar abrange diversos assuntos e temas que merecem ser analisados. O processo de adaptação perpassa a história da educação infantil e é visto pelos profissionais como um momento em que a criança para de chorar. Assim, surgiu esse período nas creches, cuja função principal era o cuidado. Não é percebido todo o processo de desenvolvimento, que é o que é valorizado no momento. Nos dias de hoje, cada vez mais os profissionais estão se preparando profissionalmente para atuar na educação infantil. O cuidar foi agregado à educação a partir de mudanças na LDB (1996) e recomendações pedagógicas das Diretrizes

Curriculares Nacional (2010, p.18) visando

[...] o acesso a processos de apropriação, renovação e expressão de saberes e aprendizagens em diferentes linguagens, bem como os direitos à proteção, saúde, liberdade, confiança, respeito, dignidade, brincar, livre convivência e interação com outras crianças.

O período de adaptação é muito importante, principalmente quando se trabalha com crianças pequenas, pois é o primeiro contato delas com a escola. A professora é fundamental neste processo, ela precisa receber os alunos de forma carinhosa, dar muita atenção, proporcionar atividades bem dinâmicas, inovadoras e divertidas para conquistar a atenção das crianças.

Tendo em vista os aspectos mencionados, este estudo visa ampliar o conhecimento sobre a adaptação para incluir as relações que envolvem o planejamento do professor, a dinâmica da sala de aula e o espaço escolar, buscando assim maximizar a tranquilidade de pais e filhos. Cada etapa da vida nos apresenta novas demandas e desafios, e as novas interações que criamos com os outros nos obrigam a buscar mecanismos alternativos de adaptação. De fato, hoje em nosso país, as crianças estão entrando no jardim de infância cada vez mais jovens. Nesta fase, a criança ainda não se pensa como uma existência independente da mãe, sendo muito comum que as crianças enfrentem medos e inseguranças de separação. A questão de investigação colocou a seguinte questão: Como foram monitorizados os efeitos das estratégias de acolhimento utilizadas pelos professores na separação parental e no bem-estar das crianças? A adaptação das crianças em ambientes educacionais também é influenciada pela ex-

periência; nos períodos que levam ao entusiasmo pela área, elas começam a considerar a possibilidade de encerrar suas aulas com aquele tema.

Este tema é extremamente pertinente para ambientes acadêmicos, pois os professores que atuam na educação infantil precisam ter amplo conhecimento para realizar o processo de adaptação a fim de diminuir o impacto sobre os alunos e suas famílias. Os pais desempenham um papel muito importante na vida escolar de seus filhos.

A adaptação é uma situação que interessa a todos os envolvidos, incluindo pais, filhos e professores, por isso toda nova situação gera algum desconforto, principalmente para crianças pequenas. Diante de diversas inquietações, este estudo justifica-se por refletir sobre a necessidade de se abrir um diálogo entre escolas, crianças, adaptação, família e socialização, pois através deste escopo, através das constatações, podemos compreender o processo de adaptação e a sociedade escolar e a importância dos profissionais e das famílias na adaptação e socialização da criança para que ela permaneça na escola.

Dado o exposto o objetivo deste trabalho é conceituar acerca da adaptação na educação infantil.

2 – DESENVOLVIMENTO

2.1 - A ADAPTAÇÃO INFANTIL

Durante muito tempo, a educação de uma criança foi considerada responsabilidade da família ou grupo social a que pertencia. O surgimento de instituições de educação infantil tem algo a ver com o nascimento das escolas nos séculos XVI e XVII e com o pensamento pedagógico moderno. As creches e préescolas vieram depois das escolas formais, e seu surgimento esteve intimamente relacionado ao trabalho fora de casa devido à Revolução Industrial e às mudanças econômicas, políticas e sociais ocorridas na sociedade pela necessidade de trabalho remunerado da mulher. E, por razões coerentes com uma série de novas ideias sobre as crianças, seu papel na sociedade e como elas podem ser educadas para serem indivíduos produtivos e adequados às necessidades desse grupo social. Anteriormente, as crianças começavam a escola na primeira série do ensino fundamental. Nos últimos anos, a educação infantil tem recebido atenção especial, sendo considerada a primeira etapa da educação básica. (Oliveira, 2002).

Além de todos os cuidados básicos necessários para um desenvolvimento harmonioso, as crianças pequenas precisam de mais calor, afeto e sensação de segurança. É impossível a criança se integrar ao mundo sem atividades destinadas a cuidar e educar ao mesmo tempo. Cuidar é significativo, na maioria das vezes quando há atividades voltadas para a atenção básica: higiene, sono, alimentação. Quando uma sociedade exige trabalho de mães e pais de crianças pequenas, ela tem a obrigação de fornecer um ambiente acolhedor, seguro, feliz, estimulante e adultos bem preparados e organizados para proporcionar experiências desafiadoras para crianças de todas as idades e estudos completos. (Oliveira, 2002).

Segundo Balaban (1988), os pais precisam conhecer a escola, o local onde deixarão seu filho, e precisam se sentir confiantes e seguros naquele ambiente e entre os profissionais no cotidiano de seu filho. Os pais devem ser acolhidos pelas instituições e profissionais antes mesmo dos filhos. É na educação infantil que as crianças constroem suas identidades e personalidades, por isso a educação infantil possui muitos marcadores na identidade de cada criança.

Pode ser difícil para os pais manter seus filhos na escola desde tão cedo, especialmente para pais que são super protetores e querem protegê-los do mundo. A insegurança dos pais pode ser inconveniente porque eles passam o tempo todo em sala de aula, sentados fora da sala de aula, ou mesmo sentados na sala de aula, o que gera insegurança para a criança.

Em vez de facilitar, dificulta o processo de adaptação. (OLIVEIRA, 2002) Segundo Balaban (1988), os pais precisam entender que manter os filhos na escola é vital tanto para eles quanto para os filhos. As vantagens são várias, tais como: as crianças desenvolvem-se melhor, interagem socialmente com os pares e espaços diferentes (sair da sua zona de conforto, ou seja, sua casa), aprendem a partilhar brinquedos, materiais, aprendem novas experiências como a cultura (histórias, arte, música), entre outros), aprendem a se expressar, se conectar, adquirir conhecimentos.

Em muitos casos, eles também aprendem a superar a timidez e descobrem seus talentos individuais por meio de apresentações escolares. Este é um dos processos mais importantes que desenvolvem sua coordenação e habilidades motoras grossas e finas. A experiência de vida da criança no jardim de infância é mais completa e complexa, permitindo que a criança compreenda o sim e o não, desenvolvendo assim o seu modo de pensar (BALABAN, 1988)

Segundo Oliveira (2002), há também a necessidade de estimular as sensibilidades das crianças, o facto de responderem de determinada forma aos outros, e às suas experiências. É nesse período que a criança consegue cada vez mais dominar o funcionamento de seu próprio corpo, tornando-se sujeito de fazer coisas e desenvolvendo habilidades. Todos os movimentos, formas de expressão, expressões de gosto e sensibilidade

da criança, são sinais de experiência e aprendizagem. Quando falamos em adaptabilidade na educação infantil, muitas coisas vêm à mente porque todo mundo tem uma opinião, uns contra, outros a favor. "[...] o processo de adaptação ao novo ambiente da creche é mediado por outros: a família, a educadora e os pares do grupo que a criança passa a frequentar". (ROSSETTI-FERREIRA, VITÓRIA apud DIESEL, 2003, p. 10). Esta sempre foi uma preocupação dos educadores, tendo em vista as diversas pessoas envolvidas, mas principalmente o bem-estar da criança.

2.2 – A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA INFANTIL

Hoje, com os avanços tecnológicos e os inúmeros recursos ao nosso alcance, as crianças são mais ativas. Parece que a criança fica mais estimulada e pode se tornar cada vez mais capaz de processar as coisas do mundo dela, se tiver oportunidade, claro. Porque, como todos sabemos, nem todas as crianças têm oportunidade.

Ao considerar o ambiente cultural e histórico em mudança em que vivemos, podemos também incluir a ideia de que as crianças participam igualmente dessa mudança e, no processo, elas também são informadas por suas experiências vivendo neste mundo alterado extremamente mutável. Portanto, é muito importante reconhecer que as crianças passam por mudanças ao longo da infância, algumas das quais nunca mais acontecerão. Se o processo de educação infantil for devidamente desenvolvido, os alunos estarão mais bem preparados para enfrentar os desafios que virão.

A vivência da educação infantil deve ser mais qualificada e proporcionar à criança a formação posterior ideal, pois esse período é mais importante do que qualquer outro período, eu diria, até mais importante do que a própria faculdade.

Hoje, as crianças desde muito pequenas são muito mais ágeis e mais desafiadoras do que as de antigamente. Instituições educacionais para crianças são indispensáveis na sociedade atual. De acordo com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e outras leis recentes sobre a infância, elas são fruto da Constituição Federal de 1988, que definiu uma nova doutrina relacionada à criança, qual seja, a criança como sujeito de direitos. Desde a Constituição de 1988, a lei obriga os pais, a sociedade e o poder público a respeitar e garantir os direitos da criança previstos no artigo 227, que dispõe:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de coloca-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão (BRASIL, 1988).

Assim, a educação pré-escolar/primeira infância, como é comumente entendida, complementa e não substitui a família. Por isso, devem se integrar à família e à comunidade para que juntos proporcionem tudo o que a criança precisa para se desenvolver e ser feliz. A LDB também decidiu que cada instituição da rede de ensino (e, portanto, de educação infantil) deveria ter um plano de ensino elaborado pela própria instituição, com a participação dos educadores, e que os educadores deveriam estar, tanto quanto possível, no nível superior, como formação mínima, currículo normal da especialização em Educação Infantil. A lei determina que até o final da Década da Educação, em 2007, todos os educadores devem obter a qualificação formal exigida pela lei vigente.

A educação infantil não é apenas um espaço de cuidado, mas um ambiente de interação social.

2.3 – A FAMÍLIA E SUA IMPORTÂNCIA NA ADAPTAÇÃO DAS CRIANÇAS

Pode ser difícil para os filhos se separarem dos pais, sair de casa e de seu conforto, mesmo que apenas por algumas horas por dia. Coloque-se em um novo ambiente com estranhos, diferente de sua família, e tenha que lidar com novos desafios. Algumas crianças acham mais difícil se separar emocional e fisicamente de seus pais.

Para algumas crianças, o processo de adaptação pode ser breve, enquanto para outras pode ser mais longo e doloroso.

[...] A ansiedade de separação pode ser um problema mesmo quando pais e filhos desenvolveram um relacionamento forte. As crianças desta idade [13 a 24 meses] são inteligentes o suficiente para entender que mamãe e papai estão indo embora, mas não o suficiente para entender que voltarão em breve. O tempo é um mistério para as crianças dessa idade. Algumas pessoas se sentem mais à vontade com a separação do que outras. (Jacobs, 2004, p. 153).

Tudo isso pode levar à ansiedade, medo e insegurança. A forma como as crianças expressam medo e insegurança é por meio do choro, considerado uma resposta natural por profissionais e acadêmicos da área da educação infantil. O choro da criança parece ser o fator mais indutor de ansiedade para pais e professores durante a penetração. Mas também parece haver uma criança que pensa que o choro é inevitável, e acaba se acostumando, superando o esgotamento físico ou emocional e parando de chorar. [...]. Atenção especial deve ser dada às crianças,

segurando-as nos braços ou sugerindo atividades lúdicas nos momentos de choro (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL, 1988, p. 79).

Ver crianças chorando, "chutando", agarrando as pernas dos pais e se escondendo. Essas são estratégias de autodefesa comuns usadas pelas crianças, e a atitude delas é dada como compreensível neste momento. É importante que os pais não voltem com os filhos para casa, mas sim que falem sempre a verdade para a criança, o diálogo é muito importante neste momento, contar que vai trabalhar ou vai para a casa, mas logo estará de volta. Confiar na instituição escolhida e na professora é fundamental para uma boa adaptação, pois a professora é qualificada e sabe o que fazer e como conduzir seu (sua) filho (a) nesse processo. Criar vínculo com o (a) aluno (a) é imprescindível nesse momento, uma ótima ideia também é a sugestão de que a criança traga para a Escola algo que seja pessoal e que a traga lembranças de sua família, com o intuito de fazer com que a criança sinta-se segura o suficiente neste ambiente escolar para socializar-se e fazer novas descobertas.

É muito importante a participação dos pais ou responsáveis nos primeiros dias de adaptação escolar de seus filhos (as), também é importante que os pais venham buscá-los sempre no horário combinado com a escola para que a criança comece a se sentir confiante e segura e quando chegar uma determinada hora saberá que a mãe/pai ou responsável chegará para levá-la para a casa.

Segundo Balaban (1988), é necessário haver reuniões grupais e privadas com os pais no início do ano letivo para tornar públicas as propostas pedagógicas da escola, familiarizá-los com o ambiente e com os profissionais para que venha entender todo o processo que será implementado a partir de então. É importante que os pais tenham clareza sobre os objetivos da escola e o que ela deseja alcançar durante o ano, esclarecendo assim algumas dúvidas comuns dos pais e construindo uma relação de amizade e confiança entre escola e família, o papel da equipe escolar é fundamental nessa fase. É neste ponto que uma boa estrutura, competência e capacitação dos profissionais podem desempenhar um papel importante. Os pais precisam ser bem amparados para se sentirem seguros e consequentemente passar isso para seus filhos. Toda criança tem seu tempo para se ajustar ao ambiente escolar da maneira esperada. É preciso respeitar esse tempo e o comportamento e reações da criança. Cada família também tem sua forma de lidar com esse período de mudanças e deve ser tratada com o mesmo respeito. Porém, por serem adultos, deve haver um diálogo franco, claro e aberto para promover o bem-estar de todos, principalmente das crianças.

2.4 - O PAPEL DO DOCENTE NA ADAPTAÇÃO

Quanto ao professor, ele deve proporcionar um ambiente tranquilo, agradável e acolhedor, proporcionar atividades enérgicas, divertidas e prazerosas que ajudem a criança a vivenciar o processo de separação, estimular sua individualidade e socialização, como música, dança, jogos e brincadeiras, histórias, etc., para que o professor ganhe a confiança da criança, facilitando assim o processo de adaptação e socialização da criança, principalmente no caso de alunos mais novos. Para professores, pais e filhos, o processo de adaptação escolar começa a cada ano, pois são novas experiências, novas crianças, novos pais e novos desafios. No início de cada ano, os professores criam diferentes expectativas: como será o novo aluno? Serei bem aceito por eles? Conquistarei a confiança dos pais? Às vezes, a própria rotina escolar é modificada para melhorar o processo de adaptação. Afinal, o professor é o principal mediador, pois além de satisfazer seus próprios sentimentos, ele também deve atender às expectativas dos pais, conquistar a confiança das crianças e familiares e atender às exigências da escola. Um professor é sempre avaliado pelos pais e pela direção da escola, por isso é bom que ele esteja sempre em busca de novos conhecimentos e habilidades. A insegurança que uma criança sente sem a presença dos pais ou responsáveis deve se traduzir em uma sensação de segurança com um professor independente da divisão de atenção com outras crianças.

Oliveira (2002, p. 38) afirma que “quem trabalha com crianças pequenas sabe o quanto elas mudam e evoluem mês a mês, e quantas vezes se adaptam a mudanças tão rápidas e repentinas”. A professora ajuda muito na adaptação das crianças, quando traz novidades para deslumbrá-las, quando consegue envolvê-las em inúmeros novos estímulos, mantendo-as encantadas com um ambiente acolhedor.

3 – METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste estudo é o bibliográfico, que se refere à pesquisa sistemática baseada em materiais publicados em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, ou seja, materiais acessíveis ao público. Após selecionar um tema, definir um levantamento bibliográfico preliminar e fazer perguntas, foi elaborado um projeto provisório sobre o tema. O objetivo principal da fase exploratória é analisar o problema, tendo como principal forma a pesquisa bibliográfica.

A pesquisa científica existe em todos os campos da ciência, e na educação encontramos algumas publicadas ou em andamento. É o processo investigativo de resolver, responder ou investigar questões no estudo de fenômenos. Bastos e Keller (1995, p. 53)

definem: "Pesquisa científica é a investigação metódica de um assunto com o objetivo de esclarecer todos os aspectos do estudo".

Para Gil (2002, p. 17) “A pesquisa é necessária quando não há informações suficientes para responder à questão, ou quando a informação disponível é muito confusa para ser adequadamente relevante à questão”.

A pesquisa científica se apresenta de diversas formas, sendo uma delas o estudo bibliográfico que será abordado neste artigo, revelando todos os passos que devem ser seguidos para alcançá-la. Esse tipo de pesquisa foi idealizado por diversos autores, entre eles Marconi e Lakatos (2003) e Gil (2002).

A pesquisa bibliográfica está inserida primordialmente em um ambiente acadêmico e visa aprimorar e atualizar o conhecimento por meio da investigação científica de trabalhos publicados.

Essa estratégia hipotética é o ponto de partida para um projeto de pesquisa e, à medida que a leitura avança e o consequente amadurecimento da compreensão e da necessidade de pesquisa, contornos claros vão emergir das mudanças absorvidas.

Além dos livros de leitura atual, a pesquisa será realizada em recursos que destaquem outras fontes de interesse para a pesquisa bibliográfica: referências, artigos e teses, periódicos científicos e índices de periódicos e resumos. Esses recursos serão utilizados para pesquisa e incluídos na bibliografia.

A leitura de partes do material bibliográfico terá como objetivo a verificação de trabalhos de interesse. A partir desse momento, faremos uma leitura analítica do texto selecionado, identificaremos as ideias-chave, categorizá-las-emos e sintetizaremos.

Por fim, de forma mais sofisticada, as leituras serão interpretadas, interrelacionadas e pesquisadas sobre o problema a ser resolvido, consolidando raciocínios e argumentos baseados em elementos bem definidos. Assim, uma abordagem da pesquisa bibliográfica por meio da leitura do material selecionado partirá da organização lógica do assunto, garantindo uma abordagem progressiva e equilibrada da redação do texto, para depois passar para o formato mais consolidado para uma análise aprofundada do texto, algumas mudanças de paradigma, e o mais importante é que mais conhecimento é inerente ao assunto.

Para Prodanov e Freitas (2013, p. 24), o método é considerado um método para um fim. No passado, muitos pensadores defenderam que só há uma forma de atender a todos os campos do conhecimento. Eles defendem "uma abordagem de tamanho único". No entanto, cientistas e filósofos da ciência defendem muitas outras abordagens. Esses métodos devem ser utilizados de acordo com o conteúdo a ser estudado e a classe de proposições. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 84), porém, é o conceito moderno de método que importa. Para tanto, o autor "pensa, como Bunge, que o método científico é a teoria da investigação".

Para Prodanov e Freitas (2013, p.24), se um método "é um procedimento ou uma forma de atingir um fim, e o fim da ciência é a busca do conhecimento", então pode-se dizer que o método científico "é um conjunto de programa". Segundo Trujillo Ferrari (apud Prodanov e Freitas, 1974), o método científico é "uma característica da ciência que constitui uma ferramenta fundamental que comanda inicialmente o pensamento em um sistema e traça o programa do cientista ao longo do caminho". até que seja cientificamente objetivo.

A pesquisa qualitativa discute as descobertas por meio de análises e insights. Antes de tudo, devemos descrever o problema, geralmente há explicações mais subjetivas, como: sentimentos, pensamentos, opiniões, sentimentos, visões. Nesse processo de pesquisa acadêmica, os números não são buscados para constituir resultados válidos, mas sim uma compreensão das trajetórias que causam problemas no trabalho.

É por isso que se baseia no que chamamos de profundidade de dados imensurável. Isso ocorre porque os resultados da pesquisa qualitativa se concentram nas opiniões dos entrevistados.

Para Deslauriers e Kérisit (2008), na pesquisa qualitativa os alunos são tanto o sujeito quanto o alvo de sua pesquisa. Isso porque o conhecimento tem que ser parcial e limitado porque a pesquisa é imprevisível. Portanto, os resultados devem ser capazes de gerar novas informações.

4 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

O levantamento realizado por meio da fundamentação teórica leva-se a obter informações de suma importância para realização deste estudo, porém, procuram-se fontes primárias para que possa obter as informações necessárias para levantamento das principais características do tema.

CONCLUSÃO

Conclui-se que as dificuldades de ajustamento das crianças muitas vezes não são atribuíveis à escola, à família e às crianças e ao seu ambiente social. A análise dos documentos observou que tanto as famílias quanto as escolas têm papéis claros no processo de adaptação, mas cada um tem suas próprias responsabilidades. Ambientador e

educacional, o objetivo é tornar o processo de entrada na escola mais fácil e estruturado. Os arquivos analisados representam um grande avanço na área da educação, lembrando que estão prontos para auxiliar professores em instituições de educação infantil. No entanto, não podemos deixar de ressaltar que, embora esses documentos sejam nacionais, os docentes de muitas instituições não têm conhecimento de sua existência e não utilizam suas diretrizes. Nessa perspectiva, fica evidente a importância da literatura e dos aportes teóricos sobre o tema, visando lançar luz sobre a importância do lar e da escola diante das dificuldades enfrentadas por pais, educadores e crianças durante o período de adaptação. Assim, este estudo permite-nos conhecer mais sobre as dificuldades que o ser humano enfrenta na separação e, mais especificamente, sobre os processos de ajustamento das crianças e em face de determinados desafios enfrentados por alunos, familiares e funcionários com estes desafios no sentido de encontrar estratégias que contribuam para a adaptação plena e de qualidade das crianças e dos seus cuidadores. Também revela que as escolas e as famílias devem trabalhar juntas para tornar a adaptação das crianças verdadeiramente significativa, agradável e pacífica.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. Entre o passado e o futuro. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BALABAN, Nancy. O início da vida escolar: da separação à independência. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70. 2011.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. Caderno CEDES, v. 19, n. 44, 1998.

BASTOS, C. L; KELLER, V. Aprendendo a aprender. Petrópolis: Vozes, 1995 BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, MEC/SEF, 2010.

CERVO, A.L. Metodologia Cientifica-6.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. Dificuldades de adaptação das crianças à escola. Disponível em: . Acesso em: 20 de Janeiro de 2022.

DESLAURIERS, J. & KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 (p. 127/153).

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento humano infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Metodologia do trabalho científico: projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso. 8. ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes.

Educação & Sociedade, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MARTINS, A. M. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 207-232, mar. 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio- histórico. São Paulo: Scipione, 1993; 2008.

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

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de, Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico, 2ª Ed., Novo Hamburgo - RS, Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo - ASPEUR Universidade Feevale, 2013.

RAPOPORT, Andrea e PICCININI, César A. Concepções de educadoras sobre a adaptação de bebês à creche. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Jan-abr 2001. Vol.17.

n1 p. 69-78.

ROSSETI-FERREIRA, M. C., VITÓRIA, T. Processos de adaptação na creche. Caderno de Pesquisa. São Paulo, n.86, p. 55-64, ago. 1993.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de Conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. Qualit@s Revista Eletrônica ISSN 1677 4280 Vol.17. No 1 (2015).

SOUZA, V. L. T. Escola e construção de valores: desafios à formação do aluno e do professor. São Paulo, Loyola, 2005.

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

EMERSON CLEBER BORELI GIANINI

RESUMO:

Este artigos consiste na apresentação de relato de prática de um Coordenador Pedagógico em seu papel de articulador e formador de professores para atuarem na Educação Especial. E apresentação de experiências vividas no periodo de atuação com estudantes com DI – Deficiência Intelectual e Autismo e a relação entre professores, familiares e demais membros da comunidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Coordenador Pedagógico; Educação Especial; Estudante; Deficiência Intelectual; Autismo.

1. INTRODUÇÃO

O trabalho consiste em apresentar o papel do Coordenador Pedagógico no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência. Como o fazer do Coordenador influencia na prática dos docentes, na relação familiar e na aprendizagem dos estudantes.

Teremos ao longo deste artigo a descrição de situações vivenciadas pela coordenação pedagógica com estudantes com deficiência e transtorno, e mais detalhadamente o acompanhamento de um estudante com Deficiência Intelectual desde o diagnóstico junto a família até a prática em sala de aula.

Este trabalho apresenta relatos de práticas vivenciadas pelo autor quando atuou como Coordenador Pedagógico, daqui em diante representado como CP, em uma escola municipal da Grande São Paulo entre os anos de 2017 a 2021.

Um Coordenador Pedagógico não chega a tal função sem ter vivenciado a experiência de sala de aula e é nesta jornada que vai se constituindo como professor e enfrentando diversos desafios para então conseguir atuar como o articulador, provocador e formador pedagógico de uma instituição educacional.

A inserção de estudantes com deficiência dá-se na década de 1990 com base na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Declaração de Salamanca de 1994 e da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Mas somente em 2015 tivemos a publicação da LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, quando foi possível estabelecer princípios, diretrizes definidas para um processo educativo nas escola em âmbito nacional e também a conquista de diversos outros direitos para as pessoas com deficiência.

Além das inúmeras dificuldades que um professor enfrenta em uma sala de aula, desde o controle da disciplina, atendimentos a demandas burocráticas, até a consolidação do processo da efetiva aprendizagem dos estudantes, a Educação Especial passou a gerar, por alguns anos, opiniões controversas e receios entre os profissionais da educação. “A ação pedagógica dos professores se configura historicamente ao longo das experiências obtidas em diferentes contextos. Nestes contextos eles vivenciam diferentes emoções, criam representações, resolvem conflitos, tomam decisões. Essas construções de sentidos delineiam sua prática pedagógica, bem como a forma de olhar os desafios e as diversidades.” (SANTOS, 2008, p.61).

Como nos afirmou Simone em seu artigo sobre Inclusão e Processos de Formação o contexto de histórico dos profissionais da educação é um fator importante a ser observado pelo CP para construção do seu trabalho, pois o incômodo sobre a Educação Especial está diretamente ligado a concepção de deficiência ou transtorno que foi adquirida pelo comportamento da sociedade em excluir e acreditar na incapacidade de interação social desses indivíduos, o que acabou sendo reforçado pelo processo de formação escolar enquanto criança e adolescente vivenciado em escolas excludentes, sem a presença de colegas com deficiência na turma. E também pelo processo de formação na docência que não preparava nas graduações professores para desenvolver uma prática educativa na Educação Especial.

Então é comum se deparar com apontamentos realizados pelos profissionais da educação e até mesmo de familiares, que afirmam que a escola regular não deveria receber estudantes com deficiência, que estes deveriam estar em escolas especializadas ou que a escola não possui recursos para atender tais estudantes. Como afirma Salgado ao traduzir

Martinez (Santos, p. 61), “o reconhecimento da necessidade de uma sociedade inclusiva supõe o reconhecimento do fenômeno de exclusão social como característica da sociedade contemporânea”.

Tais apontamentos são importante para construção de um diagnóstico da escola, principalmente para o CP, para entender as necessidades formativas dos profissionais e então planejar as pautas dos momentos de formação em serviço. Deste modo inserindo a Educação Especial como tema de formação para promover a mudança de paradigmas, como afirma Dayse

Serra em seu artigo “Inclusão e Ambiente Escolar”:

“Promover a inclusão de deficientes significa, sobretudo, uma mudança de postura e de olhar acerca da deficiência. Implica quebra de paradigmas, reformulação do nosso sistema de ensino para conquista de uma educação de qualidade, na qual o acesso, o atendimento adequado e a permanência sejam garantidos a todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades. A concepção da Educação Especial como serviço segrega e cria dois sistemas separados de educação: o regular e o especial, eliminando todas as vantagens que a convivência com a diversidade pode nos oferecer.” (SANTOS, 2008, p.33).

O Coordenador Pedagógico, não é o único responsável pelo processo formativo em uma instituição escolar, mas possui o papel fundamental na formação e orientação dos docentes para a construção das práticas pedagógicas que chegarão até os estudantes. O olhar do CP precisa estar atento às demandas e necessidades para atuar como um farol na formação dos professores, como afirma Dayse Serra que “...infelizmente, a demanda da inclusão chega às escola antes da preparação do professor, e a solução tem sido a capacitação do profissional em serviço, através dos programas de formação continuada...” (SANTOS, 2008).

E ainda nos esclarece Dayse Serra sobre a importância da formação e preparação dos professores, pois:

“... As práticas pedagógicas eficazes e apropriadas às deficiências são imprescindíveis para a evolução dos alunos, e isso o professor só consegue planejar e desenvolver quando recebe o referencial teórico e a assessoria pedagógica adequada.” (SANTOS, 2008, p. 34).

Deste modo pensado em um processo que elimine as barreiras da exclusão, e promova a inclusão no ambiente escolar é preciso pensar em três elementos fundamentais:

“... o sujeito incluído, pois é preciso refletir o que desejamos oferecer aos nossos alunos quando pensamos em educação inclusiva; o professor, que deve ser assessorado na construção dos saberes que envolvem a educação dos portadores de necessidades especiais, a fim de que a educação de fato promova a aprendizagem de seus alunos e o desenvolvimento de suas potencialidades, e por último, a família, elemento indispensável no processo de inclusão de seus filhos, ressaltando inclusive que esta também vive processos de exclusão social quando possui um filho deficiente. (SANTOS, 2008, p. 31).

O CP possui um papel importante na conexão desses três elementos, pois atua como um par avançado, um olhar de fora da sala de aula, mas que precisará criar pontes para que a aprendizagem efetivamente aconteça dentro da sala de aula, pois não é incomum ouvir dos profissionais que estes não sabem o que fazer com um ou outro estudante com deficiência. Para isso o CP terá que conhecer o sujeito incluído, estudante com deficiência, entender quais são suas potencialidades e quais são suas barreiras, para então ajudar os professores a olhar para esses mesmos pontos, construir um diagnóstico, realizar a discussão de caso e então buscar caminhos possíveis.

Não há receitas prontas, o estudante te dirá o que ele sabe e não sabe. É a partir desses pontos que se inicia o processo de ensino e aprendizagem, partindo sempre do estudante. Mas, muitas vezes, o professor parte do caminho contrário, se preocupando que tal estudante não vai conseguir aprender todo o conteúdo em sua plenitude por não ter requisitos básicos de um conteúdo determinado, demostrando que não compreendeu o princípio da BNCC de Educação Inclusiva e como nos afirma Alves em seu capítulo O Coordenador Pedagógico como Agente para a Inclusão: “A escola inclusiva não tem que esperar que o aluno esteja pronto para a aprendizagem, mas responsabilizar-se para que ele esteja em consonância e ressonância com o que vai aprender. Quer dizer, a educação inclusiva vai muito além da presença física do aluno na escola. Ela tem que assegurar uma aprendizagem significativa que favoreça a relação, a percepção e a interação do educando no e com o mundo...” (SANTOS, 2008, p. 104).

E Alves continua sobre o processo de formação docente: “... A formação deve ser contínua e permanente, porque o educador é visto, aqui, como sujeito da cultura, e como a cultura é um terreno fértil, móvel, dinâmico, não se pode entregar a dogmas e crenças, há que flexibilizar os pensamentos e as práticas na busca de melhorias na qualidade do ensino. É preciso que a ação do profissional de educação volte-se para uma prática de pesquisa, em que o objetivo estudado se reverta em promoções de desenvolvimento humano por meio das aprendizagens, bem como sirva de mediação para o processo de construção de identidades dos agentes sociais”. (SANTOS, 2008, p. 104).

O Coordenador Pedagógico ajudará na construção desta prática de pesquisa e estudo, desde a organização do trabalho pedagógico para a existência dos registros que indicarão todo o processo de aprendizagem do estudante com deficiência – que servirá como base para análise em anos seguintes,

discussão de caso e desenvolvimentos de novas práticas educativas – até a proposição de temas, bibliografias de estudos sobre Educação Inclusiva, Educação Especial, DUA – Desenho Universal para a Aprendizagens, TA – Tecnologias Assistiva nos horários de formação em serviço e curso de formação complementar.

Um elemento importante para o desenvolvimento pedagógico de um estudante com deficiência é a relação com os familiares e seu entendimento. A escola tem o compromisso de não apenas se formar para atendimento dos estudantes, mas também apoiar os familiares, desde a aceitação, quando necessário, até orientações, formações com estratégias e ações para ajudar no desenvolvimento. Tal parceria precisa ser construída e o CP tem um papel na articulação desta construção, pois o entendimento da família e ações combinadas na escola e em casa, geram avanços expressivos do desenvolvimento da aprendizagem.

É importante que a escola esteja atenta em conectar os familiares a toda rede de proteção, caso seja necessário, encaminhar o estudante para uma Sala de Recursos Multifuncional, buscar Tecnologias Assistivas, pensar na eliminação das barreiras arquitetônicas e comportamentais visando um processo humanizado e de efetiva inclusão.

2. DESENVOLVIMENTO

Desenvolver o olhar de um docente para o trabalho junto a um estudante com deficiência parte de bons argumentos, sempre respaldados na teoria, pois no fazer da coordenação há desafios que, caso o CP não esteja seguro de seu caminho, será atropelado e posto de lado diante das argumentações desprovidas de razão e fatos. A Constituição Federal de 1988, em seu art. 208, estabelece que o "dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de, dentre outros [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

Após formações em serviço referentes à Educação Especial, com discussão de caso e apresentação de registros, documentos de anos anteriores de alguns estudantes, a professora de matemática do 7º ano chegou até a sala da coordenação desesperada, pois não sabia como fazer para ensinar o conteúdo para um estudante autista, cego, com regressão na fala, que apenas produzia sons vozeados, não realizava diálogo, apresentava sensibilidade ao toque, exigia auxílio e acompanhamento constante.

A professora estava ensinando o conteúdo de raiz quadrada e precisava de ajuda para realizar a adequação para este estudante. O mesmo era atendido pelo CEFAI, participava da Sala de Recursos Multifuncionais – SRM. A turma possuía uma estagiária e a escola possuía registros que ajudavam a entender o processo de aprendizagem deste estudante até o 7º ano. No primeiro momento foi necessário reconhecer o que a docente havia entendido da conversa no horário coletivo de formação, depois ajudá-la a reconhecer as habilidades e potencialidades do estudante. A professora começou a ficar mais calma ao entender que o estudante não irá realizar as operações de raiz quadra e não precisará entregar um papel por escrito realizado pelo estudante. Havia uma preocupação da profissional em apresentar e comprovar os resultados das atividades realizadas.

Naquele momento ficou claro que é preciso discutir com os professores os métodos de avaliação, em especial com tal professora, não só dos estudantes com deficiência, mas como um todo, pois para a docente os resultados precisariam ser apresentados fisicamente em um documento produzido pelo estudante, em que será apontado certo ou errado. Tal concepção está diretamente ligada ao modelo de escola que deixava de fora as pessoas com deficiência, reforçando a ideia de que escola é para um grupo restrito, com características físicas, intelectuais e comportamentais específicos. Indo na contramão de se pensar uma escola diversa, plural e com inúmeras possibilidades de construir a aprendizagem previstas hoje na BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

Não temos o objetivo de discutir afundo neste trabalho a avaliação de estudantes com deficiência e transtornos, mas compreendemos que a Educação Especial causa incômodo não só na prática pedagógica para atender os estudantes público alvo, mas também mexe com toda uma concepção de currículo que está na prática do docente. A avaliação é poder em uma concepção tradicional de currículo e ampliar esse horizonte vai reverberar no processo de avaliação do docente para com todos os estudantes, repensando o processo avaliativo. O desafio do CP é espinhoso, pois terá que mexer na prática docente, nas "zonas de poder", gerar incômodos para que mais profissionais, como a professora de matemática, tente ressignificar seu processo de ensino através da formação docente que o Coordenador Pedagógico traz, alicerçado em teorias, apresentando elementos provocadores para quebrar paradigmas.

Os dados e registros, inclusive de anos anteriores ou práticas assertivas realizadas por outros docentes, são elementos importantíssimos nos momentos formativos e discussão de caso, pois o estudante que estamos analisando é, na ocasião, do 7º ano e estudou na mesma escola desde o 1º ano, então há 6 anos de registros e práticas docentes que podem apoiar o momento da discussão de caso. Para tal situações é fundamental que a escola tenha a prática de realizar registros, construindo documentos que relatem o pro-

cesso formativo do estudante e deste modo tais registros poderão dar suporte a continuidade do desenvolvimento da aprendizagem do estudante.

Então, junto com a professora de matemática, o olhar foi para retomar os documentos – registros de anos anteriores trabalhados no horários coletivo – e entender quais são as habilidades, potencialidades e barreiras do estudante.

Criando um panorama geral: o estudante precisa de auxílio constante, apresenta alta agitação, hipersensibilidade, não segura por muito tempo o lápis ou objetos, a prática pedagógica acontece em momentos pontuais de calma, não está alfabetizado, gosta de ouvir histórias, reconhece pessoas e colegas demostrando carinho por eles, reconhece texturas, foi trabalhado pesos e medidas, recebe orientações verbais, possui ausências constantes para atendimento médico, a escola possui dificuldade de desenvolver articulação e comunicação com a família etc. e a turma possuía uma estagiária (estudante de pedagogia) que auxiliava o estudante, tal estagiária, devido o tempo que fica ao lado do adolescente possui muitos elementos que podem ajudar na preparação das aulas e indicar pistas assertivas de como elaborar a sequência didática.

A partir dos elementos apresentados foi possível ter um diagnóstico do estudante construído ao longo de anos por diversos docentes. Ao interrogar a professora sobre o que compreendeu do dos registros apresentados e como ela poderia desenvolver as atividades olhando para o componente curricular de matemática, a docente afirmou que poderia trabalhar com objetos visando indicar quantidades ou números, apresentar os números em alto relevo, trabalhar com medidas e proposições. Ao final dessa primeira conversa a professora saiu mais tranquila e demostrando que havia várias questões para refletir.

Nos dias que se seguiram, a professora de matemática procurou várias vezes a coordenação para apresentar e analisar as propostas que estava criando, que foram analisadas e indicado algumas sugestões para ajustes. A professora comentou que, quando o estudante estava presente, passou a criar, em alguns momentos, leitura de histórias, textos e mesmo poemas relacionados ao universo da matemática visando atingir a questão auditiva.

A partir da aplicação de algumas atividades, realizadas pela estagiária, outras vezes pela docente, foi possível perceber a necessidade de ajustes. A agitação do estudante foi um fator complicador, em algumas aulas não houve aplicação de atividade e sim a necessidade de acalmá-lo. Uma sequência didática devido a agitação e as ausências levava semanas para ser concluída. Já no processo de avaliação foi possível perceber o que estudante conseguiu reconhecer e ainda poderia avançar. A professora foi orientada a registrar todo o processo de aplicação da sequência didática através de relato de prática, colocando todos os detalhes desde as barreiras para aplicação até os resultados obtidos.

O primeiro ano na coordenação foi um desafio grande, pois além de estar entendendo e aprendendo na prática o que é o fazer do Coordenador Pedagógico, a escola possuía dois estudantes do mesmo ano (2º ano – 2017) de turmas diferentes que apresentavsam conflitos entre os colegas, dificuldades no desenvolvimento da aprendizagem e as professoras sem saber o que realizar. A estudante T e o estudante Y não tinham diagnóstico, as famílias apresentavam resistência em dialogar com a escola e procurar atendimento médico.

A LBI estava começando a ser efetivamente implantada na rede de ensino e os profissionais que atuam no CEFAI foram um ponto de apoio e orientação importante neste momento, incluindo ainda, leituras e estudos sobre o assunto, para ajudar na preparação dos momentos formativos e de reflexões junto aos docentes.

O contato com a família da estudante T era difícil desde o ano anterior (2016), ao longo de 2017 houveram diversas ligações e conversas na porta da escola na hora da saída com o objetivo da família vir à escola em um horário agendado para conversar, sempre havia a fala que viriam, mas já afirmavam que a escola não daria conta de realizar o trabalho.

Em 2018 a família da estudante T compareceu para uma conversa. Após o diálogo visando parceria e o melhor para a estudante, compreenderam que seria necessário buscar um parecer de especialistas da saúde, pois também passavam por situações em casa que não sabiam como lidar. Os responsáveis possuíam condições para buscar atendimento particular, o que ajudou no processo de diagnóstico da estudante.

A estudante foi diagnostica com Autismo no final de 2018 e entrou em processo de acompanhamento médico e medicamentoso. Os especialistas da saúde ajudaram reforçando o vínculo entre responsáveis e escola e em 2019, já no 4º ano, tivemos resultados significativos, tanto no convívio com os colegas, quanto na aprendizagem. Passou a ser acompanhada pelo CEFAI, a turma recebeu uma estagiária, começou a ser atendida pela recuperação paralela e logo a estudante se alfabetizou e começou a realizar operações matemáticas.

A família ainda apresenta resistência em estreitar a relação com a escola, mas foi possível perceber que a aceitação e o entendimento da família, possibilitou a escola subsidiarse de informações que geram novas

estratégias formativas com resultados positivos. A ponte entre escola, família, estudante e professores precisa ser articulada pelo CP, não é uma tarefa fácil, que pode levar anos, mas é fundamental a união desses elementos para a efetiva educações de estudantes com deficiência e transtorno de aprendizagem.

O estudante Y possui uma família mais aberta ao diálogo e sempre que convocada, comparece à escola. Também apresentava resistência em buscar atendimento à saúde, acreditava que a escola deveria ser mais "severa" com o estudante, pois era dado muita liberdade, por este motivo ele mexia com os colegas e não realiza as atividades.

Após várias conversas junto à responsável do estudante Y, no final de 2018 iniciou a verificação junto a profissionais da saúde e no começo de 2019 o estudante foi diagnosticado com DI – Deficiência Intelectual (grave). Além do processo de acompanhamento clínico o estudante passou a tomar medicações.

Antes do diagnóstico o estudante reconhecia números até 10, escrevia o primeiro nome e formava algumas sílabas. O relacionamento com os colegas apresentava constantes conflitos que exigiam intervenções e conversas com toda a turma.

As atividades eram pensadas a partir do que o diagnóstico pedagógico do estudante apresentava, mas a família cobrava atividades iguais a de todos os estudantes, alegando que o nível era muito simples, por esse motivo não se interessava em realizar.

A convivência apresentava conflitos, pois era permeada por vários hábitos indevidos (regras de convivio não ensinados) como o de pegar objetos sem pedir, provocações, toques no corpo dos colegas sem permissão ou com muita força. Havia grande dificuldade do estudante em se concentrar para realizar uma atividade. Na escola, com as professoras que acompanharam o estudante ao longo dos anos, foram inseridas estratégias formativas, mas que as vezes entravam em conflito com as orientações da família.

Após o diagnóstico ficou claro que a família tinha dificuldade de aceitar e admitir, pois a responsável só queria falar com o Coordenador Pedagógico (o autor deste texto) para tratar do assunto, não querendo que mais pessoas soubessem, as vezes chegava na secretaria para entregar um papel e pedia para que fosse somente aberto ou verificado pelo coordenador. Com o tempo a família foi compreendendo que toda a escola iria tratar do assunto para melhor atender o estudante, mas com sigilo e o respeito devido.

Logo a família passou da fase de negação, para a fase de superproteção e de incapacidade do estudante em se desenvolver. Então começou uma nova parte do trabalho da escola em ajudar a família com conversas e orientações sobre como ajudar no desenvolvimento da aprendizagem do estudante Y e colocar limites, regras, em seu comportamento.

No ano de 2019 o estudante estava no 4º ano, tinha uma professora regente de turma, muito atenciosa e dedicada, possuía um diagnóstico, claro, com registros detalhados das atividades, pequenos avanços e dificuldades na aprendizagem do estudante.

Assim que o estudante teve seu diagnóstico fechado e enviamos a documentação para o CEFAI, tivemos a visita da PAAI na escola para conhecer o estudante Y, verificar o processo de ensino e aprendizagem. A profissional do CEFAI ficou encantada com o trabalho e registro da professora sobre o estudante, pois era detalhado e mostrava diversidade de atividades desenvolvidas.

Um dos apontamentos da professora era a demanda de tempo em trabalhar em particular com o estudante Y e os demais estudantes da turma, pois impossibilitava ampliar mais o trabalho individualizado. Ficando claro a necessidade de um suporte para apoiar ainda mais o ensino com o estudante Y.

Como o estudante apresentava os requisitos para acompanhamento de uma estagiária e em virtude do trabalho apresentado pela professora foi possível atribuir para a turma uma estagiária para ajudar na aprendizagem.

Algumas vezes quando apresentava muita agitação ou gerava conflito em sala, enquanto a turma não possuía uma estagiária, a equipe gestora chegava a ficar com o estudante até ele se acalmar ou resolver a situação de conflito. Foi possível perceber várias questões que precisam ser trabalhadas, tanto na escola, quanto em casa. Ele pedia o que queria repetidamente até conseguir, entrava sem autorização nos lugares, falava sem respeitar a fala dos outros e demais situações já pontuadas anteriormente.

Conforme o trabalho pedagógico foi avançando – a ajuda da estagiária, o diálogo com a família, a discussão de caso no horários coletivo entre os professores da turma – foi possível ver um avanço significativo na aprendizagem e na convivência no ambiente escolar.

No que se refere a escrita, começou a formar palavras com duas sílabas, realizar a leitura de palavras simples, escrever o nome, reconhecer números de dezenas e centenas, realizar operações de adição, subtração com unidades e dezenas, sempre com auxílio e orientação.

Foi introduzido uma rotina de estudo adequada ao estudante e combinados com relação a convivência, respeito na forma de interagir com outras pessoas. Em um traba-

lho em conjunto com a família, hábitos como a insistência em pedir algo foram controlados, o uso de palavras de respeito (por favor, desculpa, etc.) começaram a serem cobradas nas atitudes diárias.

Em vários momentos os professores, coordenação e direção realizaram conversas de orientação com o estudante Y e os colegas da turma para mediar conflitos, mas também formálos em um processo de convivência pacífica e harmônica. O que se mostrou produtivo a longo prazo.

Foi necessário firmeza, persistência dos profissionais, familiares e colegas, mas em um curto prazo de tempo o estudante Y respondeu com resultados que chegou a surpreender a todos. Deixando claro que um trabalho em conjunto promove resultados importantíssimos no desenvolvimento da aprendizagem não só do educando, mas também para todos os envolvidos. A equipe gestora, em especial o coordenador pedagógico, tem o papel importante em conectar, articular, provocar todos esses indivíduos para um crescimento em sociedade que aprendam a viver com respeito dentro das diversidades.

3. CONCLUSÃO

É importante afirmar que o diagnóstico não pode ser um rótulo no processo educativo e nem é motivo para dar notas para aprovação do estudante, mas é necessário para acesso à políticas públicas e direitos e fundamental para iniciar um processo educativo humanizado e significativo.

Muitos estudantes não conseguem fechar um diagnóstico ou nem se quer ter um atendimento à saúde, o que acaba dificultando o trabalho e o desenvolvimento da aprendizagem, principalmente estudantes de escolas públicas. Os casos explorados neste trabalhos são exceções entre outros que passaram durante os anos de atuação da coordenação e nunca tiveram qualquer avaliação da área da saúde, apesar dos encaminhamentos realizados para verificação.

O Coordenador Pedagógico não realiza o trabalho sozinho, ele é o articulador por excelências de uma instituição escolar. Com isso leva uma tarefa difícil de unir as diferentes pontas do processo educativo.

Quando se fala de Educação Especial, a tarefa será mais complexa ainda. Terá que mexer em currículos cristalizados, conceitos e preconceitos socialmente construídos por anos no coração dos envolvidos. Mas quando todos em uma escola olham para o estudante, partem de sua potencialidade e barreiras para construírem um processo educativo, o resultado sempre será uma transformação coletiva.

Não mudará apenas o estudante com deficiência ou transtorno, mas também a família, os colegas de sala, os professores, a escola como um todo. Para isso não basta apenas querer mudar, é preciso dedicação, estudo, formação e reflexão.

Não há receitas prontas, por vezes a escola está desprovida de estrutura e saberes, que serão necessários serem construídos por aqueles que estão cheios de dúvidas e incertezas, mas estão no chão da escola. Precisarão de um farol nesta construção, o CP precisará ser um par avançado e estar à frente tecendo essa teia que unirá a educação para a igualdade entre os seres humanos e um convívio pacifico na diversidade.

Juntos, os profissionais da educação poderão, cada um em seu campo de atuação, buscar um desenvolvimento da aprendizagem para os estudantes público alvo da Educação Especial quando unindo os saberes da teoria com a prática.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF, outubro de 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 28 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente, Brasília, DF, outubro de 2022. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 28 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LBD – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF, outubro de 2022. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 28 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. LBI – Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Brasília, DF, outubro de 2022. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 28 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. BNCC – Base Nacional Comum Curricular, Brasília, DF, outubro de 2022. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em 28 out. 2022.

OLIVEIRA, Amália Rebouças de Paiva e; GONÇALVES, Adriana Garcia; BRACCIALI, Lígia Maria Presumido. Desenho Universal para Aprendizagem e Tecnologia Assistiva:

Complementares ou Excludentes?. Disponível em: RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp. 4, p. 3034-3048, dez. 2021. e-ISSN: 1982yh 5587. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.4.16066 3034.

ROYO, María Ángeles Lou; URQUÍZAR, Natividad Lópes (coordenadoreas); tradução de Ricador Rosenbusch. Bases psicopedagógicos da educação especial. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SAMPAIO, Simaia. Dificuldade de aprendizagem: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola. 5. Ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

SANTOS, Mônica Pereira dos; Paulino, Marcos Moreira (orgs). Inclusão em educação: cultura, política e práticas. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

A INFLUÊNCIA DA BRINCADEIRA/JOGO NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL DA CRIANÇA NA PRÉ-ESCOLA

ERIKA ROBERTA DE OLIVEIRA

RESUMO:

O objetivo desde trabalho é mostrar a influência do brincar no desenvolvimento da criança na educação infantil, apontando o significado e a importância do brincar para esta fase da vida, salientando também como ocorre ou deve ocorrer às brincadeiras nas aulas de Educação Física na educação infantil, onde o comportamento social da criança concentra-se em brincadeiras e é brincando que ela vai pouco a pouco tomando contato com a realidade e oscilando entre o real e o simbólico. Este trabalho foi desenvolvido através de uma pesquisa bibliográfica, que visa explicar de uma forma geral, o desenvolvimento da criança na fase da educação infantil através da brincadeira, para chegar à pesquisa de casos específicos, onde é mostrada a importância do brincar e a importância do professor de Educação Física nas aulas da educação infantil.

Palavras-chave: desenvolvimento infantil; brincar; Educação Física.

ABSTRACT: The objective of this work is to show the influence of playing on the development of children in early childhood education, pointing out the meaning and importance of playing for this stage of life, also emphasizing how play occurs or should occur in Physical Education classes in early childhood education, where the child's social behavior is concentrated in playing and it is through playing that the child gradually comes into contact with reality and oscillates between the real and the symbolic. This work was developed through a bibliographical research, which aims to explain in a general way, the development of the child in the phase of early childhood education through play, to arrive at the research of specific cases, where the importance of playing and the importance of Physical Education teacher in kindergarten classes.

Keywords: child development; to play; Physical education.

1 . INTRODUÇÃO

O tema desse trabalho foi escolhido pelo interesse em analisar se a brincadeira ou o jogo em si, influência no desenvolvimento social da criança na pré-escola. Além disso tentar mostrar também um pouco do processo do desenvolvimento social do individuo.

Os jogos e as brincadeiras mudaram muito desde o começo do século até hoje. Mas o prazer de brincar não mudou ao observamos a brincadeira infantil. No jogo, na brincadeira e na brinquedoteca podemos observar o comportamento das crianças no que diz respeito ás atividades físicas e mentais envolvidas, as características de sociabilização que a brincadeira propicia, as atitudes, reações e as emoções que envolve as crianças e o objeto utilizado para brincar.

Vamos ver também que na simples forma de brincar a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado.

Segundo (FRIEDMAN, 1996), A brincadeira infantil pode ser em diferentes enfoques:

- Sociológico: a influência do contexto social no qual os diferentes grupos de crianças brincam.

- Educacional: a contribuição da brincadeira para a educação, no desenvolvimento ou aprendizagem da criança.

- Psicológico: a brincadeira com meio para compreender melhor o funcionamento psique, das emoções e da personalidade dos indivíduos.

- Antropológico: a maneira que o jogo reflete na sociedade, os costumes e as histórias.

Porque brincar é importante? Porque deixar a criança brincar também é importante? Há várias respostas generalizadas de que a brincadeira é importante para a criança, onde acaba sendo um momento de divertimento; a criança pode expressar através da brincadeira; ela descarrega energias e agressividade; interage com outras crianças; e se desenvolve e aprende.

Nessa idade a criança percorre um longo caminho, não é mais simplesmente um bebê. Essa etapa começa a enfrentar a simples vida comunicativa de uma sala de aula, é importante também lembrar que estão numa idade nodal, ou seja, não é fácil, contudo estabelecer um equilíbrio estável entre ela própria e tudo que a rodeia.

Esses primeiros anos também são críticos para o desenvolvimento da personalidade, toma conhecimento do eu, formando o auto conceito. Começa também á desenvolver o senso do que é certo ou errado, bom como a noção de responsabilidade.

Para Vygotsky para compreender o desenvolvimento da criança temos que considerar não só o nível de desenvolvimento real da criança mas sim também o nível de desenvolvimento potencial.

O comportamento social concentra-se em brincadeira, é brincando que a criança vai pouco a pouco, tornando contato com a realidade, na brincadeira ela oscila entre o real o simbólico e tenta descobrir sua própria identidade e dos outros.

Este princípio me levou a mergulhar nesta temática para melhor compreende-la e descobrir como a brincadeira pode ajudar o professor em seu fazer pedagógico e a criança em seu processo de aprendizagem.

2. DESENVOLVIMENTO SOCIAL DA CRIANÇA

No estudo do processo de desenvolvimento da criança surgem várias perguntas do tipo: o que acontece, porque isto acontece, como elas se desenvolvem, porque elas seguem desta forma, de onde vem estas diferenças, como elas aprendem, o que aprendem e etc.

Para PAPAIA (1998), de acordo com a teoria freudiana , a criança na idade infantil, marca sua idade do ingresso na pré-escola. A formação do auto conceito é um processo que a partir dessa idade começa a se aflorar pela relação delas com outras crianças.

Nesta idade temos que tomar cuidado em censurar uma criança, por falta de habilidade, porque ela pode se sentir incapaz de aprender, mesmo que queira.

Nesta idade escolar as diferenças individuais de cada criança são características que influenciam no seu comportamento. As crianças que tem auto estima baixa tem dificuldade com relacionamento com outras crianças. As crianças que tem auto estima alta são valorizada e elogias por tudo que fazem por outras pessoas.

O período escolar as crianças gastam mais tempo longe dos seus pais e mais tempo com outras crianças. Os grupos de amigos ajudam as crianças a formar atitudes e valores, embora a família ainda faça uma grande parte disso, os grupos de amigos proporciona valores, opiniões, sentimentos e teorias diferentes.

Os grupos de amiguinhos farão o papel de agente sociabilizador que ajudará proceder na sociedade mais tarde. Os grupos de companheiros tendem a ser homogêneos. Quanto maior a criança se demorar em se enturmar, mais difícil será sua sociabilização e desenvolver suas habilidades de relacionamentos com outras crianças e com adultos desconhecidos.

Para PIAGET (1997), o individuo não é um ser social ao nascer, mas se torna progressivamente social, com o convívio na sociedade, logo a criança se torna sociável quando entra na escola em contato com outras crianças.

Importante lembrar que em uma brincadeira toda situação imaginaria contém regras de comportamento condizentes com aquilo que está sendo representado. E mesmo que havendo um significado distante entre o comportamento na vida real comportamento no brinquedo, a atuação no mundo imaginário e o estabelecimento de

regras a serem seguidas criam uma zona de desenvolvimento proximal, na medida em que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimentos.

Segundo KOHL (1997), ela cita em seu livro também a questão de zona de desenvolvimento proximal, onde cita Vygotsky e chama atenção para o fato de que para compreender adequadamente o desenvolvimento da criança devemos considerar não apenas o nível de desenvolvimento real (capacidade de realizar tarefas) da criança, mas também seu nível de desenvolvimento potencial isto é capacidade de desempenhar tarefas com ajuda de um adulto ou professor. Como por exemplo a criança constroem uma torre de cubos se um adulto der instrução de como fazer para montar é possível que a criança consiga um resultado mais avançado do que aquele que conseguirá se realizasse sozinha.

A zona de desenvolvimento proximal refere-se no caminho que a criança percorre para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão função consolidadas no seu nível de desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento proximal é aquilo que a criança é capaz de fazer com ajuda de alguém hoje e conseguirá fazer sozinha amanhã.

3. O BRINCAR PARA A CRIANÇA

Segundo FRIEDMAN (1998), a brincadeira é basicamente um sistema que interage com a vida social da criança, caracteriza-se por ser transmitida de forma expressiva de uma geração a outra ou aprendida nos grupos infantis, na rua, nos parques, escolas, festas etc. A brincadeira é incorporada pelas crianças de forma espontânea, variando as regras de uma cultura a outra ou grupo a outro porem com objetivos comuns. Como por exemplo: na amarelinha o objetivo básico consiste em lançar um objeto, pegá-lo aos pulos e voltar com ele. Esta brincadeira é conhecida universalmente, muda sua forma de época a outra, de país a outro ou de um grupo a outro, mas não muda o objetivo.

Assim as brincadeiras fazem parte de um patrimônio lúdico-cultural trazendo valores, costumes, formas de pensamentos e ensinamentos. Logo a atividade lúdica possui cinco aspectos básicos importantes:

- O Tempo e o Espaço: As características do brincar de cada grupo in-

fantil serão definidas em função do tempo e do espaço existentes para a brincadeira acontecer. As ruas e as praças não podem mais ser freqüentadas pelas crianças, os espaços de brincar ficaram restritos à quintais e prédios e as áreas restritas que temos de lazer estão restritas as crianças de poder aquisitivo um pouco melhor. Em relação ao tempo da criança ela vive o tempo todo com adulto, as mais privilegiadas preparam-se para o futuro dedicando o seu tempo livre para cursos, artes, informáticas etc.

- Os Jogadores: As interações sócias que a criança estabelece no decorrer da atividade lúdica são fundamentais para o seu desenvolvimento. Durante estas trocas, a criança tem oportunidade de assumir diversos papéis e colocar-se no lugar do outro.

- Os Objetos e/ou Brinquedos: Os objetos com os quais a criança brinca podem ser desde brinquedos mais simples até os mais brinquedos sofisticados, esse objetos aparecem em diversos contextos no cotidiano infantil.

- As Ações do Sujeito – Físicas e mentais: O desenvolvimento da atividade lúdica depende, de forma significado, das ações das crianças. Sem elas a brincadeira não acontece. Essas ações desenvolvem-se nos primeiros anos de vida, muito mais no nível do concreto (físico). Assim que a criança cresce, a sua ação torna-se mais abstrata, havendo um desenvolvimento de habilidades cognitivas, econômicas e sociais. Por exemplo: um jogo de construção com blocos, a criança pequena se exerce através da manipulação. À medida que se desenvolvendo ela passa construir objetos, cenas etc., que vão adquirindo um significado mais abstrato e serve a outras brincadeiras, deixando de ser a construção o principal objetivo.

- Uma relação Meio/Fins: é importante discernir, no decorrer da atividade lúdica, se ela se constitui num meio para atingir determinados fins (é o caso de um jogo proposto com objeto pedagógico específico, por exemplo: um jogo de sequência) ou se a brincadeira acontece como um fim em si mesmo: a criança por puro divertimento como pular corda. Uma ou outra forma irá mudar o caráter da brincadeira.

Vários estudos constataram a mudança do brincar no decorrer do século tanto no Brasil quanto em outros países, Dentre algumas transformações destacam essas:

- Redução no espaço físico, com o crescimento das cidades e falta de segurança, os espaços lúdicos viram-se seriamente ameaçados e diminuídos.

- Redução do espaço temporal: dentro da instituição escolar a brincadeira foi deixada de lado em detrimento de outras atividades julgadas mais produtivas, o tempo livre ocupado pela televisão e o computador e por outras atividades extracurriculares, tudo constituíram aspectos significativos na diminuição do estimulo para a brincadeira.

- O incremento da industria de brinquedo colocou no mercado objetos muito atraente, transformando as interações sociais, nas quais o objeto passa a ter um papel relevante.

- A propaganda contribuiu para o incremento do consumo de brinquedos industrializados no mundo infantil.

Tanto dentro da escola com fora da escola, o brincar tem sofrido essas transformações, a brincadeira livre passa a ser considerada como uma atividade não produtiva. Temos que pensar em como será possível atuar pra mudar os aspectos negativos da realidade lúdica atual, na falta de espaço para brincar, na falta de tempo ou seja na falta de oportunidade de brincar. A solução pode ser em resgatar os espaços da brincadeira na vida das crianças.

4. FUNÇÃO DA BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

É interessante observar que, para Vygotsky, o ensino sistemático não é único fator responsável por alargar os horizontes da zona de desenvolvimento proximal. Ele considera o brinquedo uma importante fonte de promoção de desenvolvimento. Afirma que, apesar do brinquedo não ser o aspecto predominante da infância, ele exerce uma enorme influência do desenvolvimento infantil.

KOHL (1997), cita Vygotsky e também afirma que a brincadeira de " faz de conta" cria um zona de desenvolvimento proximal na criança tendo uma enorme influência em seu desenvolvimento

A brincadeira do tipo "faz de conta" (como por exemplo: brincar de polícia e ladrão, de médico, de vendinha etc.) Este tipo de brincadeira é característico nas crianças que aprendem a falar, é que portanto, já são capazes de representar simbolicamente e de envolver numa situação imaginária. Logo numa situação imaginária com brincadeiras de "faz de conta" a criança imagina situações de transição entre os objetos concretos e as ações com os significados.

Segundo REGO (1995) é através do brinquedo, que a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva que depende de motivações internas. Nessa fase (idade pré-escolar) ocorre uma diferenciação entre os campos de significados e de visão. O pensamento que antes era determinado pelos objetos do exterior passa a ser regido pelas idéias. A

criança poderá utilizar matérias quer servirão para representar uma realidade ausente, por exemplo, uma vareta de madeira como uma espada, um boneco como filho no jogo de casinha, papéis cortados como dinheiro para ser usado na brincadeira de lojinha, etc. Nesses casos ela será capaz de imaginar, abstrair as características dos objetos reais. (o boneco , a vareta e os objetos de papel) e se deter no significados definido pela brincadeira.

A criança passa a criar uma situação ilusória e imaginária, como forma de satisfazer seus desejos não realizáveis. Esta é, alias as características que defini o brinquedo de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não apenas ao universo dos objetos a que ela tem acesso.

A brincadeira é tanto uma atividade cognitiva quanto social. As mudanças no tipo de brincadeiras em que as crianças se engajam e refletem no seu desenvolvimento. Através da brincadeira as crianças exercem suas habilidades físicas, crescem cognitivamente e aprendem a interagir com as outras crianças.

Para FRIEDMANN (1996), brincadeira espelha e melhora o progresso da criança na pré-escola, através da afirmação do eu e na idade escolar, ajudando na tarefa de consolidação do eu.

Na brincadeira pode ser comprovada a importância dos intercâmbios afetivos da crianças entre elas ou com adultos significativos(os pais e professores).

A brincadeira é um meio básico para promover o desenvolvimento físico-motor. O equipamento utilizado e os espaços pensados para a brincadeira são função fundamentais na motivação de diferentes tipos de jogos motores.

A introdução das brincadeiras nunca foi tão importante quanto hoje em dia, em que o tempo para a brincadeira se vê comprometido por atividades sendentarias, como assistir e brincar com jogos no computador.

5. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.

A criança de idade pré-escolar dedica grande parte de seu tempo ao brincar de

faz-de-conta. Desta forma ela desenvolve a linguagem e a narrativa e passa a ter melhor

compreensão de si e do outro, por meio de sua contraposição com as pessoas e os objetos que constituem o seu meio e que são, também, culturalmente definidos.

O desenvolvimento do imaginário infantil não passa somente pelo jogo de faz-de-conta, mas também pelas realizações de natureza estética, como a música, a dança e as artes gráficas. A criança trabalha, desta forma, com a imagem: as que percebe em seu cotidiano e as que produz, como uma forma complexa de compreensão e reformulação de sua experiência cotidiana.

O brincar e a arte têm, desta forma, uma identidade em temos da natureza da ação que eles implicam. Na criança, no período de desenvolvimento que designamos como pré-escolar, estas duas formas de atividade humana se mesclam continuamente. Este fato se deve em grande parte a finalidade da ação que o ser humano realiza nos primeiros anos de vida, a qual visa, essencialmente, à constituição da função simbólica, ou seja, a criação de símbolos.

É importante destacar a questão da duração do jogo ou da brincadeira. O tempo da atividade da criança é definido pela própria atividade e não por fatores externos. Desta forra, o tempo que a criança leva para realizar uma determinada atividade nem sempre coincide com a expectativa do adulto. Isto significa que a atividade que a(s) criança(s) realizam) pode ser inadvertidamente interrompida por um adulto porque este está preso a um intervalo de tempo que é ditado por pomas outras que não a natureza da atividade em si.

Brincar faz parte do ser criança. A brincadeira instintivamente é usada pelo bebê para descobrir o mundo. Brincando a criança descobre o mundo, como ele funciona ,aprende, se desenvolve, experimenta. Brincando a criança vai adquirindo noções espaciais, produz sons, desenvolve o cérebro para funções como a fala e o andar,auxiliando no seu desenvolvimento global.

Os tipos de brincadeira e a forma de brincar se modificam de acordo com a etapa de desenvolvimento que a criança apresenta. Criança exercita e organiza o pensamento, a noção de individualidade, a linguagem, a necessidade de perseverar entre outros. Na brincadeira a criança exprime seus medos, desejos, experiências. De forma simbólica o brinquedo torna-se um meio de expressão.

Se o brincar é algo tão importante no desenvolvimento da criança, é também fundamental para o desenvolvimento da linguagem e da fala.

O brinquedo é oportunidade de desenvolvimento. Brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades. Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração e atenção. Brincar é indispensável à saúde física, emocional e intelectual da criança. Irá contribuir, no futuro, para a eficiência e o equilíbrio do adulto.

Brincar é um momento de auto - expressão e auto - realização. As atividades livres com blocos e peças de encaixe, as

dramatizações, a música e as construções desenvolvem a criatividade, pois exige que a fantasia entra em jogo. Já o brinquedo organizado, que tem uma proposta e requer desempenho, como os jogos (quebra-cabeça, dominó e outros) constitui um desafio que promove a motivação e facilita escolhas e decisões à criança.

O brinquedo traduz o real para a realidade infantil. Suaviza o impacto provocado pelo tamanho e pela força dos adultos, diminuindo o sentimento de impotência da criança. Brincando, sua inteligência e sua sensibilidade estão sendo desenvolvidas. A qualidade de oportunidades que estão sendo oferecidas à criança através de brincadeiras e brinquedos garante que suas potencialidades e sua afetividade se harmonizem. A ludicidade, tão importante para a saúde mental do ser humano é um espaço que merece atenção dos pais e educadores, pois é o espaço para expressão mais genuína do ser, é o espaço e o direito de toda criança para o exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos.

Um bichinho de pelúcia pode ser um bom companheiro. Uma bola é um convite ao exercício motor, um quebra-cabeça desafia a inteligência e um colar faz a menina sentir-se bonita e importante como a mamãe. Enfim, todos são como amigos, servindo de intermediários para que a criança consiga integrar-se melhor.

As situações problemas contidas na manipulação dos jogos e brincadeiras fazem a criança crescer através da procura de soluções e de alternativas. O desempenho psicomotor da criança enquanto brinca alcança níveis que só mesmo a motivação intrínseca consegue. Ao mesmo tempo favorece a concentração, a atenção, o engajamento e a imaginação. Como conseqüência a criança fica mais calma, relaxada e aprende a pensar, estimulando sua inteligência.

Para que o brinquedo seja significativo para a criança é preciso que tenha pontos de contato com a sua realidade. Através da observação do desempenho das crianças com seus brinquedos podemos avaliar o nível de seu desenvolvimento motor e cognitivo. No lúdico, manifestam-se suas potencialidades e ao observá-las poderemos enriquecer sua aprendizagem, fornecendo através dos brinquedos os nutrientes ao seu desenvolvimento.

No cotidiano da escola, a brincadeira se faz cada vez menos presente e é essa questão que os estudiosos da área da brincadeira querem resgatar. Pensar na atividade lúdica enquanto um meio educacional significa pensar menos na brincadeira pela brincadeira, mas no jogo como instrumento de trabalho, como meio para atingir objetivos pré-estabelecidos.

Através da brincadeira a criança fornece informações, podendo ser útil para estimular o desenvolvimento integral da criança. E na brincadeira que a criança partilha com uma ou mais crianças, elas se comunica verbalmente ou através de gestos. Essas interações sociais são fundamentais na brincadeira.

E nas interações estabelecidas com outras pessoas que a brincadeira acontece e assume características únicas. Durante essas trocas a criança tem oportunidade de assumir diversos papeis, experiências, se colocar no lugar do outro, realizar ações prazerosas e expressar-se.

O jogo depende indiretamente da atividade adulta, a criança vai primeiramente imitar suas atividades, e por isso que os jogos de imitação são tão freqüentes entre três e sete anos , as cenas de imitação são quase unicamente as da vida adulta com por exemplo: brincar de mãe e filha, d professora, de vendedora e etc.

Essa é a época que a criança busca o contato com o adulto, ela o aceita facilmente em suas brincadeiras, chama-se, puxando pela manga.

O jogo é sob certos aspectos, uma atividade de significação moral, seguir um modelo, depois uma regra social, afirma sua personalidade.

6. CONCLUSÃO

Para finalizar e importante ressaltar que também através das brincadeiras e dos jogos na pré-escola que a criança desenvolver a capacidade de repartir e de respeitar o próximo. E nessa fase que a criança começa a se sociabilizar-se, por isso mostrar que a Educação Física pode colaborar para um bom relacionamento social na pré-escola.

As brincadeiras aparentemente simples são fontes de estímulo ao desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança e também é uma forma de auto-expressão. Talvez poucos pais saibam o quanto é importante o brincar para o desenvolvimento físico e psíquico do seu filho. A idéia difundida popularmente limita o ato de brincar a um simples passatempo, sem funções mais importantes que entreter a criança em atividades divertidas.

Durante este trabalho percebi o quanto é importante o brincar para o desenvolvimento da criança, ou melhor, percebi que o brincar é parte essencial no processo de desenvolvimento, afetivo, cognitivo e social da criança.

Contudo é importante relembrar que a brincadeira de “faz de conta” estudada por Vygotsky corresponde aos jogos simbólicos estudado por Piaget.

Quando a criança começa a simbolizar, fase da brincadeira simbólica, construída gradativamente, propicia que a linguagem evolua com mais rapidez, assim a linguagem influencia na evolução da brincadeira e a brincadeira auxilia na evolução da linguagem.

A falta de brincadeira pode deixar seqüelas, como dificuldades em se relacionar, medos e outras ainda mais graves.

Na dúvida de como lidar com alguma dificuldade em relação ao brincar de uma criança, ou se a mesma não brinca, é importante que se procure um profissional capacitado.

O jogo é uma característica inerente ao ser humano. Mas cada vez mais ele está tornando-se estranho em nossas vidas.

A preocupação aumenta quando a tendência, em nossas escolar é de caráter preparativo e não mais de caráter recreativo, essa realidade se faz com que utilização consciente do jogo na escola se torne mais premente. Trazer o jogo de volta pra o cotidiano das crianças, salvando do esquecimento é o aspecto que devem se chamado a atenção dos educadores.

Pensar em utilizar o jogo como meio educacional é um avanço para a educação: temos que tomar consciência, ao mesmo tempo, da importância de trazer o jogo de volta para dentro da escola e de utilização como instrumento curricular, descobrindo uma fonte de desenvolvimento e aprendizagem.

O professor tem o papel de interferi na zona de desenvolvimento proximal do aluno provocando avanços espontaneamente, isto é, a criança tem condições de percorrer sozinha o caminho do aprendizado, a intervenção dos professores e dos alunos é fundamental para a promoção do desenvolvimento do individuo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ANGELOTTI, Cristiane. A Importância do brincar no Desenvolvimento da Criança. Bacharel em Fonoaudiologia, graduada pela PUC-SP, Pós-graduada em Motricidade Oral pelo CEFAC-SP, escritora.

FRIEDMAN, Adriana. Brincar: crescer e aprender. O resgate do jogo infantil. São Paulo - Moderna , 1996.

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

LIMA, Elvira Cristina de Azevedo Souza. A Utilização do jogo na Pré-Escola - Doutora em Psicologia e professora da Escola de Comunicações e Artes da USP.

PAPAIA, Diane E., O Mundo da Criança. São Paulo. Editora: Markon Books, 1998

PIAGET, Jean. Seis Estudos de Psicologia. Rio de Janeio. 22 ed., 1997, 135p

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOUZA, Maria do Rosário Silva. Artigo: A importância do lúdico no desenvolvimento da criança. Psicopedagoga - Campinas /SP.

KOHL, Marta. Aprendizagem e Desenvolvimento: Um processo sócio-histórico. São Paulo - Editora Scipione, 1997.

O DESAFIO DA INCLUSÃO E A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO

ERIKA RODRIGUES DE FIGUEIROA GONÇALVES

RESUMO

A educação inclusiva é um processo em que alunos com necessidades educativas especiais frequentam redes comuns de ensino, que deverão estar preparadas para dar apoio, instrução, atender às potencialidades individuais e promover a integração com a comunidade. O presente estudo teve o objetivo de apresentar o papel do pedagogo no processo de inclusão escolar. A metodologia empregada foi a revisão de literatura, através da pesquisa bibliográfica. Concluiu-se que o pedagogo tem um papel fundamental no processo de inclusão escolar, sendo o responsável por fazer esta intermediação na busca por uma escola mais inclusiva, com menos desigualdades e que dê oportunidade a todos.

Palavras Chave: Inclusão. Educação Inclusiva. Pedagogia.

INTRODUÇÃO

A contribuição da pedagogia no processo de ensino e aprendizagem realizase partindo do entendimento que o aprendente é um ser único e integral, portanto busca compreender como se processa a aprendizagem.

Dentro deste contexto, para Santos (2009), no processo de inclusão, o educador tem que perceber o aluno em toda a sua singularidade e especificidade, deve-se evitar o prognóstico a respeito do processo do desenvolvimento do aluno sem levar em consideração o seu desempenho e é preciso que o profissional altere sua forma de conceber o processo ensino-aprendizagem.

Segundo Pereira et al (2011), a sociedade, ao longo dos anos, considerou a pessoa com necessidades especiais como um ser incapacitado, imutável, não se preocupando em criar serviços para atender suas necessidades individuais. No entanto, quando profissionais começaram um processo de sensibilização e propuseram medidas para o atendimento às necessidades especiais, teve início à construção de conhecimentos e alternativas de atuação na área de educação especial.

Na visão de Zucchetti (2011), pensar sobre as questões que envolvem a inclusão social e a educação inclusiva no Brasil é debruçar-se sobre um universo multifacetado que incorpora uma discussão recente, datada dos anos 90 do século XX. Precedida por iniciativas segregadoras que vão desde os asilos e manicômios como resposta aos desviantes e diferentes, passando pelas experiências das classes especiais nas escolas regulares e em serviços especializados, temos vivido um interespaço entre a segregação extrema e o discurso e as práticas recentes em busca da inclusão de sujeitos com necessidades educativas especiais, em escolas comuns.

Diante destas considerações inicias, o presente estudo tem o objetivo de apresentar o papel do pedagogo no processo de inclusão escolar.

A metodologia empregada será a revisão de literatura, através da pesquisa

bibliográfica.

REVISÃO DE LITERATURA

Brum et al (2011) afirmaram que as dificuldades de aprendizagem podem ser oriundas de problemas relacionados à escola ou à família, uma vez que essas nem sempre oferecem condições adequadas para que o sujeito possa vir a aprender com eficácia, pois o meio tanto pode ser facilitador como inibidor, para que o processo de ensino e aprendizagem venha a acontecer com sucesso. Neste contexto, é comum, muitas crianças em fase escolar apresentarem determinadas dificuldades em realizar tarefas, as quais podem ser decorrentes de problemas na proposta pedagógica, capacitação do professor, problemas familiares ou déficits cognitivos. Estes fatores são chamados dificuldades de percurso, causadas por estas instâncias que nem sempre oferecem condições adequadas para o sucesso da criança.

Segundo Dias et al (2004), a definição de dificuldade de aprendizagem, consensualmente entendida pela área como transtorno que ocorre na aprendizagem escolar, podendo se manifestar na aquisição da leitura, escrita ou aritmética, foi proposta pelo National Joint Committe on Learning Disabilities (NJCLD). Acrescentam-se a esta definição os problemas de auto-regulação, de percepção social e de interação social, que podem acompanhar as dificuldades de aprendizagem, mas que não constituem, por si sós, uma dificuldade de aprendizagem.

Cortes e Rausch (2009) citam que a falta de conhecimento a respeito das dificuldades de aprendizagem fez e, ainda faz, com que os alunos com dificuldades sejam encaminhados para profissionais das mais diversas áreas de atuação. Isso fez com que se criasse uma consciência da necessidade de uma formação mais globalizante onde uma única pessoa fosse apta para atuar de forma mais objetiva, eficaz e fazer com que os atendimentos se centralizassem num só profissional, facilitando o vínculo do aluno com o processo de aprendizagem e assim resgatar o prazer de aprender.

Travi et al (2009) destacaram que a escola contemporânea encontra-se diante de transformações constantes da sociedade. Tal situação obriga que a escola se posicione no sentido de modificar os paradigmas das concepções de ensinoaprendizagem, uma vez que o fracasso escolar se impõe de maneira acentuada na atualidade.

Dell'Agli e Brenelli (2007) afirmaram que nos dias atuais, a preocupação com as questões educacionais ainda recai sobre os altos índices de evasão, reprovação e rendimento escolar insatisfatório, apontando a ineficácia do sistema educacional. Na prática escolar, encontramos crianças que conseguem acompanhar o conteúdo acadêmico sem apresentar qualquer dificuldade; por outro lado, encontramos crianças que fracassam na tarefa de aprender, seja com relação a um conteúdo específico, seja com relação a todos os conteúdos.

Pelosi e Nunes (2011) afirmaram que a cada ano mais crianças com necessidades educacionais especiais estão sendo incluídas nas escolas. Essa nova escola acolhe e ensina pessoas respeitando as diferenças individuais, raciais, políticas, religiosas, sociais e/ou culturais.

Crochik et al (2009) apontaram que as discussões sobre a implantação e implementação da educação inclusiva no Brasil são recentes, se comparadas às realizadas em países como a Itália e os Estados Unidos. Considera-se a Itália como o primeiro país a legislar e introduzir um novo sistema educacional radical (implantado em 1971 e implementado em 1975), que compreendeu a eliminação das escolas segregadas e a transferência de todos os alunos com deficiências para as escolas regulares. Posteriormente, os Estados Unidos apresentaram, no final de 1980, uma incorporação de alunos com deficiências em salas comuns de 69,2%. Já no Brasil, o movimento da educação inclusiva se institucionalizou em políticas educacionais em meados da década de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases para a educação. Em 2005, o número de alunos com deficiências incorporadas à escola, no país, chegou a 41%, o que equivaleria a 262.243 alunos com deficiências matriculados em escolas regulares.

Nery e Batista (2004) ressaltaram que, quando se fala em educação inclusiva, leva-se em conta o âmbito que abrange tal proposta para uma política educacional. Para os autores, este pode ser visto como um processo que visa não só a integração social, mas tem uma dimensão bem maior, objetivando um movimento que transforme concepções sobre a diversidade humana e a participação das pessoas, com deficiência ou não, em uma sociedade em que todos sejam de fato cidadãos. Da mesma forma, caracteriza-se como sendo um processo com dimensões políticas, sociais, educacionais, filosófico que devem atender às diferenças de todas as pessoas. Neste contexto, o Estado tem responsabilidades de proporcionar condições, oferecendo oportunidades e meios para que a inclusão aconteça de fato.

Na visão de Santos (2009), a intervenção pedagógica veio introduzir uma contribuição mais rica no enfoque pedagógico. O processo de aprendizagem da criança é comprometido, implicando componentes de vários eixos de estruturação: afetivos, cognitivos, motores, sociais, econômicos, políticos, entre outros. As dificuldades de aprendizagem passam a serem vistas como um processo de inúmeras variáveis que precisam ser apreendidas com bastante cuidado pelo profissional, neste caso, o psicopedagogo. O educador tem que perceber o aluno em toda a sua singularidade e especificidade, deve-se evitar o prognóstico a respeito do processo do desenvolvimento do aluno sem levar em consideração o seu desempenho e é preciso que o profissional altere sua forma de conceber o processo ensino-aprendizagem. Ele não é um processo linear e contínuo que se caminha numa única direção e sim um processo multifacetado, apresentando saltos e transformações.

Para Tramujas (2010), talvez esse profissional não tenha percebido ainda a riqueza dessa profissão, que além de ajudar no quesito aprendizagem, esse possui uma função bem especial que é a de socializar os conhecimentos disponíveis, promover o desenvolvimento cognitivo e a construção de regras de conduta, dentro de um projeto social mais amplo. Desta forma esse indivíduo pode se tornar inserido de maneira mais organizada em um mundo totalmente novo, pelo menos pra ele.

Crochik et al (2009) ressaltaram que, muito embora as políticas de inclusão tenham sido cada vez mais consideradas e adotadas, as concepções que subsidiam as propostas de implantação e implementação da educação inclusiva nos diferentes países, e dentro de um mesmo país, nem sempre são similares.

Travi et al (2009) em seu estudo buscaram discutir os desafios da escola contemporânea diante dos problemas de aprendizagem e da inclusão, utilizando-se de uma vinheta de caso clínico de um adolescente com representativos problemas de aprendizagem. Na visão dos autores, o caso ilustra o fracasso escolar como produto de uma complexidade de fatores, exigindo um olhar amplo e integrado, a partir de uma interface entre o trabalho clínico, educacional e a família. Ainda, retrata uma experiência de inclusão exitosa, a partir de um trabalho de cunho interdisciplinar entre a Psicopedagogia, a Psicanálise e a Pedagogia.

Para Nery e Batista (2004), a educação inclusiva é um processo em que alunos com necessidades educativas especiais freqüen-

tam redes comuns de ensino, que deverão estar preparadas para dar apoio, instrução, atender às potencialidades individuais e promover a integração com a comunidade. Levando-se em conta esta concepção de educação, a política de educação inclusiva tem tomado alguns rumos em busca de soluções. No Brasil, desde a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, há procura por uma educação inclusiva dos alunos com necessidades educativas especiais, nas classes comuns da rede regular de ensino. Neste contexto, uma educação inclusiva é aquela que existe em um espaço de diversidade e a aprendizagem acontece para cada um, conforme suas possibilidades.

Almeida (2011) afirmaram que qualquer indivíduo pode ser incluído, pois pode-se e deve-se envolvê-lo a qualquer outro ser para somar o seu crescimento a ambos. Para que possa ser incluido, deve-se respeitar e querer desenvolver o indivíduo em todos os aspectos dentro do processo de aprendizagem. Deve haver a inclusão social, respeitando a criança portadora de necessidades especiais, possibilitando-a da convivência com os indivíduos ditos normais, através de trocas, dando-lhes assim condições necessárias para a aprendizagem e o ajustamento social.

Cortes e Rausch (2009) afirmaram que o aluno não pode ser responsabilizado como o único responsável pelas dificuldades; as causas devem ser procuradas também num sistema escolar excludente; na formação precária dos professores e nas causas de risco social. Para a recuperação desses alunos e a superação das dificuldades a psicopedagogia necessita integrar-se com os saberes de outras áreas de conhecimento como a psicologia, a neurologia, a psicolingüística, a psiquiatria, a fonoaudiologia e outros.

Crochik et al (2009) apontaram que diversos são os obstáculos à implantação da educação inclusiva: os culturais, os ideológicos, os financeiros, os educacionais, os institucionais e as possíveis resistências dos pais das crianças sem deficiência mas as atitudes, principalmente dos professores e dos colegas sem deficiências, frente à inclusão das crianças com deficiência na escola parecem também ser variáveis importantes. Na visão dos autores, a educação inclusiva se refere a diversos alvos de preconceito (alunos com deficiência, crianças e jovens que vivem nas ruas, ciganos, índios e, em alguns países, negros e mulheres), esta foi uma variável que precisa ser estudada.

Almeida (2011) citam que a primeira fase de socialização da criança é o contato familiar, microesfera de um mundo do qual é parte e no qual atua significativamente; a segunda fase de sua socialização e preparação dessa criança para viver em sociedade exercendo seu direito de cidadania se faz no ambiente escolar, onde o papel dos profissionais em educação é de suma importância e muito relevante. Porém a inclusão da criança surda no meio escolar requer maior preparo dos educadores que devem ter o apoio de um especialista, fato este que todos os profissionais envolvidos no atendimento desse aluno surdo deverão ter o domínio da Língua Brasileira de Sinais.

Para Almeida (2011), a inclusão é um desafio, que ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade da Educação Básica e Superior, pois para que os alunos com e sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças. Esse aprimoramento é necessário, sob pena dos alunos passarem pela experiência educacional sem tirar dela o proveito desejável, tendo comprometimento um tempo que é valioso e irreversível em suas vidas: o momento do desenvolvimento.

Segundo Silva (2010), se considerarmos que no caso da deficiência auditiva, as possíveis dificuldades cognitivas são, todas elas, subordinadas ao desenvolvimento da linguagem e que portanto esta deficiência, por si só, não acarreta nenhum déficit cognitivo, essa situação deveria resultar em bom rendimento escolar, desde que supridas as dificuldades específicas de linguagem. O problema é que os programas de atendimento pedagógico ao aluno surdo estão disponíveis a uma parcela reduzida da população, que pode pagar escolas particulares ou entidades, enquanto que as camadas menos favorecidas da população (que são a maioria) permanecem sem atendimento nenhum, ou submetidas a condições precárias e insuficientes, que não trazem resultados satisfatórios.

Nery e Batista (2004) consideram que, participando de um ambiente escolar, na interação com o outro, a criança ou o adolescente tem a oportunidade de se desenvolver como ser cultural, socializar-se, adquirir competências sociais, controle dos impulsos agressivos, a relativização dos pontos de vista. Dessa forma, por meio das trocas com os pares e nas atividades formais e informais, é dada à pessoa com deficiência a possibilidade de construir o conhecimento, constituindo-se enquanto sujeito, sendo seu aprendizado e desenvolvimento favorecidos neste contexto de relações sociais.

Crochik et al (2009) apontaram que, entre os diversos participantes cotidianos da educação, vários são os que interessariam a esta pesquisa, entre eles, o pedagogo, que tem funções importantes em diversas esferas, da cotidiana à formulação de leis, passando pela orientação e supervisão dos professores e demais agentes educacionais da escola.

Segundo Nery e Batista (2004), a pedagogia da inclusão propõe um processo de aprendizagem cooperativo, que respeita os

diferentes estilos de aprender e a singularidade dos aprendizes, reconhece os diferentes ritmos, interesses, desejos e concepções de mundo. Dessa forma, a pedagogia inclusiva não busca apenas a correção do sujeito, mas a manifestação do seu potencial, contemplando as necessidades de todos os alunos.

Falkenbach e Lopes (2010) afirmaram que há uma oferta de capacitação e de cursos voltados para que professores possam atender diferentes alunos em uma prática inclusiva. Ainda, juntam-se às capacitações o envolvimento da comunidade que requisitam familiares, amigos, profissionais dedica dos para que a capacitação possa ser valorizada durante todo o processo, reforçando assim, conhecimentos na área da inclusão.

Silva (2010) afirma que, outro aspecto importante, e que não pode ser negligenciado pelos profissionais de Educação, é que, quando o aluno surdo é inserido na classe regular, as dificuldades inerentes à sua deficiência exigem acompanhamento pedagógico especializado, com vistas à garantia da assimilação do conteúdo escolar e que depende de professor preparado para tal. O problema, para o autor, é que bom número de professores não está habilitado, ou então, submeteu-se a processos de formação de emergência, de curta duração (menos de 180 horas, que corresponde a menos de 50% do mínimo necessário pelo MEC para a devida habilitação).

Ainda na visão de Gebrael e Martinez (2011), o despreparo dos professores e da escola, a falta de recursos materiais e de serviços de apoio especializados são os motivos mais recorrentes mencionados sobre as dificuldades para o acesso e a permanência do aluno dentro da sala de aula comum. A participação de profissionais externos à escola fornece trocas de saberes e parcerias visando ao desempenho máximo do aluno com baixa visão. Profissionais como terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais têm a sua participação no ambiente escolar junto à educação especial prevista em leis e decretos e reforçada pelas diretrizes curriculares de 2001.

Falkenbach e Lopes (2010) apontaram que os professores que ministram aulas para alunos com deficiência na escola comum possuem um papel relevante no processo educativo do coletivo dos alunos da escola. Dentro deste contexto, a forma como os professores compreendem o processo de inclusão, a formação pedagógica dos professores e a contínua qualificação são aspectos fundamentais ao sucesso pedagógico da inclusão.. É fato que há inúmeras situações em escolas comuns nas quais os professores se sentem isola dos e desassistidos de orientação e apoio quando recebem alunos com deficiências em suas aulas. Neste contexto, podem ser destacados os dois principais tipos de professores, sendo eles: os professores heróis que superam as adversidades em prol da inclusão, ou os professores resistentes que criam barreiras comportamentais para a continuidade de um processo inclusivo.

Crochik et al (2009) ressaltaram que os professores podem ser considerados os agentes mais importantes no processo educativo. Por meio do exercício de sua autoridade pedagógica, o professor pode proporcionar o desenvolvimento de relações cooperativas e solidárias, facilitando a inclusão de crianças com deficiência, ou agir em sentido contrário a esta inclusão.

Cortes e Rausch (2009) citam que as escolas, por falta de conhecimento adequado e por não conseguir solucionar alguns problemas, por não compreender as dificuldades dos alunos, acabam discriminando da mesma forma alunos que tem problemas e não são tratados, não conseguindo então, intervir de forma eficaz. Afirmaram que a grande questão de nossas escolas é encontrar caminhos que possibilitem ao professor a revisão de sua própria prática, a descoberta de alternativas possíveis de ação. Isso só será possível se o profissional da educação tiver acesso às informações das várias ciências, como a Pedagogia, a Psicologia, a Sociologia, a Psicolinguística, de forma a atingir um conhecimento profundo, que deve ser vinculado à realidade educacional brasileira, possibilitando a visão global do aluno.

Segundo Nery e Batista (2004), a intervenção a ser adotada para a promoção da inclusão deve potencializar as capacidades da pessoa com deficiência, a partir do conhecimento de suas limitações biológicas, sua história de vida, seu ritmo, seu modo de aprender, seus desejos e emoções.

Almeida (2011) afirmaram em seu estudo que as condições de permanência dos surdos nas escolas regulares são mínimas. Muitos surdos desenvolvem práticas de leitura e de escrita, e seus resultados constituem indicativos de letramento escolar, mas os surdos que não estão imersos em tais práticas pouco usam socialmente a leitura e a escrita, apresentando outros resultados, não satisfatórios.

Na visão de Nery e Batista (2004), a pessoa com deficiência deve ser pensada em sua integridade, que ela não é a "deficiência" o tempo todo; ele afirma que ela precisa vivenciar situações significativas, expandir possibilidades e diminuir suas limitações, constituir-se como sujeito simbólico.

Para Cortes e Rausch (2009) a maioria dos psicopedagogos formou-se em cursos de Pedagogia ou Psicologia, e depois de terminar a graduação, completa seus estudos em nível de especialização em Psicopedagogia em programas lato sensu regulamentados pela Resolução nº 12/83, de 06.10.83 - , e as-

sim modifica a sua práxis. Mesmo com a especialização terminada, em termos de conhecimento, o aluno ainda não está realmente habilitado para iniciar sua atuação, digo isso pela minha própria experiência, pois depois que terminei o curso de especialização, senti necessidade de, mesmo sozinha, continuar estudando e me aperfeiçoando. Acredito que a Psicopedagogia tem ganhado espaço nos meios educacionais brasileiros, pois

os profissionais buscam cada vez mais subsídios para poder melhorar sua prática e assim poder alcançar com responsabilidade e comprometimento, os estudantes que estão em nossas escolas e não conseguem aprender. A dificuldade de aprendizagem pode ser uma manifestação inconsciente ou até mesmo um problema de ensinagem, o que tem relação com a instituição escolar e não com a criança.

Crochik et al (2009) apresentaram um estudo onde analisaram as atitudes de alunos de um curso de pedagogia frente a educação inclusiva. Parte da hipótese de que o preconceito e a ideologia podem ser obstáculos à inclusão de crianças com deficiência na escola. Foram aplicadas quatro escalas: Manifestação de Preconceito, Atitudes frentes a Educação Inclusiva e Ideologia da Racionalidade Tecnológica, elaboradas por Crochík em 2000, 2003 e 2006, e a escala F, construída por Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson e Sanford em 1950. O estudo foi realizado com 188 estudantes de pedagogia. Os alunos desta amostra tenderam a ser mais favoráveis do que desfavoráveis à educação inclusiva, e foi possível verificar que o preconceito, a adesão à ideologia da racionalidade tecnológica e, implicitamente, ao fascismo, são variáveis que se relacionam às atitudes acerca desse tipo de educação.

Nery e Batista (2004) afirmaram que, além do conhecimento formal, a inclusão possibilita o desenvolvimento do potencial humano; nas interações sociais com os adultos pode ocorrer o aprendizado de regras, normas, valores que proporcionam experiências que serão transpostas para a vida cotidiana. Diante deste contexto, pode-se criar também o espaço da interlocução, da enunciação e do diálogo que favorecerá a significação do sujeito, levando o aluno a construir relações com seus parceiros por meio de brincadeiras e múltiplas atividades cooperativas e competitivas, podendo conquistar amigos, desenvolver habilidades sociais, aumentar a capacidade de controle pessoal, gerar condições para que o sujeito se signifique como autor e ator de sua história.

Falkenbach e Lopes (2010) apontaram que as realidades de uma prática de inclusão são diversas e nunca podem ser comparadas umas as outras, estão presas ao seu espaço e ao seu tempo. Segundo os autores, a inclusão de alunos com deficiência visual nos demonstra esse movimento intenso da inclusão nas escolas, nas práticas e na relação com os professores e com os alunos. Este movimento busca reconhecer o processo de contínuo melhoramento, capaz de requisitar a educação e a formação dos professores.

Almeida (2011) afirmaram que, especialmente a inclusão do aluno com surdez, esta deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, garantindo-lhe, desde cedo, utilizar os recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional e usufruir seus direitos escolares, exercendo sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais do nosso país. Os professores precisam conhecer e usar a Língua de Sinais, entretanto, deve-se considerar que a simples adoção dessa língua não é suficiente para escolarizar o aluno com surdez. Assim, a escola regular precisa implementar ações que tenham sentido para os alunos em geral e que esse sentido possa ser compartilhado com os alunos com surdez.

Falkenbach e Lopes (2010) apresentaram um estudo de caso para buscar compreender a visão dos professores diante da inclusão de alunos com deficiência visual (DV) em escola pública estadual. Participam um professor de educação física e uma professora da educação infantil. Os instrumentos de coleta de informações são observações e entrevistas. Os resultados foram organizados em categorias como: a) apoio e recursos aos professores de alunos com DV na escola e na educação física; b) participação dos alunos nas aulas da escola e educação física; c) vivências de inclusão na sala de aula e Educação Física. O estudo contribui com a pedagogia da inclusão, com interpretações das vivências de inclusão sob a ótica de professores que possuem alunos com DV na escola e na Educação Física.

Avila et al (2008) realizaram uma investigação psicanalítica do imaginário coletivo de professores de ensino superior sobre inclusão escolar. Foi realizada uma entrevista grupal para abordagem da pessoalidade coletiva, com 12 docentes dos cursos de Letras e de Pedagogia. Para tal, utilizou-se o Procedimento Desenhos Estórias com Tema como recurso mediador dialógico, cabendo a cada professor produzir, individualmente, desenhos e histórias sobre o tema “aluno de inclusão”. A partir deste material, analisado à luz do método psicanalítico, foram captados quatro campos psicológicos não conscientes: “o menino de sua mãe”, "(in)capacidades", "onde está Wally?" e “a dor e a delícia”. Em seu conjunto, tais campos revelaram a angústia despertada pelo processo de inclusão escolar nos professores que, em seu imaginário, concebem que o aluno com deficiência deve ser cuidado por sua mãe.

Para os autores, deve-se compreender que o processo de inclusão demanda, além

de informações técnicas, um espaço de cuidado emocional a estes profissionais.

Nery e Batista (2004) apontaram que a promoção de interações e as mediações entre os sujeitos e os signos possibilitam, dentro do processo de inclusão, o aprendizado, a socialização e a significação, pode-se dizer que uma proposta pedagógica que utilize como recursos os instrumentos semióticos disponíveis na cultura favorecerá o aprendizado das pessoas com deficiência, fazendo com que o conhecimento e a significação do mundo aconteçam de maneira construtiva e com sentido. Para os autores, o desafio é, pois, torná-los acessíveis e disponíveis para os alunos com necessidades educativas especiais.

Na visão de Falkenbach e Lopes (2010), o tema da inclusão deve ser lembrado e refletido por aqueles que estão diante da prática, seja na sala de aula, seja nas aulas com a presença de alunos com deficiências. A realidade da inclusão é contrária à acomodação, provoca manifestações e posições dos professores diante de sua presença. Observou-se ainda que os professores nas escolas ainda encontram suas dificuldades, bem como não participaram de um processo formativo voltado para inclusão, mas uma coisa é certa, são professores que se manifestam em razão de suas necessidades pedagógicas, na busca de soluções, porque suas realidades os empurram ao diálogo e aos contínuos estudos da área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia é uma ciência que está diretamente envolvida no contexto e no processo de ensino, atuando na prevenção e no tratamento das dificuldades de aprendizagem

Ainda, a Pedagogia atua diretamente no conhecimento dos processos de aprendizagem e em seus aspectos cognitivos, emocionais e corporais. Além disso, atua tanto no processo normal do aprendizado como no diagnóstico de dificuldades, bem como na interferência no planejamento das instituições e no trabalho de reeducação, através do processo de inclusão de crianças e adolescentes portadores de necessidades especiais.

Corroborando com a visão de Nery e Batista (2004), a educação inclusiva é um processo em que alunos com necessidades educativas especiais frequentam redes comuns de ensino, que deverão estar preparadas para dar apoio, instrução, atender às potencialidades individuais e promover a integração com a comunidade. Também, na visão de Almeida (2011) qualquer indivíduo pode ser incluído, pois pode-se e deve-se envolvê-lo a qualquer outro ser para somar o seu crescimento a ambos.

No entanto, corroborando com a visão de Travi et al (2009) o que se observa atualmente é que a escola contemporânea apresenta ainda muitos e imensos desafios para a promoção da inclusão. Mesma visão foi defendida por Crochik et al (2009) que também acreditam que diversos são os obstáculos à implantação da educação inclusiva: os culturais, os ideológicos, os financeiros, os educacionais, os institucionais e as possíveis resistências dos pais das crianças sem deficiência mas as atitudes, principalmente dos professores e dos colegas sem deficiências, frente à inclusão das crianças com deficiência na escola parecem também ser variáveis importantes.

Corroborando com a visão de Almeida et al (2011), a inclusão social é um processo que deve ser realizado mediante o respeito a criança portadora de necessidades especiais, possibilitando-a da convivência com os indivíduos ditos normais, através de trocas, dando-lhes assim condições necessárias para a aprendizagem e o ajustamento social.

Dentro deste contexto, corroborando com a visão de Nery e Batista (2004), a pedagogia da inclusão busca e promove um processo de aprendizagem cooperativo, que respeita os diferentes estilos de aprender e a singularidade dos aprendizes, reconhecendo também os diferentes ritmos, interesses, desejos e concepções de mundo.

Dentro deste processo complexo, corroborando com a visão de Crochik et al (2009) os professores representam e devem se considerar como verdadeiros agentes indispensáveis no processo educativo, proporcionando o desenvolvimento de relações cooperativas e solidárias, facilitando a inclusão de crianças com deficiência, ou agir em sentido contrário a esta inclusão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A.O. A intervenção psicopedagógica na inclusão de alunos surdos.

Revista Episteme Transversalis, 2(1), 2011.

AVILA, C.F.; TACHIBANA, M.; VAISBERG, T.M.J.A. Qual é o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar.

Paidéia (Ribeirão Preto); 18(39): 155-164, 2008.

CORTES, A.R.F.B.; RAUSCH, R.B. O estado do conhecimento acerca da psicopedagogia escolar no Brasil. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR, 2009.

CROCHIK, J.L.; CASCO, R.; CERON, M.; CATANZARO, F.O. Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente a educação

inclusiva. Estudos de Psicologia, Campinas, 26(2):123-132, 2009.

DIAS, T.L.; ENUMO, S.R.F.; AZEVEDO JUNIOR, R.R. Influências de um programa de criatividade no desempenho cognitivo e acadêmico de alunos com dificuldade de aprendizagem. Psicologia em Estudo, Maringá, 9(3):429-437, 2004.

DELL' AGLI, B.A.V.; BRENELLI, R.P. O jogo "descubra o animal": um recurso no diagnóstico psicopedagógico. Psicol. Estud., 12(3): 563-572, 2007.

FALKENBACH, A.P.; LOPES, E.R. Professores de educação física diante da inclusão de alunos com deficiência visual. Pensar a Prática, Goiânia, 13(3):118, set./dez. 2010.

GEBRAEL, T.L.R.; MARTINEZ, C.M.S. Consultoria colaborativa em terapia ocupacional para professores de crianças pré-escolares com baixa visão. Rev. bras. educ. espec., 17(1):110-120, 2011.

NERY, C.A.; BATISTA, C.G. Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda: um estudo de caso. Paidéia, 14(29), 287299, 2004.

PELOSI, M. B.; NUNES, L. R. D. P. A ação conjunta dos profissionais da saúde e da educação na escola inclusiva. Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo, 22(1):52-59, jan./abr. 2011.

PEREIRA, F.J.R.; SANTOS, S.R.; SILVA, C.C. Política de formação inclusiva: percepção de gestores sobre processo de mudanças em Instituições de Ensino Superior. Rev. bras. Enferm, 64(4): 711-716, 2011.

SANTOS, D.M. Como a psicopedagogia pode contribuir no tratamento das crianças autistas. Especialização (Psicopedagogia), Universidade Candido Mendes, Pós Graduação Lato Sensu, Rio de Janeiro, RJ, 2009.

TRAVI, M.G.G.; OLIVEIRA-MENEGOTTO, L.M.; SANTOS, G.A. A escola contemporânea diante do fracasso escolar. Rev. Psicopedagogia; 26(81): 425-34, 2009.

ZUCCHETTI, D.T. A inclusão escolar vista sob a ótica de professores da escola básica. Educ. rev.,27(2): 197-218, 2011.

A IMPORTÂNCIA E ANÁLISE DOS JOGOS E BRINCADEIRAS DESENVOLVIDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A APRENDIZAGEM PSICOMOTORA

ETELVINA DANTAS CESTARO

RESUMO

A importância e análise dos jogos e brincadeiras desenvolvidos na educação infantil para o desenvolvimento da aprendizagem PSICOMOTORA colocam que o brincar é uma forma de contextualizar, construir e ampliar novos conhecimentos, facilitando a aprendizagem e o desenvolvimento nas fases iniciais da criança nos aspectos físicos, cognitivos, motor, social e afetivo, além de proporcionar prazer. A criança aprende brincando a conhecer e a entender o universo que a cerca, o que a define como um ser social. Inserir o jogo e a brincadeira às práticas pedagógicas é buscar um facilitador no processo de desenvolvimento para bebês e crianças.

Palavras-chaves: Aprendizagem, Brincadeiras, Conhecimento, Criança, Educação e Jogos.

Introdução

Jogos, brincadeiras e ludicidade são temas muito abordados em monografias e trabalhos de conclusão de curso, no entanto sendo um tema tão pesquisado, defendido e difundido, pesquisadores e professores defendem a sua prática nos espaços escolares. Lamentavelmente apesar de toda à literatura e das pesquisas realizadas que comprovam a relevância do brincar para o desenvolvimento da criança, ao lúdico ainda lhe é delegado, por muitos profissionais ao simples ato de distração, diversão e também lhe é atribuído atitudes como falta de educação, petulância ou desobediência, pensamentos estes expressos de forma inconsequente e intolerante, por meio de frases como estas: “as crianças de hoje não sabem brincar.”; “... as crianças só estão brincando.” ou “os alunos de tal professor estão sempre brincando.” Este descaso ocasiona danos à estruturação do desenvolvimento da criança e muitas vezes bloqueios emocionais e até físicos.

Com base nesta problemática, esta pesquisa visa alcançar a todos os profissionais, mas principalmente aqueles que ignoram a importância do lúdico para o desenvolvimento infantil. Esta pesquisa tem como objetivo principal oferecer aos professores uma ferramenta de reflexão sobre a metodologia aplicada na educação infantil no que concerne a jogos e brincadeiras. Utilizando como base de sustentação pesquisas e constatações de diferentes teóricos. Esta pesquisa e análise visa mostrar que os jogos e brincadeiras são importantes para o desenvolvimento global da criança, e que este desenvolvimento não se dá apenas com os denominados jogos educativos, mas também de brincadeiras livres, espontâneas, aquelas trazidas pelas crianças para o universo escolar, que se trabalhadas pelo professor de maneira participativa e mediadora lhe possibilitará introduzir novos conceitos e informações, assim como também a compreensão e entendimento do que foi aprendido pela criança.

Nas palavras de Luzuriaga (2001, pg. 2) "Sem educação não seria possível a aquisição e transmissão da cultura, pois, pela educação é que a cultura sobrevive no espírito humano". Sendo assim, pode-se chegar a conclusão de que as crianças sempre foram educadas, seja para o trabalho, ou para as atividades intelectuais, estas crianças eram preparadas, apesar de não haver registros que confirmem essa educação, pois, as crianças menores eram responsabilidade exclusiva das famílias, recebendo educação apenas de seus familiares.

Luzuriaga (2001) diz que as crianças recebiam uma educação natural, inconsciente, espontânea, adquirida na convivência familiar. Mesmo sendo essencial à vida social e intelectual do homem, a educação foi transmitida de formas diferentes, por povos diferentes. Na idade Antiga a educação de crianças pequenas era essencialmente familiar. Já na antiguidade clássica encontram-se registros da preocupação com uma educação mais elaborada para as crianças pequenas.

Luzuriaga (2001), diz que Platão (427-347 a.C.) recomendou que a educação da primeira infância fosse de jogos educativos na família, com o objetivo de preparo para o exercício do futuro da cidadania, e que Aristóteles (384-332 a.C.) propôs que as crianças dos cinco aos sete anos receberiam em casa educação para a higiene e o endurecimento, e ainda assistiriam a algumas lições.

Carvalho (2003) apud Oliveira (2002) diz que os modos de atendimento não familiar foram se constituindo nas camadas sociais menos favorecidas, desde as sociedades primitivas, por meio das relações de parentesco, No final da Idade Média surgem as "rodas dos expostos" e os "lares substitutos", dirigidos por entidades religiosas e filantrópicas.

O autor acima afirma que em decorrência das transformações sociais, econômicas, políticas e ideológicas, em um contexto de educação como investimento para o desenvolvimento social, a escolaridade obrigatória e a aceitação da criança como pessoa com necessidades especiais, origina a trajetória da constituição do atendimento às crianças pequenas.

Carvalho (2003) apud Oliveira (1994) em decorrência da necessidade de atender crianças órfãs, abandonadas ou mesmo os filhos de mães operarias, nos séculos XVII e XVIII em alguns países da Europa foram criadas as primeiras instituições que tinham como objetivo principal a guarda de crianças a partir de dois anos, orientadas na religião e cuidados com a saúde, alimentação e em alguns casos, iniciação em um oficio. Eram conhecidas como as "Escolas de Caridade" ou "Escolas de Damas".

Segundo Luzuriaga (2001), a preocupação com a educação da criança pequena, seja a da família abastada ou a pobre, suscitou as ideias de alguns pensadores vistos como precursores da educação infantil, por elaborarem princípios e propostas para a sua organização. Pestalozzi (1746-1827) defendia para as crianças um ambiente educativo, natural, disciplinado, prático e afetivo, envolvendo cuidado e educação, amor e conhecimentos específicos por parte da professora.

Arce (2002) diz que Froebel foi um dos primeiros pensadores a se preocupar com a educação de crianças pequenas, tornando-se o fundador dos "jardins-de-infância" destinados a crianças menores de seis anos. Já No inicio do século XX, Decroly (1871-1952) e Maria Montessori (1879-1952) contribuíram para a constituição da especificidade da educação infantil e seu caráter pedagógico.

Segundo UNESCO (2011), em1942, durante a Segunda Guerra Mundial, governos de países europeus reuniram-se no Reino Unido para a Conferência dos Ministros Aliados da Educação (CAME). Em 16 de Novembro de 1945 foi fundada a UNESCO com o objetivo de contribuir para a paz e a segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações. Desde então são realizadas Conferências e Fóruns que são discutidas e estabelecidas metas que contribuam para o desenvolvimento social dos países envolvidos. “A Conferência Mundial de Educação para Todos (Jontiem/ Tailândia), 183 países, e no Brasil assumiram o compromisso de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos; erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à escola na infância". (UNESCO, 1990).

Em 2000 houve o Fórum Mundial da Educação para Todos

(Dacar/Senegal) UNESCO (2000) salienta que este encontro teve como objetivo, avaliar os progressos alcançados e estabelecer novas metas. O documento aprovado, "Marco de Ação de Dacar", reafirma os compromissos assumidos em Jontiem (Tailândia-1990) e em outros encontros internacionais, e estabeleceu seis novos objetivos a serem alcançados até 2015.

Análise dos Jogos e Brincadeiras

A primeira das metas consiste em expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as mais vulneráveis e em maior desvantagem; a segunda meta, é garantir o acesso a educação primária obrigatória, gratuita e de qualidade até 2015 à todas as crianças especialmente as que estão em circunstâncias difíceis, minorias étnicas e as meninas; a terceira meta, visa assegurar que jovens e adultos tenham suas necessidades de aprendizagem satisfeitas mediante programas apropriados de habilidades para a vida; a quarta meta, visa a melhoria nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, com acesso equitativo à educação básica é continuada a todos os adultos; a quinta meta, visa o fim das desigualdades de gêneros na educação infantil e secundária até 2005 e alcançar a igualdade até 2015, com foco na garantia plena e igual do acesso das meninas na educação básica e de qualidade; a sexta e ultima meta, visa melhorar todos os aspectos da qualidade do ensino assegurar a excelência de todos para que resultados reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização, matemática e habilidades essenciais a vida.

Segundo Ribeiro (1986) a educação jesuítica por Manoel de Nóbrega (1549) não chegara a se escolarizar em decorrência do estágio primitivo das populações indígenas. As crianças participavam diretamente das atividades tribais, que eram praticamente suficientes para a formação necessária a fase adulta.

Ribeiro (1986) diz que as práticas de ler e escrever aplicavam-se nos colégios para os alunos que fossem introduzidos nessas técnicas indispensáveis ao acompanhamento do curso de humanidades. O comum era que essas práticas se adquirissem dentro das próprias famílias dos senhores de engenho, com os tios letrados.

Segundo Kuhlmann (1998) a história da educação infantil, trata-se de uma reflexão de pesquisa sobre as crianças a partir do prisma histórico em seu processo de interação social e desenvolvimento enquanto indivíduo. A educação tem buscado abranger âmbitos educacionais escolares, não apenas na contextualização político ou sócio econômico, mas reconhecer e elevar como condição de elementos construtivo da história da produção de vida social.

Kuhlmann (1998) afirma que a origem da educação infantil esteve ligada as questões sociais que apontam a assistência à infância pobre e abandonada, que diz respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização e instituições educacionais.

Para Ribeiro (1986), sob a influência das ideias e práticas europeias, surgiram as primeiras iniciativas de educação infantil no

Brasil. No final do século XIX foram criadas as creches, com a finalidade de retirar das ruas as crianças abandonadas, combaterem a desnutrição e a mortalidade infantil e formar hábitos higiênicos e morais, tinham um forte caráter assistencialista.

Segundo Faria (1999), em 1875 foi fundado o primeiro jardim de infância no Rio de Janeiro, e em 1877 em São Paulo, mantidos por entidades privadas para os filhos de famílias abastadas. Os primeiros jardins-de-infância públicos foram criados em 1908 em Belo Horizonte e em 1909 no Rio de Janeiro, no entanto também atendiam crianças de famílias economicamente privilegiadas.

Faria (1999), diz que durante os anos 1920 e 1930, foram criadas as 14 salas de pré-primárias que funcionavam junto às escolas primárias, é também nesse período que surgiu o atendimento em praças públicas para as crianças da classe operaria chamados de "Parques Infantis". A expansão da educação infantil deu-se lentamente.

Para Kuhlmann (1998), com a expansão do trabalho feminino na década de 60 ampliou a necessidade das instituições educacionais voltadas para a classe média, passou a se exigir uma educação de qualidade.

Faria (1999), assina-la que diversos fatores políticos, sociais e econômicos propiciaram a expansão de creches e pré-escolas no Brasil a partir da década de 70, no entanto, o grande crescimento veio a partir da influência de políticas sociais de órgãos como a UNESCO, UNICEF e OMS, para países de terceiro mundo, e também a implementação das Leis Federais.

Zabala (1998) refere-se aos desafios da educação infantil, que historicamente foi mostrada como uma infância de marginalização social, cultural e econômica, sempre voltado para o que o adulto sentia ser o melhor para a criança e não como direito da criança.

O autor trata também, de uma educação infantil pautada em currículos se fortalecendo por meio de um planejamento de processos. Embasado no trabalho planejado com um sentido de continuidade, trata-se de articular intenções claras, sequências progressivas de propósito e conteúdos formativos.

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

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

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

Brasil (1988) a Constituição Federal afirma o dever do Estado com a educação, garantindo o atendimento em creches e pré-escola as crianças de 0 a 6 anos de idade. Assim a educação infantil passa a ser considerada como a primeira fase da educação básica, e o Estado e os municípios passam a oferecer creches e pré-escolas como melhoria da qualidade de vida da população.

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

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

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

O desenvolvimento da Aprendizagem Psicomotora

Segundo Wajskop (2001), desde os primórdios da educação grecoromano com base nas ideias de Platão e Aristóteles já se

utilizava brinquedos na educação, associando a ideia do estudo ao prazer.

Segundo Vial (1981), apud Wajskop (2001), diz que já na antiguidade usavam-se dados, assim como doces e guloseimas em forma de letras e números para estimular o ensino das crianças. A importância da educação sensorial determinou neste período o uso do "jogo didático" por professores de diferentes áreas como filosofia, matemática, estudo das línguas e outros.

Conforme Wajskop (2001), a brincadeira só ocupa espaço na educação das crianças pequenas com a ruptura do pensamento romântico. Anteriormente, a brincadeira era vista como fuga ou recreação, e a imagem social da infância não permitia a aceitação de um comportamento infantil espontâneo, que pudesse significar algo.

A autora enfatiza que somente a partir dos trabalhos de Comenius (1593), Rousseau (1712) e Pestalozzi (1746) é que construíram um novo "sentimento de infância", que protege a criança e a considera como categoria social. Só a partir desse acontecimento é que se dá início a elaboração de métodos próprios para educação dos pequenos, seja em casa ou instituições específicas para tal fim.

Com a valorização da criança no seio da família, e com base na concepção idealista e protetora da infância criam um vínculo estrito entre a brincadeira e sua educação.

Segundo Áries (0000), apud Wajskop (2001), após o século XVII houve uma identificação entre os jogos e a educação, a partir dos pedagogos humanistas e médicos iluministas que eram contrários à escolástica, ao clero e aos primeiros nacionalistas. A preocupação com a moral, a saúde e o bem comum foi base desta evolução, e a infância era o principal alvo, promovendo investimentos educacionais como a cura para todos os males sociais.

Segundo Wajskop (2001), os pedagogos Friedrich Froebel (1782-1852), Maria Montessori (1870-1909) e Ovide Decroly (1871-1932) elaboraram pesquisas sobre as crianças pequenas legando à educação grande contribuição sobre seu desenvolvimento. Eles romperam com a educação verbal e tradicionalista da época, propondo uma educação sensorial com base no uso de jogos e materiais didáticos, que deveriam traduzir a crença na educação natural dos instintos infantis, contribuíram à superação de uma concepção tradicionalista de ensino, inaugurando um período histórico as crianças passaram a ser respeitadas como seres ativos.

Kishimoto (2003) enfatiza que foram necessários vários estudos para determinar as origens do nosso povo, origens esta que tem a mistura de três raças: vermelha, branca e negra.

A autora faz uma viagem ao início da história e apresenta que foi no período da colonização que se deu domínio de um povo sobre os outros, e também a troca de experiência e conhecimentos enriquecendo o folclore brasileiro.

No século XIX, antes da abolição da escravatura, intensificaram-se os movimentos de imigração de origem mediterrânea e germânica (portugueses, italianos, espanhóis, alemãs e outros), para trabalhar no lugar dos escravos.

Graças ao cruzamento desses povos sem nenhum preconceito racial, que no Brasil se misturaram as raças: brancas, ameríndias, africanas, europeias, asiáticas, produzindo a grande heterogeneidade da nossa população. E com a mistura de cultura vieram os jogos tradicionais infantis como: a pipa, amarelinha, jogos de pedrinhas, etc.

O jogo tradicional infantil além de cultura popular tem a função de imortalizar a cultura infantil e melhorar o convívio social.

Para Wajskop (2001), o movimento da Escola Nova, nas escolas brasileiras foi influenciado pelas tendências pedagógicas advindas dos pensamentos froebelianos, montessoriano e decrolyano, transformando assim as práticas na educação infantil, principalmente após os anos 70, que prioriza a educação contemporânea. Atualmente a utilização de materiais didáticos, brinquedos pedagógicos e métodos lúdicos de ensino têm-se mostrado uma grande tendência nas práticas pedagógicas nas pré-escolas.

Kishimoto (2003) afirma que o jogo tradicional infantil faz parte da cultura, da história de um povo, cultura essa desenvolvida pela oralidade que está sempre em transformação, que é passado de geração para geração.

O jogo tradicional infantil é um tipo de jogo, a criança brinca livremente com prazer e espontaneidade, interagindo com outras pessoas e por meio desses jogos e brincadeiras, a criança melhora de forma significativa sua vida em sociedade.

Para fundamentar essa análise, parto do pressuposto que elaborar um texto não seja apenas codificar ideias de sinais gráficos encadeados. Utilizamos para esse artigo a pesquisa bibliográfica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, podemos afirmar que o jogo e a brincadeira são elementos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor, moral e social da criança.

Pode-se perceber durante o desenvolvimento desta pesquisa, que o brincar é uma forma de contextualizar, construir e ampliar

novos conhecimentos, mesmo porque o jogo não tem apenas a função de recrear e divertir, como já foi visto, mas também pode se tornar um grande aliado da prática pedagógica, visando a construção de uma aprendizagem prazerosa e significativa.

Atualmente a criança vem perdendo espaço físico e temporal para a prática de jogos e brincadeiras, a infância mergulhou num universo de consumismo e alienação alimentados por propagandas televisivas e jogos eletrônicos.

Faz-se necessário inserir métodos lúdicos no cotidiano escolar a fim de torná-lo em um ambiente agradável e propicio ao desenvolvimento da criança, fortalecendo os processos interativos e enriquecendo a cultura infantil, facilitando também a compreensão e retenção de conteúdos ensinados, estimulando a criatividade e raciocínio da criança.

É indispensável destacar que as brincadeiras se constituem parte da infância, principalmente de 0 á 6 anos de idade. É de extrema importância que o direito ao brincar seja garantido. As crianças desde pequenas, devem vivenciar brincadeiras lúdicas e significativas, pois o brincar contribui efetivamente para o desenvolvimento integral da criança.

O brincar é inerente ao ser humano, segundo Vygotsky a criança aprende com a interação com o outro, ou seja, o filho aprende a brincar com seus pais, desde o nascimento os pais imitem sons , gesticulam, fazem micagens, cantam, dançam fazem de tudo para que o bebê os perceba e o fazem repetidamente sem nem sequer notar que a criança esta aprendendo, mas está. O cognitivo da criança absorve todas as informações, sejam elas visuais auditivas ou físicas, enfim, a criança absorve e ao longo dos dias e meses as informações vão se reproduzindo e se mesclando com novas informações, gerando outros aprendizados e modificações em suas produções, ou seja , os seus gestos e realizá-los é trazer para a criança prazer, segundo Piaget, os esquemas da criança vão aumentando devagar conforme suas necessidades e de acordo com o prazer que as ações lhe proporcionam, Piaget traz também as fases do desenvolvimento e especifica como a criança absorve as informações e assimila o conteúdo desenvolvendo-se continuamente.

O brincar é essencial para o desenvolvimento da criança, a mesma deve ser estimulada e desafiada com todos os tipos de jogos e brincadeiras que abrange a infância.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Márcia Tereza Fonseca. O brincar e o professor de educação infantil. Avisa lá. São Paulo, nº. 34, p. 18-50. abril.2008.

ARCE, Alessandra; Frederich Froebel: O pedagogo dos jardins de infância. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL; Referencial curricular nacional para a educação infantil/ Ministério da Educação e do Deporto, Secretaria de Educação Fundamental, v. 3, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394/96 Brasil, Referencial Curricular Nacional.

CARVALHO, Tânia Câmara Araújo de; CARVALHO, Denise Maria de.

Educação Infantil: História, contemporaneidade e Formação de

Professores, <http:// sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3117.pdf. acesso 08-03-2017

FARIA, Ana Lucia Goulart de. Educação Pré-escolar e cultura. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIDMANN, Adriana.O brincar no cotidiano da criança. São Paulo: Moderna,2006.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Jogos Infantis, o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, RJ: 11ºed. Vozes, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KUHLMANN, Junior. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIMA, Elvira Souza. As Aprendizagens Escolares na Educação Infantil. Pátio, Porto 59 Alegre, n°19, p. 6-50, jun.2009.

LUZURIAGA, Lorenzo. História da Educação e da Pedagogia. São Paulo: Cortez, 2001.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz Brincar, Prazer e Aprendizado. 2ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

RIBEIRO, Maria Luísa S. História da educação infantil: (A organização escolar) São Paulo: Moraes, 6ª ed. 1986.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico. 4ªed. São Paulo: Scipione, 2002.

SÃO PAULO. Constituição Federal. São Paulo: Revista dos Tribunais, 5ª edição, 2000.

SÃO PAULO, Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: Paulus, 2008.

UNESCO, Educação Para Todos: O Quadro de Ação de Dakar.

<http://www.unesco.org/education/wef/en-conf/dakframeng.shtm acesso 19-032017.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

WAJSKOP, Gisela. O papel do jogo na educação infantil. Avisa lá. São Paulo, nº. 17, p.9-47, jan. 2004.

ZABALA, Miguel A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA EDUCACAO INFANTIL

FABIANA PERES CERQUEIRA DO NASCIMENTO

RESUMO:

Em um país em que o hábito de educação financeira não faz parte da realidade de seus habitantes, somado a isso a mídia que aproveita da vulnerabilidade da criança visando a formação de novos consumistas, a forma de como os pais se posiciona em relação ao assunto para com a criança. Tendo na educação financeira uma grande ferramenta que, se aplicada desde cedo, pode construir as bases de uma equilibrada relação com o dinheiro na vida adulta. Diante do contexto este trabalho procurou compreender a importância da educação financeira na vida adulta com a hipótese de que com uma educação financeira na faze de desenvolvimento, a criança terá maiores chances de se tornar um adulto consciente no que tange às suas finanças, e aliada a educação de qualidade formaríamos melhores cidadãos. A falta de um planejamento financeiro pode ocasionar sérios problemas na vida de um indivíduo prejudicando sua relação com a família e sociedade.

Palavras – chave: Educação infantil. Educação financeira. Educação financeira infantil.

ABSTRACT: In a country where the habit of financial education is not part of the reality of its inhabitants, added to this the media that takes advantage of the vulnerability of the child aiming at the formation of new consumerists, the way parents position themselves in relation to the subject towards the child. Having in financial education a great tool that, if applied from an early age, can build the foundations of a balanced relationship with money in adult life. Given the context of this work sought to understand the importance of financial education in adult life with the hypothesis that with a financial education in the development phase, the child will have greater chances of becoming a conscious adult with regard to their finances, and allied to quality education we would form better citizens. The lack of financial planning can cause serious problems in an individual's life damaging their relationship with family and society.

Key words: Early childhood education. Financial education. Early childhood financial education.

INTRODUÇÃO

O tema educação financeira tem recebido grande destaque nacional e internacional nos últimos anos, como um dos fatores fundamentais a fim de garantir melhor qualidade de vida hoje, conforto no futuro, uma vida financeira saudável e equilibrada. Muitos pais ainda acreditam que dinheiro não é assunto de criança. Que elas devem se preocupar com os estudos, e que estes, as farão adultos bem sucedidos com um bom emprego e isso basta. Educação financeira não significa ensinar seu filho a economizar, mas sim aprender corretamente o manejo do dinheiro em busca de uma vida melhor.

Assuntos relacionados a finanças têm sido mais comentados no ambiente social, familiar e escolar em virtude de mudanças nos costumes e comportamentos e também pelos problemas ocasionados pela falta de dinheiro. O consumismo exagerado e a falta de um planejamento financeiro podem causar diversas adversidades prejudicando a vida das pessoas e deixando de lado um sonho de uma vida mais tranquila.

Infelizmente em razão a pouca informação sobre planejamento financeiro, muitas pessoas acabam se iludindo com propagandas e anúncios proporcionadas pelo comércio e dessa forma podem gastar mais do que realmente tem e por consequência podem se endividar. A integração entre a universidade e a comunidade escolar é importante, já que possibilita fazer relação entre a teoria e a prática.

Além disso, proporciona interagir com os futuros acadêmicos da região contribuindo para elevar o conhecimento individual e coletivo. Nesse sentido, acredita-se que o ambiente escolar é propício para iniciar a conscientização e aprendizagem, com base em atitudes e decisões que se pode tomar hoje para definir um futuro com mais expectativa e, sobretudo contribuindo para o bem estar da sociedade.

EDUCAÇÃO FINANCEIRA ESCOLAR

Nos países desenvolvidos a educação financeira cabe às famílias. Às escolas cabe a função de reforçar a formação adquirida em casa. No Brasil, a educação financeira não está presente nem no universo familiar nem tampouco nas escolas. Assim, a criança não aprende a lidar com dinheiro nem em casa, nem na escola. As consequências deste fato são determinantes para uma vida de oscilações econômicas, com graves repercussões tanto na vida do cidadão, quanto na do país. (D'AQUINO, 2007)

D'Aquino, (2007), afirma que educação financeira é função dos pais e não da escola. A escola cabe apenas reforçar o que foi aprendido em casa. Conforme Cerbasi (2011, pg. 34), o arcaico currículo elaborado há décadas esqueceu-se de levar em consideração que o pobre trabalhador, que cresceu numa economia também pobre precisa saber tan-

to sobre as armadilhas dos juros dos crediários quanto sobre os métodos para extrair as razões de uma equação de terceiro grau. Kioyosaki (2000) critica o arcaico sistema de ensino: "Nosso sistema escolar, por ter sido criado na época agrária, ainda acredita em casas em alicerces. Chão de terra batida ainda está na moda. Assim, a garotada sai da escola sem qualquer fundamento financeiro". E, completa:

"Este sistema de ensino não tem conseguido acompanhar o ritmo das mudanças globais e tecnológicas do mundo atual. Temos que ensinar aos jovens as habilidades acadêmicas e financeiras de que precisarão não só para sobreviver, mas para desenvolver-se no mundo com que se deparam." "Analfabetismo, tanto de palavras quanto de números, é à base das dificuldades financeiras" (KIOYOSAKI 2000, p. 76).

Neste contexto, se há dificuldades com as finanças, é porque alguma coisa não está

sendo entendida, sejam palavras, sejam números. Segundo, (Kioyosaki 2000, p. 81):

Como os estudantes deixam a escola sem habilidades financeiras, milhões de pessoas instruídas obtêm sucesso em suas profissões, mas depois se deparam com dificuldades financeiras. Trabalham muito, mas não progridem. O que falta em sua educação não é saber como ganhar dinheiro, mas como gastá-lo - o que fazer com ele depois de tê-lo ganho. E o que se chama aptidão financeira (que você faz com o dinheiro depois que o ganhou). Uma pessoa pode ser muito instruída, bem-sucedida profissionalmente e ser analfabeta do ponto de vista financeiro.

Essas pessoas muitas vezes trabalham mais do que seria necessário porque aprenderam a trabalhar arduamente, mas não como fazer o dinheiro trabalhar para elas. Neste contexto, se percebe a importância da educação financeira. É importante para a sociedade que se forme profissionais capacitados, mas sem uma educação financeira a vida pessoal deste profissional, por mais bem sucedido que seja profissionalmente, será frustrada. Em algumas escolas particulares a disciplina compõe a grade curricular. Nas públicas, em 2010, o programa do governo ENEF (Estratégia Nacional de educação financeira) programou o projeto piloto em 900 escolas públicas no Brasil (São Paulo, Rio de Janeiro, Ceará, Tocantins, Distrito Federal e Minas Gerais) em 27 mil estudantes (Site Vida e Dinheiro).

Segundo dados divulgados durante workshop da BM&FBOVESPA e Banco Mundial em Maio do ano passado: Na primeira fase, ocorrida em Agosto de 2010, os jovens e seus pais responderam a um questionário com cerca de 150 perguntas a fim de mensurar a percepção de conhecimento e atitudes em relação ao dinheiro. Ficou constatado, por exemplo, que 63,1% dos entrevistados costumam direcionar seus recursos com a compra de roupas, seguido por: lazer (45,7%), lanches (37,1%), alimentação (23,4%) e transporte (18,8%). Ainda na esfera do consumo, o levantamento informou que apenas 61% negociam a forma de pagamento, e 35% dos estudantes não pesquisam modelos ou marcas semelhantes antes de comprar. Os hábitos de poupança também foram avaliados: somente 15,7% costumam guardar dinheiro para projetos futuros (Id.).

Por séculos, a educação infantil era de responsabilidade das famílias. Segundo Craidy e Kaercher (2007, pg. 13) era junto aos adultos e outras crianças com as quais convivia que a criança aprendia a se tornar membro deste grupo, a participar das tradições que eram importantes e dominar os conhecimentos que eram necessários para a sua sobrevivência e para enfrentar as exigências da vida adulta. O período feudal foi marcado pelo árduo trabalho sem descanso.

Segundo Rousseau (Drouet, 1997, p. 11, apud Lima, 2009) desde a Idade Média até o século XVIII a criança era vista como 'um adulto em miniatura'. Um ser que sabia menos, ignorante, e não um ser que tinha estrutura de pensamento diferente do adulto. Assim sendo, as crianças, não fugiam a essa regra, e trabalhavam como tal eram vistas, ou seja, pequenos adultos. Com o desenvolvimento das cidades e dos comércios (Século XIII), surge a classe burguesa, trazendo maior preocupação no bem estar, educação e saúde às crianças vindos da assistência social (Pereira, et al, 2009).

Segundo Lima (2009), "A burguesia, a fim de firmar seu posicionamento frente à sociedade, deixou de obedecer as determinações da igreja, buscando novas estratégias para reivindicar formas mais concretas de vida, por isso, era necessário recorrer a uma educação que lhes desse condições de dominar a natureza.". Se modificarem na sociedade as maneiras de se pensar o que é ser criança e a importância que foi dada ao momento específico da infância (Craidy e Kaercher, 2007, pg. 13).

Assim sendo, o percurso da educação infantil começou a partir do momento em que a sociedade passou a pensar o que é ser criança e a importância do momento infância na vida adulta, entre os séculos XVI e XVII (Pereira, et al, 2009) No século XVII havia colégios da igreja, que lecionava a adultos e crianças simultaneamente. Naquela época a Igreja teve importante papel na alfabetização com o intuito de proporcionar a leitura á bíblia e aos ensinamentos religiosos (Pereira, et al, 2009).

Na Europa, a descoberta de novas terras, novos mercados, do desenvolvimen-

to cientifico e, especialmente a invenção da imprensa que possibilitou e facilitou o acesso a leitura (Pereira, et al, 2009) Na transição do Feudalismo para o Capitalismo, marcado pela revolução industrial (meados do século XVIII), passou a ser questionado o modo de educação com vistas ás novas ocupações no mercado. Neste período, também o modo de vida que se conhecia, começou a se transformar: As mulheres, que antes possuía a única função de cuidar da casa e dos filhos, começaram a trabalhar, contribuindo para uma nova filosofia de vida no que diz respeito a forma de criar e educar os filhos (Pereira, et al, 2009).

A Revolução Burguesa introduziu a necessidade de elaboração de novos métodos educacionais, adequados à nova ordem social, a burguesia se esforçou por expulsar a igreja dos seus últimos redutos (Lima, 2009).

Surge a preocupação com a educação para crianças de 0 a 6 anos. A educação passa a ser de empírica a pedagógica. Colégios abrem acesso aos filhos de burgueses e classes baixas separadamente. Nesse contexto, a Igreja católica perde espaço no que diz respeito à educação (Pereira, et al, 2009) Conforme Craidy e Kaercher (2007, P.27): Outro Fato que precisa ser lembrado é que muitas teorias nesta época também estavam em descrever as crianças, sua natureza moral, suas inclinações boas ou más.

Defendiam idéias de que proporcionar educação era, em alguns casos, uma forma de proteger a criança das influências negativas do seu meio e preservar-lhe a inocência, em outros, ainda, a educação dada a criança da ameaça da exploração, em outros, ainda, a educação dada às crianças tinha por objetivo eliminar as suas inclinações para a preguiça, a vagabundagem, que eram considerados características das crianças pobres. Johann Heinrich Pestalozzi no século XIX enfatizou a importância de adequar à educação em função da necessidade de crescimento e desenvolvimento da criança e fez com que os governantes se interessassem pela educação das classes menos favorecidas (Lima, 2009).

Para Pestalozzi, a organização da escola era feita da seguinte maneira: uma classe com os que tinham menos de oito anos, outra com os meninos de oito a onze anos e a terceira com os alunos de doze a dezoito anos (Lima, 2009). Friedrich Froebel criou os jardins de infância (Kindergartens) e colocou em práticas as idéias de Pestalozzi.

Para estes pensadores a pré-escola era vista como uma forma de superar a miséria e a indiferença das famílias, uma vez que as crianças destas teriam acesso a ensino e educação, o que lhes proporcionariam um futuro mais promissor e próximo aos das crianças com maior poder aquisitivo (Ferrari, 2011).

Segundo Froebel (apud Ferrari, 2011), "por meio da educação, a criança vai se reconhecer como membro vivo do todo.". Estes programas educacionais foram aplicados a partir no século XX, após a segunda Guerra Mundial, em consequência da necessidade das mães começarem a ter que trabalhar na fabricação de armas e em outras funções para substituir os homens (Ferrari, 2011) Como se pode perceber a educação infantil sempre esteve voltada na preocupação de que as crianças viriam a se tornar, seu papel na sociedade quando adulto, profissão, em um individuo produtivo e ajustado às exigências da sociedade. Para o autor Coménio in Almeida, (2008, apud Lima, 2009), todos os ramos principais que uma árvore virá a ter, ela fá-los despontar do seu tronco, logo nos primeiros anos, de tal maneira que, depois apenas é necessário que eles cresçam e se desenvolvam. Do mesmo modo, todas as coisas, que queremos instruir um homem para utilidade de toda a vida, deverão ser-lhes plantadas logo nesta primeira escola.

Para Sol (2010), a escola é regulada da mesma forma que o mercado de trabalho em que se constata que a nota para o aluno equivale ao salário. Nesse contexto, a escola foi fundada de acordo com os interesses capitalistas e precisa corresponder na produção da

"qualificação sujeição" para o mundo da exploração do trabalho. Ideia esta oriunda da revolução industrial.

No Brasil, as creches foram consideradas as primeiras formas de educação infantil.

No entanto elas davam assistência na alimentação, segurança física e higiene das crianças (Craidy e Kaercher, 2007). A necessidade de creches surgiu em um momento m que as mães começavam a trabalhar fora e não sabiam com que deixar seus filhos. A maioria delas trabalhava em indústrias e em casas de família (Paschoal e Machado, 2009). Passaram a surgir também os orfanatos e asilos com finalidades assistenciais.

Elemento que contribuiu para o surgimento dessas instituições foram as iniciativas de acolhimento aos órfãos abandonados que, apesar do apoio da alta sociedade, tinham como finalidade esconder a vergonha da mãe solteira, já que as crianças "[...] eram sempre filhos de mulheres da corte, já que somente essas tinham do que se envergonhar e motivo para se descartar do filho indesejado" RIZZO (2003, APUD PASCHOAL E MACHADO , 2009, p.5).

Nas pré- escola pública não se realizava um trabalho pedagógico, as professoras eram voluntarias e sem instrução. Ao passo que nas pré-escolas particulares havia ensino pedagógico voltado para desenvolvimento emocional e racional com professores capacitados (Paschoal e Machado, 2009). Fato este que, até nos dias atuais, é visto grande descompasso. Do ponto de vista histórico, foi preciso quase um século para que a criança

tivesse garantido seu direito à educação na legislação, foi somente com a Carta Constitucional de 1988 que esse direito foi efetivamente reconhecido (Craidy e Kaercher, 2007).

Em seu art. 227: "É dever da família, da sociedade e do estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de coloca- los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão". Craidy e Kaercher (2007, p.24). Art 208, inciso IV: "O dever do estado com a educação será efetivado a garantia de atendimento em creche e pré escola às crianças de zero a seis anos de idade." Outro importante ponto desta constituição, art. 7°, inciso XXV:

"Trabalhadores (homens e mulheres) têm direito à assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até os seis anos de idade em creches e pré escolas". Assim sendo, é direito adquirido das crianças, de zero a seis anos, instituições de punho educacional, e não assistencial, como era considerado. No entanto, a partir daí, como a responsabilidade da educação ficou com o estado, os municípios passaram a depender de suas verbas e nem sempre o estado tinha dinheiro suficiente para enviar aos municípios e manter a qualidade nos ensinos (Paschoal e Machado, 2009).

Aumentando ainda mais o descompasso entre o ensino público do particular. O Estatuto da criança e do adolescente (ECA), criado pela lei federal 8.069 em 1990 (Dois anos após a Constituição federal de 88), determinou a criação dos conselhos da criança e do adolescente para traçar as diretrizes políticas e dos conselhos tutelares para zelar pelo respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes, dentre eles, à educação, que para as crianças pequenas incluirá o direito a creches e pré escolas (Craidy e Kaercher, 2007, p.25).

A Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB), lei 9.394/96, em seu art. 21/I: Regulamenta a educação infantil, definindo-a como a primeira etapa da educação básica e, em seu art. 29: Tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Craidy e Kaercher, 2007).

Além disso, a LDB determina que as instituições do sistema escolar, incluindo a infantil, tenha um plano pedagógico elaborado pela própria instituição por educadores especializados. Esta lei reconheceu e colocou em prática a educação infantil no Brasil no momento em que esta possibilitou ao sistema de ensino as aplicações dos princípios educacionais na Constituição Federal de 1988 (Craidy e Kaercher, 2007) Pode-se dizer que a educação infantil, apesar de assegurada em lei, ainda se encontra precária e ineficiente nas instituições públicas de ensino. Mas, ainda assim, analisando o contexto histórico, teve considerável melhoria.

A educação faz parte de nossas vidas desde o momento em que nascemos. É por meio dela que aprendemos as normas de nos interagir socialmente e como agirmos em todos os sentidos de nossa vida. E a educação financeira? O dinheiro também faz parte de nossas vidas desde o momento em que nascemos e é essencial que aprendemos a conviver com ele equilibradamente.

Modernell (2011), conceituada como ensinar a viver dentro do seu padrão econômico, eliminando desperdícios, aproveitando oportunidades, valorizando o próprio patrimônio, gerando rendas e focando no crescimento do patrimônio líquido familiar, para que o padrão se eleve num ciclo virtuoso, dentro das suas expectativas e possibilidades, até atingir a independência financeira. Há quem pense que a busca por educação financeira se confunde com uma acelerada corrida atrás de riqueza e fortuna. Atrás do primeiro milhão e dos milhões seguintes. Isso é um dos claros sinais da falta de educação financeira. Educação financeira é muito mais do que isso (Modernell, 2011).

Para Hill (2009), educação financeira pode ser denominada como a habilidade que os indivíduos apresentam de fazer escolhas adequadas ao administrar suas finanças pessoais durante o ciclo de sua vida. Não nascemos com essas habilidades, elas são oriundas do nosso "modelo de dinheiro"

Na sociedade atual, o dinheiro é igualado a uma melhor qualidade de vida e segurança. Visto que, quem não possuir o mínimo de conhecimento sobre uma correta administração desse instrumento, passará por diversas dificuldades em sua vida. Kioyosaki (2000), alerta para a importância da alfabetização financeira. Que, além de aprender e entender as letras, é essencial que se entenda também os números.

Segundo Kioyosaki (2000, p. 73), um dos pontos importantes na educação financeira é entender a contabilidade. Nesse sentido, saber distinguir um ativo de um passivo e saber que os ricos adquirem ativos e os pobres e a classe média, passivos. E define: "Um ativo é algo que põe dinheiro no bolso e um passivo é algo que tira dinheiro do bolso.". Estou muito preocupado pelo fato de que gente demais se preocupa excessivamente com dinheiro e não com sua maior riqueza, a educação. Se as pessoas estiverem preparadas para serem flexíveis, mantiverem suas mentes abertas e aprenderem, elas se tornarão cada vez mais ricas ao longo dessas mudanças. Se elas pensarem que o dinheiro resolverá seus problemas, receio que Terão

dias difíceis. A inteligência resolve problemas e gera dinheiro. O dinheiro sem a inteligência financeira é dinheiro que desaparece depressa. Kioyosaki (2000, p.74).

Segundo Kioyosaki (2000, p. 210), "Na contabilidade não importam os números, mas o que os números contam.". É como as palavras. Não são as palavras, mas as histórias que elas nos contam. A alfabetização financeira nos permite ler os números e estes contam a história. Contabilidade é o que chamo de alfabetização financeira. Uma Habilidade vital se você quer construir um império.

Quanto mais dinheiro estiver sob sua responsabilidade, mais acuidade é exigida ou a casa desmorona. A alfabetização financeira é a capacidade de ler e entender demonstrações financeiras. Isso lhe permite identificar os pontos fortes e fracos de qualquer negócio . Kioyosaki (2000, p. 125) A educação financeira envolve muito mais que atingir a independência financeira, habilidade de fazer escolhas adequadas às finanças e os preceitos contábeis. Segundo D'Aquino (2009), seu objetivo é "construir bases para que na vida adulta esta criança venha a lidar bem com o dinheiro.".

Sobre a influência das emoções para as decisões financeiras: Segundo Frankenberg (1999), a primeira delas é aprendida com os acontecimentos da vida, por meio dos conhecimentos adquiridos e das experiências. Ele cita que somos dependentes de fatores fisiológicos, que pode ser alterado ou influenciado, dependendo das escolhas feitas, e os fatores psicológicos. Esse ultimo é mais complexo, mostra que a relação que os pais possuem com o dinheiro, tem grande influência nas escolhas dos filhos. Se os pais relacionam com o dinheiro sem controle, não podem cobrar que seus filhos sejam diferentes. Assim sendo, a ideia que se tem de dinheiro na vida adulta tem a ver com o modelo de dinheiro que tivemos quando criança por isso, educar uma criança é essencial.

Desde que surgiu o dinheiro, surgiu a necessidade de se pensar sobre ele. Uma equilibrada relação com o dinheiro é algo que deve ser pensado em nossas vidas. Assim sendo, quanto mais cedo, melhor. Segundo D'Aquino (20068, p.4), "a função da educação financeira infantil deve ser somente criar as bases para que na vida adulta nossos filhos possam ter uma relação saudável, equilibrada e responsável em relação a dinheiro."

Conceito Para D'Aquino (2012), "educação financeira é a capacidade, possibilidade de ensinar a criança aqueles quatro pontos que eu uso sempre como referencia". Que ela seja capaz de aprender a ganhar dinheiro, ou seja, que ela seja capaz de resolver problemas, ganhar dinheiro é resolver problemas. Em tese, quanto maior a capacidade de resolução de problemas de alguém, maior o dinheiro que ela possível a ganhar. Ensinar a criança a ser capaz de poupar:

Poupar é a capacidade de planejar no tempo a realização de um desejo, se há um beneficio nesse adiamento. Ensinar a gastar dinheiro: Gastar dinheiro é fazer escolhas. Então, a educação financeira precisa fazer bom uso do estimulo que as crianças se apercebam das escolhas dessa fase, das consequências dessa escolha. A educação financeira inclui dar as crianças condições de perceberem que elas são capazes de se doar em tempo e talento. Mas tudo isso tem que ser abrigado sob a convicção de que todo ganho e todo uso do dinheiro deve ser regido pela mais estrita ética. "É essa convicção que abre portas para todos os outros tratamentos do assunto, todo ganho do dinheiro deve ser regido pela mais absoluta ética."

Já para Modernell (2011), educação financeira deve propiciar que as crianças aprendam a diferenciar necessidades de desejos e a perceber as possibilidades limitadas que o dinheiro pode atender. Elas devem aprender que podem sonhar um futuro financeiro melhor. Mas para realizá-lo, terão que aprender a fazer escolhas, a aproveitar oportunidades, a buscar formação e informação compatíveis com suas aspirações e muitas vezes a adiar desejos momentâneos para viabilizar a realização de algum objetivo importante.

Terão que criar hábitos financeiros saudáveis que as afaste do consumismo desenfreado, mas, ao mesmo tempo, estimule-as a desfrutar dos prazeres que o dinheiro pode oferecer, sem tornarem-se escravas dele.

Modernell, (2011), como exemplo, cita que é como estimular as crianças a aprender a juntar e manter seu próprio dinheiro, para que elas possam comprar um sorvete sempre que queiram, mas que não se sintam tentadas a comprar logo em seguida o segundo, o terceiro ou o sorvete mais caro que houver, acabando com todas suas economias, expondo-as à frustração no dia seguinte de não poder comprar outro sorvete, porque gastaram todo o dinheiro no dia anterior.

É fato que, ler e escrever são importantes em todos os momentos e aspectos da vida (Tanto pessoal quanto profissional). E, é fato também que, aprender isso quando criança será mais vantajoso e proveitoso que aprender na fase adulta. Em todos os momentos da vida a alfabetização será útil: No preparo de uma receita na cozinha, fazer qualquer curso, ler um livro, pegar um ônibus, assinar um documento, etc. A alfabetização financeira é tão importante quanto, já que, a todo o momento manipulamos o dinheiro. Ele afeta diretamente nossa vida pessoal e, é (para a maioria) a razão da vida profissional. O que vemos frequentemente é jovens despreparados endividados, sofrendo com o consumismo, sem saber planejar o próprio futuro.

Para Cerbasi (2011), dinheiro deve fazer parte do cotidiano da criança para que não sejam criados bloqueios capazes de dificultar seu uso na vida adulta. Segundo D'Aquino (2008, p.10) Educar não é tarefa fácil. Sobretudo quando se trata de educar num cenário em que a ética do consumo, as rápidas transformações dos vínculos familiares e a novidade de viver num ambiente de economia estável se juntam para nos confundir, Todavia, mesmo difícil, cansativa e tantas vezes desnorteadora, a aventura de proteger, formar e emancipar alguém a quem se quer tão bem não tem paralelo em prazer e amor. Ensinar os filhos a lidar com o dinheiro é parte fundamental nesse processo.

CONCLUSÃO

Considerando a influência que o exemplo dos pais exerce sobre as crianças, que estes foram criados em um período em que não se falava em educação financeira, e o assunto é relativamente novo no Brasil, despertou- se o interesse em explora-lo, para conhecer sua amplitude, importância e impacto Uma criança aprende melhor a lidar com dinheiro quando detém de uma educação financeira, do que um adulto que teve que aprender com os erros já que a base do modelo financeiro são construídas na infância (em torno dos 5 anos de idade).

A família é a primeira responsável por esses ensinamentos. A escola cabe apenas a

função de fortalecer esse ensinamento. Em uma entrevista com D'Aquino ela diz que o papel da escola é fazer que os alunos sejam capazes de pensar de maneira critica, de maneira autônoma, e interessada em encontrar soluções para seus problemas. Ganhar dinheiro é resolver problemas. Em tese, quanto maior a capacidade de resolução de problemas de alguém, maior o dinheiro que ela possível a ganhar.

Nesta fase, se forma a maneira como ela percebe o dinheiro: como fonte de prazer, segurança, irritação, sofrimento, preocupação, a capacidade de se organizar como algo que traz benefício, ou como algo impossível, O processo de educação financeira é longo. É ensinar uma criança para que, na fase jovem e adulta (quando obter nas mãos responsabilidades com a administração do dinheiro) ela saiba aplica-la. A Questão relacionada ao dinheiro está ligada a ensinamentos de organização, planejamento controle, responsabilidade, equilíbrio e, especialmente a ética, formando melhores cidadãos. A criança exercita algo essencial como fazer escolhas: Gastar dinheiro é fazer uma escolha, juntá-lo é fazer uma escolha. Com isso ela tende a pensar antes de agir para fazer suas escolhas, passam a planejar, olhar o futuro, passado e o presente simultaneamente, criando sentimento de calma e menos ansiedade, segurança e confiança em si mesma.

Contudo, a educação financeira deve ser bem estruturada respeitando a fase de cada criança, estando atenta a crianças que não gastam, já que isso leva a uma educação financeira desequilibrada em que a criança se tornará um jovem e adulto avarento, não sabendo aproveitar as coisas boas da vida que o dinheiro pode proporcionar. E sempre atenta aos exemplos dados, a criança aprende com o que vê e o que ouvi. Os pais sempre ensinam mesmo quando não estão ensinando, de maneira errada, mas estão. É necessário ressaltar que a educação financeira vem de casa, como qualquer educação.

No Brasil a educação financeira nas escolas é algo que ainda está saindo do projeto piloto. A mesada é referência quando o assunto é educação financeira, esse instrumento, usado corretamente, ensina a criança a lhe dar com dinheiro e propicia o aprendizado de poupança, equilíbrio das despesas, planejamento e falência. Ensinamentos valiosos para toda vida. Quem sabe lhe dar com R$ 10,00 por mês saberá que dar com R$ 1.000,00, R$10.000,00.

O ato de educar é um ato de amor, só se educa a quem queremos bem. Como qualquer outra educação, a educação financeira não é diferente. Essa educação é muito mais do que ensinar a criança a lhe dar com o dinheiro, já que a parte monetária é pequena. A maior parte esta ligada no que se aprende por meio do dinheiro: Resolver problemas, fazer escolhas, a capacidade de se doar em tempo e talento, capacidade de se planejamento, princípio da ética. No entanto, o conceito de Educação financeira no Brasil é distorcido. Muitos ligam como ficar milionário, a corrido pelo primeiro milhão, os livros de educação financeira são classificados com autoajuda.

REFERÊNCIAS

CERBASI, Gustavo. Casais inteligentes enriquecem juntos: finanças para casais. São Paulo: Gente, 2004.

CERBASI, Gustavo. Filhos inteligentes enriquecem sozinhos: Como preparar seus filhos para lidar com o dinheiro. São Paulo: Editora Gente, 2006.

CERBASI, Gustavo. Pais inteligentes enriquecem seus filhos. Rio de Janeiro: Sextante, 2011. CERVO, A.R. BERVIAN, P. A. Metodologia Científica. 5ª edição. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. Educação infantil: pra que te quero? – Porto Alegre: Artmed, 2001.

D'AQUINO, Cássia de. A importância da educação financeira. Fev. 2003. Disponível em: Acesso em: 17 Nov, 2011. D'AQUINO, Cássia de. Educação financeira. Como educar seus filhos .Rio de Janeiro: Elsevier, 2008

D'AQUINO, Cássia de. Educação financeira infantil Belo Horizonte: Centro Universitário Newton Paiva, 2012. Entrevista concedida à Débora Patrícia de Souza.

D'Aquino, Cássia de. História do dinheiro. Abril, 2008. Disponível em: http://www.monitorinvestimentos.com.br/aprendizado. php?id_aprendizado=43. Acesso em 20 mar. 2023.

D'AQUINO, Cássia de. O que é educação financeira. Disponível em: Acesso em: 10 Nov, 2011. DSOP - Educação financeira. Disponível em: http://www.dsop.com.br/emqueatuamos/educacao-financeira-nas-escolas.html. Acesso em 16 mar. 2023.

FERRARI, Márcio. Aprendizagem. Disponível em: . Acesso em: 01==20 mar.. 2023.

FRANKENBERG, Louis. Seu futuro financeiro – 16ª Ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

HILL, N. Quem pensa enriquece. São Paulo: Fundamento Educacional, 2009.

KIOYOSAKI, Robert T.; Lechter, S.L. Pai Rico, pai pobre: O que os ricos ensinam a seus filhos sobre dinheiro. Ed. 66°, Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

LIMA, Sandra Vaz de. Educação infantil no mundo. Maio 2009. Disponível em : . Acesso em: 20 Mar. 2023.

MODERNELL, Álvaro. Por que educação financeira para crianças? Disponível em: . Acesso em: 19 mar.. 2023.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. História da educação infantil no Brasil: Avanços retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Disponível em: . Acesso em: 19 Mar. 2023.

PEREIRA, Ricardo. O aumento da inadimplência no Brasil: sobram desejos e falta educação financeira. Maio, 2011. Disponível em: . Acesso em 20 mar.. 2023.

BASES NEUROLÓGICAS PARA APRENDIZAGEM

FERNANDA ALMEIDA DA CRUZ

RESUMO:

O presente trabalho é uma pesquisa bibliográfica de cunho descritivo sobre as bases neurológicas da aprendizagem, destaca os conceitos básicos neurológicos do cérebro, como funciona, hábitos que auxiliam o melhor desempenho neurológico e a relação que existe diretamente com a aprendizagem. No estudo da neurociência podemos observar como a prática educacional reforça o que se apresenta através da ciência. Ao verificar que o desenvolvimento da aprendizagem é preciso levar em consideração os fatores biológicos do indivíduo, além dos fatores externos. A plasticidade do cérebro se dá por meio da aprendizagem, é fundamental que o processo de aprendizagem perdure por toda a vida. Relações de aprendizagem se dão por meio afetivos e sociais no decorrer da existência, sendo assim o conhecimento da anatomia cerebral e os processos neuroquímicos facilitam a aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Neurológicas; Memória; Cognição; Linguagem.

ABSTRACT: The present work is a descriptive bibliographical research on the neurological bases of learning, highlighting the basic neurological concepts of the brain, how it works, habits that help the best neurological performance and the relationship that exists directly with learning. In the study of neuroscience we can observe how educational practice reinforces what is presented through science. When verifying that the development of learning is necessary to take into account the biological factors of the individual, in addition to external factors. The plasticity of the brain occurs through learning, it is essential that the learning process lasts throughout life. Learning relationships take place through affective and social means throughout existence, thus knowledge of brain anatomy and neurochemical processes facilitate learning.

KEY-WORDS: Learning; Neurological; Memory; Cognition; Language.

INTRODUÇÃO

Quando pensamos em bases neurológicas surgem em nossa cabeça diversos nomes. O que são bases neurológicas, são as estruturas cerebrais e o cérebro que está relacionado com a inteligência, linguagem, consciência e memória.

Temos então a plasticidade cerebral que se refere a capacidade que o cérebro tem de mudar ao longo da vida. A memória é a aprendizagem que persistiu ao longo do tempo.

O cérebro funciona como uma grande antena com diversos fios, gosto de pensar em uma teia, neles nós encontramos os neurônios, através dos canais sinápticos estão passando os neurotransmissores de um para o outro, aumentando conforme novos conhecimentos são inseridos. Nesse momento estamos aumentando a plasticidade cerebral.

Ao criar coisas simples como mudar um ingrediente em uma receita, fazer um novo caminho até o trabalho, estou aumentando a plasticidade em mim. Quando um conhecimento vai perpetuando ao longo dos dias, dos meses e dos anos então estamos nos referindo a memória.

A memória é armazenada de forma sensorial, memória de longo prazo e memória de trabalho.

Memoria sensorial é aquela que temos através dos cinco sentidos, quando nos referimos a uma imagem (visão), músicas, sons, frases e ou palavras (audição), sabor (paladar), cheiros e aromas (olfato), sensorial (tato).

A memória de trabalho é aquela que usamos em nosso dia a dia, mais dinâmica ela é usada como por exemplo memorizamos um número de telefone para anotar em um papel logo em seguida, tudo que envolve uma questão mais dinâmica podemos afirmar ser a memória de trabalho, que é a nossa memória do dia a dia e uma vez que dormimos, ela é limpa e ao acordar está pronta para uma nova aprendizagem, sendo assim uma boa noite de sono faz com que nosso cérebro esteja pronto para uma nova aprendizagem, nessa perspectiva o sono é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem.

A memória a longo prazo é toda a informação que ficou por um longo período armazenada e é liberada no momento que precisamos da informação.

Sendo assim a aprendizagem é uma ação neurológica e ao trabalhar as sinapses do nosso cérebro fortalecemos o desenvolvimento da aprendizagem.

ESTRUTURA CEREBRAL E APRENDIZAGEM

O cérebro humano é considerado o núcleo de inteligência e de aprendizagem do organismo. Ele é uma estrutura que faz parte do nosso sistema nervoso e é considerado o órgão mais complexo do nosso organismo. O cérebro é responsável por funções como memória, inteligência e emoções. Tudo o que

fazemos, pensamos e sentimos é fruto de um processamento cerebral.

O sistema nervoso central (SNC) representa uma rede de comunicações do organismo. O Sistema Nervoso Periférico é formado por nervos que se originam no encéfalo e na medula espinhal, sua função primordial é levar informações dos órgãos periféricos até o SNC e trazer as respostas desse sistema novamente para os órgãos.

Os neurônios são células nervosas, que desempenham o papel de conduzir os impulsos nervosos.

A Sinapse é definida como a região de proximidade entre a extremidade de um neurônio e uma célula vizinha, onde os impulsos nervosos são transformados em impulsos químicos.

"Quando um organismo é exposto a um novo padrão de sinais do mundo

exterior, a força dos contatos sinápticos (a facilidade da passagem de sinais entre neurônios) e propriedades locais bioquímicas e elétricas gradualmente mudam as constelações distribuídas de modo complexo. Isto representa a aprendizagem, tal como entendemos hoje." (GOLDBERG, 2002, p.51).

Os neurotransmissores são moléculas que fazem a comunicação entre as células do Sistema Nervoso e, em sua maioria são oriundas de precursores de proteínas.

O cérebro é uma das porções do encéfalo e faz parte do sistema nervoso central. Esse órgão constitui a maior parte do encéfalo, representando cerca de 80% da massa total dessa estrutura, porém representa apenas 2% da nossa massa corporal.

O cérebro está relacionado com a inteligência, linguagem, consciência, memória, entre outros. Além disso, é capaz de processar informações dos sentidos juntamente a outras estruturas do encéfalo, iniciar movimentos e influenciar o comportamento emocional.

O Cérebro pode ser dividido em dois hemisférios: o esquerdo e o direito.

Os hemisférios são divididos em quatro lobos cerebrais, que apresentam funções específicas são eles: lobo frontal, temporal, parietal e occipital. Cada lobo recebe o nome de acordo com a localização em relação aos ossos do crânio.

O lobo frontal é o maior dos quatros, se estende por trás da testa, responsável pelos mais simples movimentos físicos, como também pelas funções do aprendizado, do pensamento, da memória e da fala.

O lobo parietal, localizado por trás do frontal, se estende até a parte posterior da cabeça é responsável pela percepção espacial e pelas informações sensoriais de calor, dor e frio.

O lobo occipital é o menor dos quatro, situado na parte posterior do temporal, recebe e processa as imagens visuais.

O lobo temporal, localizado na base do parietal, até a altura dos ouvidos é responsável pelos estímulos auditivos.

O tronco encefálico ocupa a fossa craniana posterior diante do cerebelo. O tronco cerebral tem três porções que são, de baixo para cima:

I. Bolbo raquidiano: conecta o encéfalo com a medula espinhal. O bolbo contém os centros cardíacos, respiratórios e vasomotores responsáveis por regular a frequência cardíaca, respiração e pressão arterial. Também regular o reflexo de tossir, espirrar, engolir e vomitar.

II. Protuberância: a ponte de varólio conecta os sinais do cérebro, medula e cerebelo. Contém núcleos que regulam principalmente sono, respiração, deglutição, controle da bexiga, audição, equilíbrio, gosto, movimento dos olhos, expressões faciais, sensação facial e postura.

III. Mesencéfalo: dividido em tectum (teto em latim) e pedúnculo cerebral possui núcleos que regulam movimentos oculares, audição, tônus muscular, prazer, sono/vigília, alerta e regulação da temperatura.

O cerebelo Parte do encéfalo responsável pela manutenção do equilíbrio, pelo controle do tônus muscular, dos movimentos voluntários, e aprendizagem motora. Dependemos do cerebelo para andar, correr, pular, andar de bicicleta, entre outras atividades.

A neurociência vem contribuindo para a aprendizagem, propondo quatro pilares para a educação:

- Aprender a conhecer: Esse pilar nos arremete a MOTIVAÇÃO, inclui as estratégias utilizadas pelo educador visando despertar o interesse do educando.
- Aprender a fazer: Através da EXPERIÊNCIA e da PRÁTICA vai tornando a aprendizagem mais significativa, pois aprendemos a medida em que experimentamos e fazemos novas associações.
- Aprender a conviver: Esse pilar nos remete ao autoconhecimento e à formação de valores éticos e morais.
- Aprender a ser: Esse pilar nos remete à formação de valores sociais e à capacidade de trabalhar em equipe.

PLASTICIDADE CEREBRAL

A Plasticidade Cerebral, refere-se a capacidade que o cérebro tem de mudar ao longo da vida.

É a capacidade adaptativa do SNC (Sistema Nervoso Central), é a habilidade para modificar a organização estrutural e funcional em resposta às experiências (estímulos ambientais).

O cérebro humano tem a incrível competência para se "autorreorganizar" por meio de novas conexões entre as células nervosas, os chamados neurônios.

A neuroplasticidade acontece em três instâncias:

- Quando nós desenvolvemos (bebê, criança, adolescente, adulto, senioridade);
- Quando aprendemos (somos capazes de aprender até o último suspiro de vida)
- Mediante um dano (um derrame ou outra tipo de lesão). O cérebro muda fisiologicamente e funcionalmente.

Plasticidade somática refere-se capacidade de regular a proliferação e a morte das células nervosas. Esta é uma capacidade presente apenas no sistema nervoso do embrião, e não sofre influência do meio externo.

Plasticidade sináptica equivale à capacidade das sinapses de se fortalecer ou enfraquecer, em resposta aos estímulos externos e internos. Plasticidade regenerativa.

É a regeneração de axônios afetados. Tem maior ação no sistema nervoso periférico, que é responsável por conectar o sistema nervoso central com outras partes do corpo humano.

Plasticidade Axônica Essa é a plasticidade inicial (e a mais fundamental) do desenvolvimento do cérebro. Ocorre entre 0 e 2 anos de idade. Dentro da plasticidade axônica, existe o período crítico, que consiste quando há mais ação da neuroplasticidade no sistema nervoso central. Ela ocorre em crianças, pois é a fase em que existem mais descobertas sobre a vida, o ambiente e o seu próprio corpo.

Plasticidade dendrítica caracterizada pelas alterações de tamanho, comprimento, disposição e densidade das espinhas dendríticas, a plasticidade dendrítica ocorre principalmente nas fases iniciais do desenvolvimento. Espinhas dendríticas são os "fiozinhos" que fazem a conexão e transmissão de informação entre os neurônios. O axônio é o rabinho do neurônio e os dendritos são os "galhinhos" que ficam tanto na cabeça do neurônio quanto no final do axônio. São eles que recebem e liberam os neurotransmissores, que fazem a real comunicação entre os neurônios, enquanto o resto do neurônio repassa a mensagem de forma elétrica.

Podemos constatar que a partir de estímulo as redes neurais aumentam, cada vez mais, modificando o cérebro anatomicamente e estruturalmente ampliando e reorganizando as redes neurais pelos resultados das informações da memória.

"O Sistema nervoso é dotado de Plasticidade. Há muito tempo, acreditavase que os indivíduos nasciam com o SN praticamente formado, porém a completa mielinização, por volta do segundo ano de vida, o cérebro permanecia praticamente imutável, ou seja, com o mesmo peso, mesma estrutura, número de neurônios, de sinapses e fibras. No entanto, somente na década de 60, pesquisadores da Universidade de Berkeley (Estados Unidos) constataram que o Sistema Nervoso se modifica quando fica exposto a um ambiente rico e estimulador".

Segundo Vygotsky, a criança já nasce inserida num ambiente social, que é a família. Nela se estabelecem as primeiras relações de linguagem e interação com o outro. Nas interações cotidianas, a mediação torna-se necessária para que a relação se fortaleça e o indivíduo possa se desenvolver plenamente.

Essa teoria apoia-se na concepção de um sujeito interativo que elabora seus conhecimentos sobre os objetos, em um processo mediado a partir do outro. A gênese do conhecimento ou aprendizagem está nas relações sociais, sendo produzido na intersubjetividade e marcado por condições culturais, sociais e históricas.

Para VYGOTSKY (1989), a aprendizagem tem um papel fundamental para o desenvolvimento do saber e do conhecimento. Todo e qualquer processo de aprendizagem é ensino-aprendizagem, incluindo aquele que aprende aquele que ensina e a relação entre eles. Esta conexão entre desenvolvimento e aprendizagem através da zona de desenvolvimento proximal (a distância entre os níveis de desenvolvimento potencial e nível de desenvolvimento real), um "espaço dinâmico" entre os problemas que uma criança pode resolver sozinha (o nível de desenvolvimento real) e os que deverá resolver com a ajuda de outro sujeito mais capaz para em seguida, chegar a dominá-los por si mesma (nível de desenvolvimento potencial).

A zona de desenvolvimento proximal possibilita a interação entre sujeitos, contornada pela linguagem humana que força o desempenho intelectual porque faz com que os sujeitos reconheçam e coordenem os conflitos que são gerados por uma situação problema, construindo um conhecimento novo a partir de seu nível de competência que se desenvolve sob a influência de um determinado contexto sóciohistórico-cultural.

MEMÓRIA

A memória forma a base de nosso sentimento de identidade, orienta nossos pensamentos e nossas decisões, influencia nossas reações emocionais e nos permite aprender. É fundamental para a cognição e para o desenvolvimento cognitivo. O desenvolvimento cognitivo é o processo de ampliação da capacidade de um ser humano de processar informações, o que envolve a aquisição de recursos conceituais, habilidades perceptivas, aprimoramento da linguagem e demais aspectos relacionados ao amadurecimento do cérebro.

Por exemplo a informação sensorial passa pelo cérebro, pela memória sensorial, se a pessoa estiver distraída a memória se perde. No caso de dar a devida atenção para a informação sensorial ela passa pela memória e é armazenada na memória de curto prazo, porém se não for repetida se perde novamente. A repetição e manutenção dos conhecimentos da memória de curto prazo se torna aprendizado, então se aloja na memória de longo prazo e pode ser recuperada quando se faz necessário, porém alguma informação pode ser perdida com o passar do tempo.

A memória passa por 3 estágios: codificação, armazenamento e recuperação.

Codificamos algo quando anotamos, tiramos foto, desenhamos, gravamos áudio. Armazenamos primeiramente usando papel e caneta, sistemas digitais de bloco de notas de forma física e esse conhecimento também vai sendo armazenado em nosso cérebro. A recuperação ocorre quando pegamos esse material de anotação, textos, vídeos e aulas e recuperamos o conhecimento e aprendizado inicial.

O nosso cérebro é um grande arquivo que conta com 86 bilhões de estruturas, os responsáveis por captar, transmitir, armazenar, e resgatar essas informações são os neurônios, nossa memória e nosso raciocínio dependem deles, precisamos zelar por eles.

O relógio da memória, é o nosso relógio biológico, ao acordar, o relógio biológico alerta para o começo do dia e o corpo libera substâncias que favorecem a atenção e concentração como adrenalina, o cortisol que deixam a pessoa ligada, ao final da tarde diminui gradualmente o cortisol e a adrenalina.

A memória tem quatro fases que são: Atenção que é fundamental para iniciar o processo de memorização. O cérebro tenta se antecipar para adivinhar o que vai acontecer.

Compreensão que se trata de entender a lógica, as conexões das informações, a tendemos a memorizar aquilo que aprendemos e não decoramos.

Armazenamento, a internet, jornais, livros, são ferramentas de comunicação que trazem mais informações para o nosso cérebro, sempre iremos ter acesso a muito mais informações do que podemos processar.

Recuperação se da quando o cérebro hierarquiza as informações e a recuperação é a maior prova disso, associações de cor, cheiro e som dão pistas às informações que que precisamos lembrar e facilitam a recuperação.

Algumas questões podem afetar a memória, como o uso de tabaco, colesterol alto, diabetes, hipertensão, álcool e drogas ilícitas.

Usar a memória ao invés de sempre buscar em pesquisas na internet, agendas, lembretes, repetir para si mesmo o que precisa lembrar algumas vezes, dedicando um pouco da atenção a aquela informação e a leitura auxiliam a manter a memória sempre ativa.

O que acontece durante o sono com nossa memória e aprendizagem é que passamos por alguns estágios do ciclo do sono, ao adormecer, entramos em estado de relaxamento e sono leve, passando então para o sono lento e profundo de regeneração e recuperação do corpo, memorização verbal e espacial, predominante a primeira metade do sono, em seguida passamos ao sono paradoxal neste estado o corpo faz a gestão das emoções e da memória, se dá ao final do ciclo de sono.

No estágio 1 do sono fazemos a transição do estado da vigília para o sono, o estágio 2 se dá com o início do sono mais pesado, no estágio 3 se inicia o sono profundo e a recuperação fisiológica, estágio 4 estamos no sono profundo, há uma diminuição da frequência cardíaca e pressão arterial, à partir dai entramos no estado REM que é o sono restaurador onde nosso corpo fica imóvel, apenas os olhos se mexem e ocorrem os sonhos.

SONO, MEMÓRIA, PRENDIZAGEM

Entre seis e oito horas da manhã, é um período desfavorável para o estudo, os bilhões de neurônios que estavam inertes durante o sono precisam de pelo menos duas horas para voltarem a ativa.

Das oito ao meio-dia, o corpo libera hormônios, como cortisol e os hormônios ligados a tireoide, que estimulam as atividades dos neurônios, são quatro horas importantes para a estimulação de informações.

As doze e treze horas no horário do almoço, o corpo está voltado para um conjunto de hormônios que nos confere a sensação de fome, nesse momento a capacidade de concentração fica comprometida.

A partir das treze e quatorze horas o processo de digestão consome cerca de uma

hora e provoca lentidão neuronal. Pesquisas nos revelam que o sonho nesse período a chamada sesta favorece a memória.

Das quatorze às dezoito horas o corpo volta a liberar hormônios que favorecem a aquisição de novos conhecimentos.

A partir das dezoito até as vinte e uma horas, favorável para revisar conteúdos de aulas, pois doze horas depois de despertar é o momento em que os neurônios mais se dedicam ao processamento de informações assimiladas ao longo do dia.

As vinte e uma e vinte e duas horas o corpo produz melatonina e o cérebro passa a funcionar em ritmo mais lento.

Ao longo do dia o cérebro cria diversas conexões neurais, ao dormir é como se passássemos por um reinício e liberação de espaço, guardando tudo o que é importante e descartando o resto, isso explica o porquê nos sentimos tão fresquinhos ao acordar e a importância do sono para a concentração e memória. O sono organiza todas as informações do dia dentro da memória.

O que chama a atenção para esse elo entre o déficit de atenção e os problemas de memória está na parte física de onde eles são originados. Tanto um quanto outro são resultados de uma disfunção na área do córtex cerebral, conhecida como Lobo Pré frontal. No caso de um funcionamento comprometido, é inegável que a pessoa comece a enfrentar dificuldades em memória, concentração, impulsividade, entre outros. A ligação entre o déficit de atenção e os problemas de memória também é feita porque uma das consequências do primeiro caso pode ser o comprometimento da memorização, por exemplo.

O problema de memória pode ocorrer sem a existência do déficit de atenção ou viceversa. É válido ressaltar, portanto, a diferença que existe entre eles, para que todos fiquem bem informados. O transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) é um transtorno de base orgânica. Ele se caracteriza por comportamentos notáveis a partir da infância, a saber: distração, hiperatividade, desorganização e esquecimento.

Leve: nesse caso, os sintomas são bem amenos, embora suficientes para serem diagnosticados. A vida da pessoa não sofre tantos reveses, mesmo que alguns aspectos fiquem levemente prejudicados: acadêmico, profissional ou funcionamento social;

Moderada: o déficit de atenção moderado é aquele em que o paciente pode manifestar os sintomas variantes entre o leve e o grave.

Grave: aqui, o indivíduo apresenta muitos sintomas necessários para o diagnóstico da síndrome. O impacto do TDAH em sua vida pode ser notado em situações prejudiciais à vida da pessoa.

A dislexia, disgrafia e discalculia são alguns dos problemas que crianças podem ter na vida acadêmica.

Dislexia é caracterizada pela dificuldade no reconhecimento fluente das palavras, além da decodificação e soletração das mesmas.

Disgrafia acontece quando o aluno demonstra dificuldades na elaboração da linguagem escrita. O estudante pode apresentar formação léxica aquém do esperado, uso incorreto de letras minúsculas e maiúsculas; alinhamento incorreto.

Discalculia é a dificuldade que o aluno tem para aprender tudo que esteja direta ou indiretamente ligado a questões que envolvem números; tais como probleminhas, aplicação e conceitos matemáticos.

A fase escolar significa uma etapa de desafios para qualquer criança. Tudo isso é motivado porque além de ser o começo de uma rotina que vá ao encontro do desenvolvimento pedagógico, existem também o critério de adaptação com os demais alunos, com as professoras e com tarefas que auxiliarão os pequenos dali em diante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nesse estudo podemos concluir que o desenvolvimento da aprendizagem como dito logo no início vai muito além das questões internas se trata também de questões biológicas.

O desenvolvimento da aprendizagem é alcançado por meio de conexões neurais, sendo fortalecida ou não de acordo com a qualidade da intervenção pedagógica,

Segundo FREIRE (1996: 96), “o bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas”.

Possibilitar o aprendizado potencializando as múltiplas inteligências, além dos aspectos biológicos, psicológicos, emocional e social é um desafio para grande parte dos profissionais de educação, pois é preciso ir além da sala de aula e nem sempre se torna possível. A compreensão de tudo isso auxilia em um trabalho, humanizado, que valoriza as potencialidades de cada indivíduo tornando o aprendizado mais enriquecedor e significativo.

Aprendemos de formas diferentes, lembrando que a aprendizagem vai para além dos muros das escolas e instituições de ensino, estamos em aprendizado constante-

mente no dia a dia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SOUZA NEVES, Regiane. Desenvolvimento educacional: um olhar psicopedagógico para os problemas de aprendizagem. Clube de Autores. 2ª edição. São Paulo, 2017

BEAR MF; CONNORS BW e PARADISO (2007, terceira edição) - Neurociências desvendando o Sistema Nervoso. Porto Alegre: Artmed Editora.

Brandão ML (2004) - As Bases biológicas do Comportamento: Introdução à Neurociência. São Paulo: E.P.U.

CARLSON NR - Fisiologia do comportamento (2002, sétima edição). São Paulo: Editora Manole.

FONSECA V – Cognição, Neuropsicologia e Aprendizagem: Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica (2013, sexta edição) Petrópoles, RJ: Vozes.

GUYTON AC e HALL JE (2006, décima primeira edição) - Tratado de Fisiologia Médica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan

SOBOTTA, JOAHANN et al. SOBOTTA atlas de anatomia humana. 23. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2012. 1

BARTOSZECK, A. B; BARTOSZECK, F.K. Percepção do professor sobre neurociência aplicada à educação. EDUCERE. Revista de Educação, Umuarama, v. 9, n. 1, p.7-32. , jan/jun, 2009.

COSENZA, R; GUERRA, L.B.; Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUERRA, L.B.PEREIRA, A.H.;LOPES,M.Z. Neuroeduca: inserção da neurobiologia na educação. In: ENCONTRO DE EXTENSÃO,7.,2004, Belo Horizonte. Anais.

LA TAILLE, YVES DE; OLIVEIRA, MARTA KOHL DE. Piaget,

Vygotsky,Wallon. Teorias Psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus.

OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. Compreendendo o cérebro: rumo a uma nova ciência do aprendizado. São Paulo, SP: Editora SENAC, 2002.

RELVAS, M.P. 2010. Fundamentos biológicos da educação: despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem. 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

SCALDAFERRI, P.M.; GUERRA, L.B. A inserção da neurobiologia na educação. Resumo: In: SEMANA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 10.,2.,2002,Belo Horizonte.

Anais., Belo Horizonte, 2002. p.61

SMOLKA, A. L., GÓES, M. C. R. (orgs). A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. 4ª. ed. Campinas :Papirus, 1995.

(Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico). 177p.

VYGOTSKY, LEV S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987. 135 p. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 168p. (Coleção Psicologia e Pedagogia. Nova Série).

REVISTA ELETRONICA CÉREBRO & MENTE.

Disponível em http://www.cerebromente.org.br/home.htm

ROYAL SOCIETY.

Disponível em http://royalsociety.org/

ESPAÇO ACADÊMICO - A Revista Espaço Acadêmico (REA) É uma iniciativa do grupo de docentes da Universidade Estadual de Maringá (UEM) Disponível em http://www.espacoacademico.com.br/052/52pc_silva.htm

BRASIL ESCOLA

Disponível em https://www. brasilescola.uol.com.br

MUNDO EDUCAÇÃO

Disponível em http://www. mundoeducacao.uol.com.br

METODO SUPERA

Disponível em http://www. metodosupera.com.br

IES NEUROSABER

Disponível em http://www. iesneurosaber.com.br

GLOBO

Disponível em http://g1.globo.com/bemestar/noticia/2012/03/jogos-leitura-edescanso-melhoram-o-funcionamento-da-memoria.html

http://g1.globo.com/bemestar/noticia/2012/03/jogos-leitura-e-descanso-melhoram-o-funcionamento-da-memoria.html http://g1.globo.com/bemestar/noticia/2012/03/jogos-leitura-e-descanso-melhoram-o-funcionamento-da-memoria.html

GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO PRINCÍPIO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, EQUITATIVA E INTEGRAL

FLÁVIA FRANÇA FREIRES

RESUMO

A educação é um processo de construção de identidades e estas se constituem pelo desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento do direito à igualdade. A gestão democrática é uma prática bastante significativa para o ambiente escolar, pois esta propicia uma educação de qualidade para todos os alunos, além de auxiliar na criação de vínculos com a comunidade escolar, aproximando educadores, famílias e sociedade no processo de ensino. A partir desse delineamento, definiu-se que o objetivo geral é identificar os desafios e possibilidades da gestão democrática em prol a uma educação inclusiva, equitativa e integral. Para realização da pesquisa foi utilizada como metodologia a referência bibliográfica. Concluiu-se que existem possibilidades de exercício de uma gestão democrática, desde que sejam permeadas por um trabalho coletivo e que leve em consideração a diversidade de interesses dos sujeitos da instituição, como forma de democratizar os processos decisórios efetivados na escola.

Palavras-Chave: Gestão democrática e participativa. Comunidade escolar. Gestor. Planejamento.

ABSTRACT

Education is a process of building identities and these are made up by developing sensitivity and recognizing the right to equality. Democratic management is a very significant practice for the school environment, because it provides quality education for all students, besides helping to create links with the school community, bringing educators, families and society closer in the teaching process. Based on this design, it was defined that the general objective is to identify the challenges and possibilities of democratic management for inclusive, equitable and integral education. To carry out the research, the bibliographic reference was used as a methodology. It was concluded that there are possibilities for exercising democratic management, provided that they are permeated by collective work and that they take into account the diversity of interests of the subjects of the institution, as a way of democratizing the decision-making processes carried out at school.

Key words: Democratic and participatory. Management. School community. Manager. Planning.

1 INTRODUÇÃO

A educação é a base de tudo na vida do homem, importante para o seu desenvolvimento humano e em sociedade. Com o conhecimento, o homem pode ir além de suas expectativas de vida, ultrapassar fronteiras, ajudar o próximo a se desenvolver e ter uma melhor qualidade de vida. Para Freire (1998), a educação é uma resposta da finitude da infinitude, uma vez que a educação é possível para o homem porque este é inacabado e sabe-se inacabado; isto o leva à sua perfeição.

Assim, a escola é um espaço vivo, pois se modifica e tem diferentes tipos de conhecimentos que se articulam de modo múltiplo e imprevisível. É importante que a escola reconheça os diversos saberes, valores e modos de interação que ocorrem em sua realidade, assim como a cultura de seus grupos.

Para que a escola cumpra sua função de facilitar o acesso ao conhecimento e promova o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral do aluno, é necessário que haja uma reflexão coletiva, envolvendo o gestor educacional, a supervisão escolar, o coordenador pedagógico, toda equipe de professores e a comunidade sobre a realidade de vida do aluno, tendo em vista valorizar suas experiências de vida, o seu contexto cultural, social e econômico para despertar o desejo de aprender.

O trabalho integrado entre o trio gestor: o supervisor, o gestor e o coordenador pedagógico é uma proposta que surge ocupando o lugar de uma postura tradicional, de um trabalho totalmente técnico – e, em uma determinada época, alienante - que passou por vários períodos de transformação, desde o surgimento das ações destes profissionais no processo de educação formal.

Assim sendo, este trabalho vem ao encontro da proposta de uma “Escola Ideal”, ou seja, trabalhar coletivamente, reformulando atividades e construindo novos meios que levem professores e alunos a se “descobrirem e a descobrir” o seu potencial. Sendo responsável pelo desenvolvimento da escola, esses profissionais devem buscar o resgate de uma prática pedagógica participativa, que levante a ideia de conjunto, avançando de forma interativa, construindo uma aprendizagem significativa dentro da instituição escolar.

Com base no exposto, configura como objetivo geral que norteia esse artigo identificar os desafios e possibilidades da gestão democrática em prol a uma educação inclusiva, equitativa e integra. Como objetivos específicos tende-se a caracterizar o a escola côo entidade emancipadora definir a gestão democrática e refletir sobre o papel social da escola.

Para que a escola cumpra suas funções efetivamente, precisará ter objetivos bem definidos, contar com participação e comprometimento da coletividade e com o trabalho de profissionais competentes, com visão ampla e profunda dos processos pedagógicos, das necessidades e interesses dos alunos, das condições reais do trabalho docente, das relações que se dão no processo ensino-aprendizagem e na sociedade.

2 A ESCOLA COMO ENTIDADE EMANCIPADORA

Sendo a escola responsável pela formação cidadã do indivíduo, é necessário que o desenvolvimento deste trabalho seja realizado com cautela, é fundamental que o foco não esteja somente no ensino elaborado, no repasse das ciências, mas que também faça parte de seu cotidiano atividades que possam desenvolver um olhar crítico, situações que desempenhem a habilidade de convívio social do educando, e que lhes permita momentos de reflexão.

Para dialogar sobre a função social da escola pública, é necessário que reflitamos um pouco sobre esse espaço social chamado escola, espaço esse que foi sendo moldada a medida das necessidades da sociedade. Em todas as comunidades que se estuda e em todas as épocas o ato de ensinar, de transmitir conhecimentos se encontra. E o espaço escola de certa forma também, posto que sempre, ao longo da história humana, o ato de ensinar foi sendo delegado a alguém e à medida que o conhecimento e as relações humanas com esse conhecimento foram se tornando mais complexas, os espaços para o ato de ensinar também foram adquirindo formas diferenciadas e com razões diferenciadas para existir. (BARRETO, 2011)

Luckesi (1998) ressalta que de acordo com esta tendência pedagógica, compete à escola:

> organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global. [...] A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental (LUCKESI, 1998, p.61).

Logo, 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. Para tanto, deve oferecer situações que favoreçam o aprendizado, onde haja sede em aprender e também razão, entendimento da importância desse aprendizado no futuro do aluno. Se ele compreender que, muito mais importante do que possuir bens materiais, é ter uma fonte de segurança que garanta seu espaço no mercado competitivo, ele buscará conhecer e aprender sempre mais.

Assim, ao se fundamentar em uma ideologia competitiva, Gómez (2008) é enfático ao afirmar que:

> Viver na escola, sob o manto da igualdade de oportunidades e da ideologia da competitividade e meritocracia, experiências de diferenciação, discriminação e classificação, como consequência do diferente grau de dificuldade que tem para cada grupo social o acesso à cultura acadêmica, é a forma mais eficaz de socializar as novas gerações na desigualdade. Deste modo, inclusive os mais desfavorecidos aceitarão e assumirão a legitimidade das diferenças sociais e econômicas e a mera vigência formal das exigências democráticas da esfera política, assim como a relevância e utilidade da ideologia do individualismo, a concorrência e a falta de solidariedade. (GÓMEZ, 2008 p, 21).

Assim sendo, a educação é vista como uma incógnita bastante complexa, pois não é uma simples questão inerte que se mantém no mesmo lugar, mas ela é a que impulsiona a humanidade. Educar é, assim, humanizar o homem, o que abrange suas ações. Em suma, a função social da escola está estritamente relacionada à preparação para o trabalho, à reinterpretação social e conceitual da situação de classe dos sujeitos por meio do conhecimento e ao ajustamento dos indivíduos à sociedade permeados pela transmissão de conhecimento.

Segundo Libâneo (2012) a escola centrada na aprendizagem tem que proporcionar um patamar comum de conhecimentos. A ideia de que se pode alcançar um patamar comum de conhecimentos, que se pode atingir verdadeiramente sucesso, deve ser uma exigência dos docentes, e compreendida como um ato civilizatório. Por fim, uma escola focada na aprendizagem deve ser um local onde as crianças aprendem a estudar, aprendem a trabalhar, aprendem a se relacionar com o mundo e com os outros de forma ética, responsável, respeitosa e organizada.

3 OS PRINCÍPIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão democrática comprova a importância de se gerir uma escola, de forma que todos participem com voz e voto, que sejam ouvidos e que compartilhem ações. De acordo com Becker, a definição do termo é:

O termo gestão democrática provém do grego e é composto pelas duas palavras DEMO= povo e KRATEIN=reinar. É possível traduzir democracia literalmente, portanto, com os termos reinado popular ou reinado do povo. Traduzindo de maneira simplista é dizer: o poder surge do povo, está a ser exercido pelo povo e no seu próprio interesse. (Becker, 2008, p.5)

O conceito de gestão, por sua vez, "envolve estas atividades, mas em formas radicais, incorporando certa dose de filosofia e política" (DIAS, 2004, p. 217). Sendo assim, a Constituição Federal de 1988 que coloca a gestão democrática como princípio do senso cítrico, estabelece que a sociedade civil partilhe o controle da educação. Portanto, a razão que norteia a gestão democrática é a participação dos profissionais da educação e da comunidade local no ensino público não apenas em forma de prestação de serviços ou execução de atividades, e sim de tomada de decisão sobre o rumo da escola (BARRETO, 2011).

Em outros termos, a gestão democrática é:

[...] antes e acima das rotinas administrativas, a identificação de necessidades; a negociação de propósitos; a definição clara de objetivos e estratégias de ação; as linhas de compromisso; a coordenação e o acompanhamento de decisões pactuadas, mediação de conflitos, com ações voltadas para a transformação social concretizando-se por meio de metas (HORA, 2007, p. 51-52)

Sendo assim, a gestão escolar democrática significa promover a redistribuição de responsabilidades, ideias de participação, trabalho em equipe, decisão sobre as ações que serão desenvolvidas, analise de situações em conjunto. Além de promover confronto de ideias, procurando, assim, o êxito de sua organização através de uma atuação consciente dos envolvidos.

A gestão democrática se consolida na participação da comunidade escolar através das diversas instâncias colegiadas como o Conselho Escolar, Conselho de Classe, APMF– Associação de pais, Mestres e Funcionários e o Grêmio Estudantil. Há dois sentidos de participação uma como meio de conquista da autonomia do colegiado, constituindo-se como prática formativa, como elemento pedagógico, metodológico e curricular e a outra como processo organizacional em que os profissionais e usuários da escola compartilham, institucionalmente, certos processos de tomada de decisão. (HORA, 2007)

O Conselho de Escola constitui-se de membros participantes com a tarefa de co-responsáveis pelo enfrentamento de problemas e decisões a serem tomadas no âmbito pedagógico, administrativo e financeiro da instituição escolar. Está fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/ 96, Art. 14, Inciso II, que estabelece os princípios de educação democrática dentre os quais informa da importância de participação das comunidades em conselhos escolares, para as decisões do processo educativo.

Este é um colegiado formado por todos os segmentos de comunidade escolar: pais, alunos, professores, direção, funcionários. É um espaço de diálogo, comprometimento, envolvimento, que busca um aumento do conhecimento em torno da escola, do tipo de educação que se quer, do fazer pedagógico e financeiro, trazendo à tona a fala de todos em prol de uma educação de qualidade. (HORA, 2007)

Nesse sentido, a questão da democratização do ensino público, não pode se resumir ao acesso à escola. Entende-se que a democratização da educação envolve sim o acesso, mas também a manutenção do aluno em sala de aula com uma educação de qualidade. Para que isso ocorra é necessária uma participação de todos os segmentos escolares, discutindo meios para tornar a educação um fim que tenha sentido para todos.

O Conselho de Classe é órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos que se fundamenta no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no Regimento Escolar com a intenção de analisar as ações educacionais para indicar alternativas que busquem garantir a efetivação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. O objetivo principal do Conselho de Classe é diagnosticar problemas no que se refere aos alunos e também ao corpo docente, mas na prática acaba por avaliar alguns alunos e/turmas e a prática pedagógica da escola. Estes acontecem no fim de cada bimestre e são discutidos encaminhamentos pedagógicos, notas e conduta disciplinar dos alunos. (LÜCK, 2010)

De acordo com Libâneo (2012), esta instância tem como finalidade a superação da burocracia inserida novo processo avaliativa que proporcione analisar as práticas pedagógicas e, assim, possa alterar a organização do trabalho pedagógico para garantir a aprendizagem de todos os alunos.

A Gestão Democrática tem como princípio a participação, a transparência e a implementação de políticas educacionais comprometidas com a qualidade do ensino. Contudo, não se pode pensar em Gestão Democrática sem a participação, presença e comprometimento da comunidade. Sendo assim, a participação da Associação de Pais e Mestres é um recurso de administração descentralizadas das verbas da instituição escola. A APM é uma entidade de direito privado sem fins lucrativos, de caráter social e educativo, com a finalidade de aproximar a comunidade escolar e contribuir com o processo educativo dos alunos na escola. Sua principal função é atuar, juntamente com o

Conselho de Escola, na gestão democrática escolar, participando das decisões quanto às questões financeiras, administrativas e pedagógicas. (LIBÂNEO, 2001)

Neste âmbito, os objetivos estatutários da APM apregoam que cabe à associação mobilizar os recursos humanos, materiais e financeiros da comunidade para auxiliar a escola, provendo condições que permitam a melhoria do ensino e a conservação e manutenção do prédio, dos equipamentos e das instalações.

Dessa forma, para que a APM seja entendida como uma via para a gestão democrática participativa acredita-se que é necessária que a gestão escolar seja a principal incentivadora e mediadora deste processo. Além disso, que ela seja a responsável por influenciar e motivar professores, funcionários, alunos e pais a participarem e colaborarem para que os objetivos da instituição escolar sejam alcançados.

O Grêmio estudantil é uma organização que tem como pano de fundo, potencializar os estudantes no sentido, de atender suas demandas específicas, sua luta contra concepções que lhe agridam ideologicamente. Noutras palavras, é uma organização representativa de um seguimento essencial na escola, e que, portanto, tem que ser representado diretamente por eles (estudantes). (GONÇALVES, 2015)

Segundo Libâneo (2001, p. 93): "O Grêmio Estudantil é uma entidade representativa dos alunos que lhes confere autonomia para se organizarem em torno dos seus interesses, com finalidades educacionais, culturais, cívicas e sociais".

Dentro deste contexto, criam-se mecanismos de participação legitimam o processo democrático nas escolas que são as Instâncias colegiadas e o Grêmio Estudantil espaço de representação dos alunos na escola, configurando-se como instrumento destes para a materialização de seus desejos e expressão de suas reivindicações, vem de encontro com a proposta do governo que é a democratização do ensino nas escolas públicas.

Nessa perspectiva, a escola pode estabelecer um diálogo constante com todos os segmentos, na tentativa de descentralizar suas ações valorizando a participação e a formação de sujeitos autônomos. Essa autonomia deve prevalecer nas diferentes experiências da escola, de modo que busquem melhorar a instituição visando uma educação referenciada socialmente.

A LDBEN, Lei 9394/96 prevê a participação da comunidade em instâncias colegiadas tais como: APM, Conselhos Escolares e Grêmios Estudantis, bem como da gestão democrática no interior da escola. Dessa forma, remete à gestão democrática ainda a garantia da elaboração do projeto político-pedagógico da escola, com a participação dos profissionais da educação dentre os quais estão contemplados: direção, equipe pedagógica, professores e funcionários da escola

O projeto político-pedagógico está embasado na lei brasileira nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. O projeto político-pedagógico deve estar embasado em princípios que norteiam a escola democrática, pública e gratuita como: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; qualidade para todos, e não só para as minorias econômicas e sociais; gestão democrática que envolva a participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações (BRASIL, 1996).

Assim, para potencializar este papel democrático do PPP, Drabach e Souza discorrem:

[...] o que pode indicar o potencial democrático do PPP, além da sua existência, é a forma como foi construído, o grau de envolvimento e o tipo de participação dos sujeitos no processo de construção. Um PP elaborado apenas pelo diretor, ou que seguiu um modelo determinado pela secretaria de educação, é, certamente, menos democrático do que um projeto que foi construído com a participação efetiva de toda a comunidade escolar. O que quer dizer que a forma como o PPP é construído indica o quanto ele foi capaz de ser instrumento em favor da democracia na escola (DRABACH, SOUZA, 2014, p. 233).

Neste contexto, a participação coletiva e democrática, possibilita a busca de resultados positivos e a elaboração de experiências de forma não autoritárias no exercício do poder dentro do contexto escolar, além do conhecimento da avaliação dos serviços oferecidos bem como, uma intervenção organizada na vida escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que a gestão democrática ocorra de fato nas escolas é necessária uma luta diária para manter e ampliar os direitos já conquistados que atentam para um projeto político pedagógico que contemple uma formação crítica, ou seja, uma gestão democrática que atenda necessidades para uma educação integral dos sujeitos.

Assim, uma das competências do trio gestor é avaliar os resultados obtidos pela escola em sua função de propiciar a formação integral de seus alunos e assegurar o acesso, a permanência e o sucesso escolar da sua aprendizagem, considerando a qualidade do ambiente escolar e a adoção de mecanismos de monitoramento e avaliação desses resultados, com o objetivo de melhorá-los, em compatibilidade com o projeto pedagógico escolar

Não resta dúvida que, mesmo com a multiplicidade de concepções, uma educação só tem qualidade se atender às demandas de seu público, se possível, superando-as. E só é possível compreender essas demandas trazendo a comunidade para dentro da escola, repartindo com ela as responsabilidades e buscando nela as soluções para os problemas sempre presentes.

Construir uma gestão da escola pautada em relações democráticas passa, necessariamente, pela ação do gestor da escola, tanto para manter como para construir um caminho de rompimento com a forma como vem se construindo ou processando essas relações. Um processo de gestão que seja democrático e que objetive a construção da cidadania não é um processo mecânico e sem compromisso. Ele só existirá na medida em que for desenvolvida a articulação entre o discurso e a ação e, ao mesmo tempo, a defesa dos interesses coletivos, tendo por referência os compromissos públicos e a construção de uma sociedade mais justa.

Como seria magnífico descrever não somente em palavras, mas também pudesse demonstrar o quanto uma gestão escolar democrática traz benéficos à toda a comunidade escolar, uma vez que a proposta é dar qualidade e vida ativa, política, social e econômica aos alunos, e nada mais fácil e viável que tornar a sociedade apta, conhecedora, ativa e participativa de todo esse processo escolar, trazendo para si as falhas, acertos, erros, soluções e variados significados e colaborações entre ambas as partes, comunidade escolar e gestão escolar. Construir uma educação de qualidade este é o principal objetivo e desafio de todos disposto a oferecer respeito e condição de acesso ao conhecimento para todos.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Elba Siqueira de Sá: A participação na escola: contribuições para a melhoria da qualidade da educação. Brasília: Ministério da

Educação/INEP, 2011. Disponível em: http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150822RetratosEscola. pdfhttp://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150822RetratosEscola.pdf. Acesso em 2 mai. 2022

BECKER. P. O que é democracia? Elaborações e autores. Edição

Portuguesa: 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9.394/96 - Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

DIAS, José Augusto. Gestão democrática da escola. In:_____. Educação básica: Políticas, legislação e gestão: leituras. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2004.

DRABACH, Nádia P.; SOUZA, Ângelo Ricardo de. Leituras sobre a gestão democrática e o "Gerencialismo" na/da educação no Brasil. Pedagógica, Chapecó, v. 16, n. 33, p. 221-248, jul./dez. 2014.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GONÇALVES, Ana Caroline Santos. A gestão democrática no Brasil e o papel do gestor nas escolas. Sistema Integrado de Publicações Eletrônicas da Faculdade Araguaia-SIPE. V, 3, 2015.

GÓMEZ, A.I. Pérez. As funções sociais da escola: d reprodução à reconstrução

crítica do conhecimento e da experiência. In: Sacristán, J. Gimeno e

A.I.Pérez Gómez. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HORA, Dinair Leal Da. Gestão Educacional Democrática. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola - teoria e prática. 4ªed. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____. O declínio da escola pública brasileira: apontamentos para um estudo crítico. In: LOMBARDI, José C. e SAVIANI, Derme Val (Orgs.). História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

LÜCK, Heloísa. A Gestão Participativa Na Escola. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Série cadernos de gestão).

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1998.

A VIOLENCIA NA ESCOLA E OS REFLEXOS NA VIDA DO DOCENTE - O BULLYING

FLAVIA NERI ROSA

RESUMO

Este trabalho examina e discute a respeito da responsabilidade das escolas frente ao bullying sofrido por um aluno, buscando definir a responsabilização dos estabelecimentos de ensino, mostrando que a vítima tem direito à reparação. Como a instituição de ensino, tem por dever resguardar a integridade física e psicológica de seus alunos, mostra-se importante debater a natureza da responsabilidade civil das escolas por atos agressivos cometidos por seus alunos. O fenômeno bullying vem crescendo de forma desenfreada em nossa sociedade, causando dor e sofrimento psicológico em suas vítimas, não podendo ser encarado como algo inofensivo. Busca-se uma conclusão a partir da análise do ordenamento jurídico, procurando demonstrar que as consequências do bullying escolar afetam a todos os envolvidos, tornando-se necessário coibir a prática desse ato, e que, portanto, caberia demonstrar a possibilidade de se recorrer ao judiciário, visando à responsabilização civil dos estabelecimentos de ensino por atos de bullying nele praticados.

Palavras-chave: Responsabilidade das escolas, Bullying, Violência Escolar.

INTRODUÇÃO

Na década de 2000 o fenômeno do bullying ganhou projeção na mídia

nacional e internacional, sendo largamente difundido nos meios digitais, com a criação de inúmeros sites na internet sobre a temática – a palavra bullying retorna no buscador Google cerca de 12 milhões de páginas, sendo que apenas 2,5% delas são de sites em língua portuguesa. No Brasil o fenômeno é objeto de poucos estudos e, apenas recentemente, uma pesquisa nacional promovida pelo Ministério da Educação.

Abordou o tema, ainda que de forma indireta. A utilização do conceito

apresenta algumas fragilidades. O próprio termo bullying causa estranhamento nos ambientes acadêmico e escolar, por se tratar de uma importação pouco adaptada às questões próprias da violência no ambiente escolar brasileiro.

Como resultado, o bullying ainda não se encontra diferenciado no

fenômeno geral de violência entre pares, e os critérios que tecnicamente o destacam, que se referem à repetição do ato à falta de motivação evidente, são de difícil aferição objetiva. Nesse sentido, sua operacionalização conceitual exigiria uma consistência ainda não atingida. Por essa razão, o termo, que não tem correlato em português, é utilizado muitas vezes de modo equivocado, referindose a episódios de conflitos interpessoais entre estudantes, os quais não se caracterizam pelos critérios indicados.

No entanto, sua prática é imediatamente reconhecida e associada a

episódios de maus tratos na escola, fenômeno presente e conhecido de todos. Há, portanto, grande dificuldade em diferenciar o bullying de outras formas generalizadas de relações agressivas entre os alunos, em especial entre os adolescentes. Dessa forma, optou-se por se utilizar, ao longo da realização da pesquisa, o termo maus tratos para se referir aos atos violentos entre os estudantes fossem eles de natureza física, verbal, psicológica ou sexual.

Este estudo procura identificar e dar luz aos episódios de violência e

maus tratos entre pares no ambiente escolar, que, como se verá, traduzem uma cultura contemporânea em que as formas de relação social merecem novos cuidados, em especial dos gestores da educação. Através de dados quantitativos e qualitativos, este estudo buscou conhecer as situações de violência entre pares e de bullying em escolas brasileiras.

A metodologia empregada para sua elaboração foi a pesquisa

bibliográfica, ou seja, revisão da literatura, análise e compilação. Assim a pesquisa foi realizada a partir de buscas na literatura de obras referentes às temáticas: bullying, violência escolar, responsabilidade civil, estabelecimentos de ensino. De vital importância para a realização do estudo proposto, no sentido de formulações pessoais de conceitos e esclarecimentos, foram as opiniões expostas em livros, revistas, artigos e estudos publicados, inclusive na Internet.

Toda semana são noticiados casos de violência nas escolas

brasileiras. Infelizmente, o problema não é um exagero criado pela mídia, mas sim uma realidade enfrentada diariamente por milhares de professores das redes públicos e privada.

Dentre os casos mais comuns de violência, podemos citar as ameaças feitas por alunos a professores, sobretudo a respeito de baixo rendimento escolar. Uma nota abaixo da média nem sempre é entendida como um alerta para que o aluno melhore e estude com mais afinco: para muitos estudantes, a nota é compreendida como ofensa pessoal. Alguns ficam no enfrentamento verbal, en-

quanto outros partem para agressão física ou danos a bens do professor, sobretudo carros (pneus furados são os relatos mais comuns). Depredações a patrimônios da escola e arrombamentos de salas também integram o vasto rol de atitudes violentas no ambiente escolar. O tipo de violência mais comum, entretanto, se dá entre os próprios estudantes.

Apesar de a violência física estampar um número muito maior de manchetes, é a violência moral que mais assusta aos professores de todos os níveis de ensino, desde o Infantil ao Superior. Xingamentos, gestos obscenos, perturbações, indisciplina. Problemas que atrapalham o andamento das atividades pedagógicas e os relacionamentos dentro da escola. Os casos de bullying – a violência moral entre os próprios alunos – também chocam educadores e familiares, inclusive ultrapassando os muros da escola e chegando ao ambiente virtual, onde situações vexatórias de alunos podem ser acessadas por qualquer pessoa.

Apontar as causas para a violência no ambiente escolar é uma tarefa árdua, que demanda uma grande quantidade de informações, estatísticas, pesquisas e, até mesmo, suposições. Problemas familiares, de relacionamento, baixa autoestima, faltam de segurança, drogas, pouca participação dos familiares, exclusão social, entre outras, são algumas das possíveis origens para a violência. Na realidade, situações violentas no âmbito escolar espelham os problemas sociais e o clima violento presentes no País e no mundo.

Contudo, sabe-se que a solução para a violência não está unicamente

na repressão, mas sim num projeto político-pedagógico que contemple outras instâncias além do ensino-aprendizado. É preciso envolver os familiares, a comunidade e o poder público para que o problema seja discutido e novas ações sejam planejadas para minimizar o problema. Afinal, não é somente na escola que aprendemos novos valores e perspectivas.

Uma das soluções encontradas pelas escolas é envolver, cada vez

mais, os alunos em projetos fora da sala de aula, que tornem a experiência acadêmica muito mais ampla e prazerosa do que o ensino tradicional. É preciso que o professor esteja ciente de que, por vezes, se a classe vive situações conflituosas, vale mais a pena estimular uma conversa do que ministrar uma aula que não será bem aproveitada. Se o aprendizado do conteúdo é importante, fundamental mesmo é promover a criação de laços de solidariedade entre a comunidade acadêmica, fornecer subsídios para o exercício pleno da cidadania e preparar os estudantes para uma vivência ética em sociedade.

HISTORICO

Bullying é um termo da língua inglesa (bully = "valentão") que se refere

a todas as formas de atitudes agressivas, verbais ou físicas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente e são exercidas por um ou mais indivíduos, causando dor e angústia, com o objetivo de intimidar ou agredir outra pessoa sem ter a possibilidade ou capacidade de se defender, sendo realizadas dentro de uma relação desigual de forças ou poder.

((O bullying se divide em duas categorias: a) bullying direto, que é a

forma mais comum entre os agressores masculinos e b) bullying indireto, sendo essa a forma mais comum entre mulheres e crianças, tendo como característica o isolamento social da vítima. Em geral, a vítima teme o (a) agressor (a) em razão das ameaças ou mesmo a concretização da violência, física ou sexual, ou a perda dos meios de subsistência.

O bullying é um problema mundial, podendo ocorrer em praticamente qualquer contexto no qual as pessoas interajam, tais como escola, faculdade/universidade, família, mas pode ocorrer também no local de trabalho e entre vizinhos. Há uma tendência de as escolas não admitirem a ocorrência do bullyingentre seus alunos; ou desconhecem o problema ou se negam a enfrentá-lo. Esse tipo de agressão geralmente ocorre em áreas onde a presença ou supervisão de pessoas adultas é mínima ou inexistente. Estão inclusos no bullying os apelidos pejorativos criados para humilhar os colegas.

As pessoas que testemunham o bullying, na grande maioria, alunos, convivem com a violência e se silenciam em razão de temerem se tornar as "próximas vítimas" do agressor. No espaço escolar, quando não ocorre uma efetiva intervenção contra o bullying, o ambiente fica contaminado e os alunos, sem exceção, são afetados negativamente, experimentando sentimentos de medo e ansiedade.

As crianças ou adolescentes que sofrem bullying podem se tornar

adultos com sentimentos negativos e baixa autoestima. Tendem a adquirir sérios problemas de relacionamento, podendo, inclusive, contrair comportamento agressivo. Em casos extremos, a vítima poderá tentar ou cometer suicídio.

O(s) autor (es) das agressões geralmente são pessoas que têm pouca empatia, pertencentes à famílias desestruturadas, em que o relacionamento afetivo entre seus membros tende a ser escasso ou precário. Por outro lado, o alvo dos agressores geralmente são pessoas pouco sociáveis, com baixa capacidade de reação ou de fazer cessar

os atos prejudiciais contra si e possuem forte sentimento de insegurança, o que os impede de solicitar ajuda.

No Brasil, uma pesquisa realizada em 2010 com alunos de escolas

públicas e particulares revelou que as humilhações típicas do bullying são comuns em alunos da 5ª e 6ª séries. As três cidades brasileiras com maior incidência dessa prática são: Brasília, Belo Horizonte e Curitiba.

Os atos de bullying ferem princípios constitucionais – respeito à dignidade da pessoa humana – e ferem o Código Civil, que determina que todo ato ilícito que cause dano a outrem gera o dever de indenizar. O responsável pelo ato de bullying pode também ser enquadrado no Código de Defesa do Consumidor, tendo em vista que as escolas prestam serviço aos consumidores e são responsáveis por atos de bullyingque ocorram dentro do estabelecimento de ensino/trabalho.

CAUSAS DA VIOLÊNCIA ENTRE CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS

Há pais que projetam na criança características indesejáveis e até odiosas que eles desprezam em si próprios. Por isso, mesmo dispondo de condições econômicas para mantê-la, acabam transferindo para outras pessoas a responsabilidade de sua educação.

Há pais que simplesmente ignoram a existência dos seus próprios filhos, para os quais não conseguem ter uma palavra de carinho, um gesto protetor. Essas: crianças ressentem-se física e psiquicamente da falta de afeto e por isso vivem doentes.

A indiferença de algumas mães é tão grande, que nem chegam a

perceber o que se passa com o filho, e espantam-se quando o médico constata o estado lamentável de seu frágil organismo.

Além disso, as crianças vítimas de casamentos desfeitos ou infelizes são frequentemente prejudicadas por vivenciarem situações agressivas, discussões e brigas violentas entre seus pais.

Quando o casal se suporta apenas por causa das crianças, essas acabam se transformando num motivo a mais de conflito. Pai e mãe passam, então, a manifestar sentimentos ambivalentes de amor e ódio em relação ao filho, o que acentua ainda mais o seu sentimento de culpa.

Além disso, é comum os pais usarem a criança como uma arma na sua

disputa emocional, ameaçando retirar-lhe o afeto caso ela demonstre preferência pela parte contrária. Vítima dessa chantagem, a criança acaba por sentir-se tão rejeitada e sem amor quanto a criança abandonada.

Presume-se, assim, que esses fatores interferem na formação da personalidade das crianças e adolescentes e, muitas vezes, contribuem para que se tornem agressivas e problemáticas

A sociedade, até bem pouco tempo, negava-se a assumir as

responsabilidades para com a criança abandonada.

Segundo Sá (1997, p. 10):

Atualmente, porém, a maioria dos países desenvolvidos dispõe de leis para proteção dos pequenos sem lar, embora as instituições, por melhores que sejam, nunca podem oferecer um substituto adequado para uma vida familiar feliz. No entanto, o amor, o carinho e a sensação de pertencer a um núcleo social são igualmente importantes para que o pequeno se torne finalmente um adulto maduro e construtivo.

A pedagogia do oprimido, definida por Freire (1981) como pedagogia

humanista e libertadora, tem dois momentos distintos: primeiro aquele em que os oprimidos vão desvelando o mundo de opressão e, segundo, aquele que transforma a realidade opressora e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Como poderiam os oprimidos dar início à violência, se eles são o

resultado de uma violência, como poderiam ser os promotores de algo que, ao instaurar-se objetivamente, os constitui?

Não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que

os configura como violentados, uma situação objetiva de opressão. Assim, quem inaugura o desamor, não são os desmandos, mas os que não amam, porque apenas se amam.

Freire (1981, p. 61) diz que:

Educador e educando (liderança e massa), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelála e assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar esses conhecimentos. Deste modo, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mas que pseudo-participação, é o que deve ser: engajamento.

A IMPUNIDADE E A LIBERAÇÃO

A delinquência juvenil, a cada dia, vem se disseminando no seio da

sociedade, não apenas no Brasil, mas em todo o mundo, pela desagregação da família, pela falta de orientação por parte dos pais e, sobretudo, pela impunidade e pela liberação do uso de drogas a jovens e adultos.

Com base nas afirmações de Teixeira (1981), a droga surge como uma necessidade dentro dos grupos, que são transgressores em essência. Em função do caráter de transgressão comum às gangues, muitos projetos se equivocam ao buscar a recuperação desses jovens através do trabalho. Eles se revoltam contra a condição de submissão e exclusão do grupo social ao qual pertencem e, portanto, sabem que as suas opções de trabalho são aviltantes.

A escola é um ponto importante nessa tarefa de solucionar o problema

da violência e delinqüência de adolescente, jovens e, até mesmo de crianças,

pois, como espaço privilegiado de convívio e de formação da pessoa, precisa ter qualidade e se integrar à comunidade a sua volta. Isso é comprovado nas estatísticas apresentadas nos indicadores sociais, que referem que as escolas que permanecem abertas nos finais de semana, para uso da comunidade, conseguem quase eliminar o vandalismo em suas dependências.

Nesse contexto, o professor precisa lutar em busca de mudanças, pois

ele é, incondicionalmente, um agente de libertação e de transformação. É preciso constituir uma escola sem exclusão, sem elitismo, na qual todos se engajem e tenham voz e vez.

Além de uma escola pública melhor e que envolve a comunidade,

fazem parte da lista de ações recomendadas por quem estuda a violência uma polícia melhor equipada e um Poder Judiciário mais ágil e, se necessário, mais rigoroso.

VIOLENCIA NA ESCOLA

A educação não se manifesta, na sociedade, como um fim em si mesmo, mas como um instrumento de manutenção ou transformação social. Com essa compreensão, a educação se mostra como redentora da sociedade, integrando harmonicamente os indivíduos no todo social já existente. Nessa perspectiva, ela é uma instância social voltada à transformação dos indivíduos, tornando-os autônomos, críticos, criativos e produtivos, capazes de desenvolver habilidades, de construir conhecimentos e de se apropriar dos valores éticos, necessários à convivência social,

Para o professor, a escola não é lugar de reprodução das relações de

trabalho alienados e alienantes. As relações sociais, que se dão no interior da escola, são pautadas em valores morais que definem como o educador deve agir com seu aluno e este, com seus professores e colegas. A prática dessas relações forma moralmente os alunos.

Oferecer um tratamento igualitário a todos deve ser a principal meta da escola, considerando que todas as pessoas têm os mesmos direitos, o que configura um dos princípios fundamentais das relações humanas, que mostra a importância da justiça para a formação do cidadão.

A agressividade humana e os comportamentos violentos dela

decorrentes decorrem de diversos fatores sociais, de contextos culturais e de sistemas morais. A escola, sobretudo, a pública, costuma receber um público heterogêneo. A relação da escola com a comunidade é também fonte rica de convivência com política e competência técnica.

Na abordagem da violência nas escolas públicas, precisa-se considerar o atual contexto sociocultural, entendendo-se que esse enfoque ajuda a compreender a complexidade da problemática educacional identificada no quotidiano da sala de aula.

A criação de um clima favorável ao aprendizado depende do compromisso do professor em aceitar as contribuições dos alunos, respeitandoos, mesmo quando se manifestarem de forma confusa, incorreta, mostrando, assim, a importância do respeito às diferenças individuais, ao pensamento discrepante e às preferências de cada indivíduo, por parte do grupo, assegurando a participação de todos os alunos.

Sente-se uma grande preocupação com a busca de compreender a amplitude dos problemas educacionais, visando ao melhor desempenho do professor e contribuindo com o aperfeiçoamento qualitativo do ensino.

A violência na escola pública é um tema de grande relevância, inserido no processo educacional. Muito se tem abordado sobre esse assunto e muitas pesquisas já foram direcionadas nesse campo. Partindo desses pressupostos, é preciso analisar pessoas, ideias e atitudes que interferem na motivação e aprendizagem.

Ficam claros os fatores que interferem na aprendizagem, relacionados

ao professor, aluno, à família, à escola e ao Estado. Muitas pesquisas apontam a desmotivação dos professores diante de sua

má remuneração, seu desprestígio e por serem submetidos a jornadas de trabalho excessivas e exaustivas, o que os incapacita de satisfazer suas necessidades básicas de uma forma digna.

Quanto ao aluno, têm-se levado em conta os seus problemas socioeconômicos e os fatores psicológicos, decorrentes da situação de pobreza dos pais, dos desajustes familiares e, sobretudo, da carência afetiva.

Na escola, observa-se a falta de participação dos professores, dos alunos, dos pais e da comunidade no processo educacional, além da ausência de compromisso com oferecer uma educação voltada à transformação e à construção da cidadania.

No Estado, a política de baixos salários, a falta de condições humanas e materiais e a má administração dos recursos públicos também são fatores que se consideram como geradores da violência na escola e na sociedade, de modo geral.

BULLYICIDIO

Este sentimento não é incomum, exploramos um estudo realizado pela Universidade de Yale nos Estados Unidos ("Bullying and suicide. A review", realizado em 2008 pela Dra. Young-Shin Kim, pertencente ao centro de estudos de crianças, e pelo psiquiatra Dr. Bennett Leventhal), que identificou o Bullying como uma das principais causas do suicídio de crianças e adolescentes. E mais, que o suicídio é a 3ª maior causa de mortalidade no mundo, nesta faixa etária, atrás apenas dos acidentes de trânsito e homicídios

O estudo também revelou que 19% dos alunos entrevistados pensaram em se suicidar; 15% traçaram estratégias para cometer o suicídio; 8,8% executaram os planos suicidas e foram interrompidos por outrem e, 2,6% foi a porcentagem das tentativas sérias o bastante que exigiram intervenções e acompanhamento médicos permanentes.

Dentre os casos mais chocantes de bullycídio, podemos mencionar o

do aluno Curtis Taylor, da escola secundária em Iowa, Estados Unidos, vítima por três anos ininterruptos de violência escolar (espancamentos no vestiário, pertences danificados e arremessos diários de leite achocolatado em sua camisa) suicidou-se em 21 de Março de 1993, bem como o trágico episódio que ocorreu com Jeremy Wade Delle. O aluno se matou aos 15 anos dentro da sala de aula, na presença dos demais alunos e da professora, como forma protesto ao Bullyingsofrido (em 8 de janeiro de 1991, numa escola do Texas nos Estados Unidos).

Portanto, as consequências do bullying não se esgotam em problemas

de rendimento escolar ou relacionamento social do aluno, seus efeitos podem ser devastadores, ocasionando tanto casos de automutilação, como o próprio "bullycídio".

O BULLYING NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A agressão - quase sempre desencadeada por alguma frustração - é

um comportamento que possui a intenção aparente de machucar outra pessoa, sendo às vezes, motivado pela disputa de algum objeto.

A agressividade nesta fase tende a sofrer mudanças em sua forma, frequência e na motivação para esta ação. Ao longo dos anos a agressividade tende a diminuir ou modificar-se conforme a criança passa pelas etapas do seu desenvolvimento cognitivo; vivencia experiências construtivas; socializa-se e encontra nos pais ou professores um mediador para as suas ações.

Para agirmos de forma assertiva nos momentos de conflitos precisamos conhecer as etapas no qual as crianças se encontram e, para isso, tomo como ponto de partida as ideias de Jean Piaget.

Para Piaget o desenvolvimento cognitivo é um processo contínuo no

qual o indivíduo constrói e reconstrói estruturas em busca de um equilíbrio. Dessa forma o indivíduo passa por várias fases de desenvolvimento denominadas por

Piaget como "Estágios", e os classifica em quatro etapas.

Neste capítulo veremos brevemente as duas primeiras, pois, são elas que aparecem durante o tempo em que a criança se encontra na educação infantil.

A primeira etapa é a Sensório-Motora, e se estende do nascimento até os dois anos de idade. A segunda etapa é a Pré-Operatória, abrangendo as crianças de dois a sete anos de idade.

Observamos acima que há um indicativo de idade para cada estágio. É

importante lembrar que essas faixas etárias são variáveis. Isso porque cada ser humano é singular, possuindo características biológicas próprias e estímulos externos diferentes que formam as variantes destes indicativos. O mais importante é lembrar que a ordem dos estágios é sempre respeitada indiferente do início e término de cada uma delas.

No primeiro estágio, o Sensório-Motor, as crianças:

Agem por meio dos reflexos neurológicos.

Participam do mundo de forma direta, objetiva sem formular reflexões e pensamentos.

Conhecem o mundo pelos sentidos, levando os objetos até a boca e prestam atenção em cada ruído ocorrido a sua volta.

Desenvolvem-se emocionalmente.

Criam a noção do tempo, espaço e objeto por meio da ação.

Através da construção destes esquemas as crianças assimilam o mundo a sua volta. E, ao término deste estágio, pode perceber-se parte de um conjunto, no qual ações e interações acontecem.

A fala é construída neste estágio e justamente por não dominá-la a criança opta por comunicar-se principalmente pela linguagem corporal, utilizando o choro, a mordida, a birra, a manha, as expressões faciais e os gestos para interagir com o meio.

Neste estágio de desenvolvimento cognitivo, os conflitos que ocorrem entre as crianças em casa e também na escola são iniciados, geralmente, pela disputa de um brinquedo, de um livro, pela posição ao sentar-se na roda ou mesmo pela atenção do professor, avôs, pais.

A criança não morde o colega da turma, por exemplo, porque tem a intenção de machucá-lo, de feri-lo gratuitamente como ocorre no bullying. Essas agressões ocorrem por ser o caminho mais curto para alcançar o seu objetivo.

No segundo estágio, denominado por Piaget como Pré-Operatório:

Ocorre o despertar da comunicação, a criança ganha ano a ano um vocabulário cada vez mais extenso, facilitando a socialização.

Conhece e gosta de brincar com o outro, interagir e se comunicar.

Há um avanço no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo em decorrência da aquisição da linguagem.

Este é o estágio no qual a famosa frase “mas por quê?” aparece. Para a criança tudo tem que ter uma explicação. Nesta etapa ela tende a não relacionar fatos e, embora haja um avanço no desenvolvimento social da criança, o egocentrismo, ainda assim, é marca registrada desta etapa uma vez que, a criança, não concebe a existência de outras realidades na qual ela não faça parte.

Os conflitos entre os colegas da classe continuam a existir, seja pela disputa por algum objeto ou pela atenção de uma pessoa querida. Como antes, a criança ainda pode resolvê-los de forma a utilizar a linguagem corporal (birra, mordida, choro) como tentativa de resolução do conflito, mas esta escolha tende a diminuir.

Como adquiriu um vocabulário mais extenso neste estágio, a criança pode recorrer ao professor e contar o que houve. Observamos que, por volta dos cinco e seis anos de idade, a criança é capaz de inventar apelidos pejorativos para seus colegas de turma, criar panelinhas, excluir, provocar e até humilhá-los.

Desta forma, ao conhecermos estes dois estágios podemos entender que uma mordida ocorrida durante um conflito entre crianças de dois anos deve ser interpretada e mediada de forma diferente se ocorrida entre crianças de cinco e seis anos de idade.

Na escola, o professor de educação infantil, assim como os outros profissionais envolvidos no processo de educação das crianças pequenas, propicia a elas a proteção e a segurança necessária para que estas se sintam confortáveis longe de seus lares.

Quando uma criança busca o seu professor para resolver algum conflito existente durante a sua rotina na escola, ela espera que este, de fato, dê importância para a sua causa e resolva a questão.

Muitas vezes e por inúmeros motivos, essa intermediação por parte do educador para com o problema colocado pela criança não ocorre. Acentuando a tendência do aluno de não contar para o professor as suas inquietações e preocupações.

Para mediar os conflitos e as situações de agressividade ocorridos em

sala de aula de maneira assertiva e construtiva, primeiro é preciso entendê-los. E nada melhor do que começar dando atenção aos envolvidos nestes episódios.

É importante pensarmos que todo conflito envolvendo agressividade entre as crianças na educação infantil deve ser uma ponte que os leva a um caminho de autoconfiança e construção.

Por isso, o papel dos pais e dos professores em mediar essas situações é tão importante quanto conhecer o estágio de desenvolvimento que a criança se encontra.

Ao pensarmos em uma situação no qual, como consequência de um atrito, uma criança de dois anos bate ou morde um colega da sua turma, não podemos dizer que esta é uma criança agressiva e que possui um transtorno de conduta.

Com esta idade o seu melhor e mais rápido mecanismo para alcançar o

seu objetivo é por meio da linguagem corporal e pode utilizar-se da mordida com essa finalidade. A criança não entende que está machucando, pois o seu estágio atual do

desenvolvimento cognitivo não permite que esta se coloque no lugar do outro.

Já nesta idade é preciso estabelecer limites, os pais e os professores

devem deixar claro e sempre lembrá-los do que é permitido e o que não é. Birra, mordida, chute não é um comportamento adequado porque fere o outro e, por isso, não deve ser permitido.

Neste caso, os pais e os professores podem:

Agir com tranquilidade e naturalmente.

Mostrar que a atitude não foi correta ao morder ou bater.

Não supervalorizar a agressão.

Estipular limites.

Sempre evitar que se machuquem e machuquem o outro.

Para amenizar os conflitos entre as crianças de 0 a dois anos de idade

e, na tentativa de diminuir as agressões físicas como as mordidas, o professor pode trabalhar com brincadeiras e jogos cooperativos.

Criar muita ansiedade e tencionar ainda mais o conflito são desnecessário já que estas atitudes são típicas do primeiro estágio, e tendem a diminuir com o tempo.

No intuito de prevenir que os nossos filhos se envolvam com o fenômeno bullying no futuro, os sentimentos de amizade, respeito, carinho, união, alegria e tristeza devem fazer parte das atividades e do cotidiano da casa.

No segundo estágio de desenvolvimento, o Pré-Operatório, vimos que a criança já é capaz de agredir intencionalmente e, por volta dos cinco anos de idade, é capaz de inventar apelidos, formar panelinhas e até mesmo fazer "brincadeiras" de mau gosto.

Podemos notar que os conflitos existentes nesta etapa da educação infantil tornam-se diferentes; se antes a agressão acontecia pela disputa de um objeto, agora ela pode ser verbal e intencional.

É neste momento que o papel dos pais no combate e prevenção ao bullying é extremamente importante. É preciso trabalhar tanto com a criança que inventa apelido e faz gozações, quanto com aquela que recebe estas ações e não sabe como sair destas situações constrangedoras. E os pais podem ajudar os professores contando como a criança é em casa e ouvindo como a criança é na escola.

É nesta fase que os comportamentos de agressões físicas e morais e a baixa auto estima devem ser trabalhados evitando que tais características se acentuem.

A personalidade da criança é construída nos primeiros anos de vida e

coincide com sua passagem pela educação infantil. Por isso, o papel e o exemplo dos pais e dos professores e, também, a forma com que eles resolvem os conflitos do dia a dia, ajudam a formar a base da educação da criança, evitando até mesmo que se envolvam com o fenômeno no futuro, seja como alvo ou autores de bullying.

Porém, como saber se a agressividade é ou tornou-se um desvio de conduta?

Neste capítulo vimos que cada estágio do desenvolvimento cognitivo possui suas características próprias e algumas ações são esperadas ou aceitas como parte integrante destas etapas.

Pensando na agressividade, esta tende a diminuir a partir do momento que a criança domina a linguagem, desenvolve-se emocionalmente e socialmente e passa para outro estágio. Porém, o que fazer quando a agressividade na criança não diminui? Primeiro é preciso observar, refletir e entender alguns fatores importantes.

O comportamento agressivo pode ser acentuado ou atenuado de acordo com o ambiente familiar no qual a criança está inserida. Um aluno que vive em um lar cuja violência física e verbal acontece constantemente pode aprender com os exemplos e tornar-se agressivo na escola.

Ou então, uma criança extremamente mimada e que não possui em casa limites para as suas atitudes, encontra dificuldades na hora de dividir brinquedos e a atenção com os colegas durante a sua permanência na escola, podendo escolher o caminho da agressividade como válvula de escape.

Quando a criança pequena entra na escola, é muito marcante para ela, principalmente nos seus primeiros meses na escola, a diferença que é estar em casa e estar na escola.

Em casa, a criança geralmente é o centro das atenções, mesmo antes de nascer já conquistou a família e, caso não seja o único filho, quando tem que dividir seus brinquedos é apenas entre os seus irmãos.

Na escola, inserir-se no grupo é tarefa difícil para muitos. A criança divide a atenção da professora com os seus colegas de classe, assim como divide o brinquedo, o lugar ao lado de determinado amiguinho e os espaços escolares.

Os conflitos surgem, e a agressividade pode aparecer como consequência.

Algumas situações são extremamente marcantes na vida das crianças: a separação

dos pais, a perda de um animal de estimação, a morte de uma pessoa próxima a ela, o melhor amigo que foi para outra cidade, a mudança de casa e de escola, a viagem longa do pai ou da mãe.

Todos estes acontecimentos geram uma enxurrada de sentimentos que, muitas vezes, a criança não sabe como lidar. Quantos casos nós já ouvimos ou presenciamos de comportamentos agressivos em crianças que acabaram de ganhar um irmãozinho? Com o tempo ela aceita o novo membro da família, mas naquele momento, a agressividade foi à forma que encontrou de se expressar e de interagir.

Os pais e os professores de educação infantil devem mediar os conflitos levando-os sempre a um crescimento, a uma construção. Porém, durante o seu convívio com as crianças na escola, o professor pode deparar-se com situações em que a resolução não está mais em suas mãos.

É muito importante entender que, quando a agressividade persiste por muito tempo sem que haja aspectos momentâneos que estejam acarretando a sua permanência, podemos dizer que há um desvio de conduta. Neste caso, o professor deve pedir aos pais para buscarem a ajuda de um especialista.

Devemos destacar que a agressividade existe na educação infantil e

que, como já vimos, pode ser desencadeada pela falta de limites, ausência de carinho e atenção, acontecimentos passageiros na vida da criança, ou até mesmo por não saber interagir com o outro senão, por meio da agressão.

Os pais devem mostrar a seus filhos outras maneiras de resolver os conflitos sem a utilização da violência, evitando encaminhar ao especialista, crianças que não possuem transtorno de conduta.

Quando há a necessidade de um encaminhamento, este deve ser baseado em fortes indícios, uma vez que a agressividade está presente na educação infantil, de forma natural.

Enfim, nem sempre a agressividade está ligada a um desvio de conduta, da mesma forma que nem todas as brigas existentes entre os alunos podem ser caracterizadas como bullying.

Prevenir o bullying, ainda na educação infantil, é uma medida importante para poupar nossos filhos de futuros sofrimentos causado pelo fenômeno.

A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

A importância dada aos conteúdos escolares revela um compromisso da instituição escolar com garantir o acesso aos saberes sistematizado que se agregarão àqueles construídos socialmente. Os saberes assim elaborados se constituem como instrumentos para o desenvolvimento, a socialização, o exercício da cidadania democrática e a atuação no sentido de refutar ou reformular as deformações dos conhecimentos, as imposições em relação a crenças, dogmas e à petrificação de valores.

Uma importante conquista da Constituição de 1988 foi definir, em seu artigo 208, § 1o, que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo (BRASIL, 1988), conquista mantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº. 9394/96, no seu artigo 5o. (BRASIL, 1996), que assegura que:

O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

Essa LDB nº. 9394/96, no inciso X, artigo 3o (BRASIL, 1996), é a primeira de leis educacionais brasileiras a expressar uma concepção de educação que ultrapassa os muros da escola, apoiando-se no princípio da valorização da experiência extraescolar. Assim, reconhecer a vinculação da educação com o mundo trabalho e a prática social estão asseguradas no § 2o., artigo 2º. da LDB (BRASIL, 1996).

No Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) a relação de situações consagradas na legislação tutelar do referido diploma legal produz a necessidade de profundas adequações na grande maioria dos modelos educacionais em vigor.

Esse Estatuto propõe uma escola transparente e democrática, participativa e comunitária como um espaço cultural e de socialização de pessoas em desenvolvimento, uma escola formadora de cidadãos, pessoas preparadas para o exercício de direitos e o cumprimento de deveres sinônimo de cidadania.

Compete ao Conselho Tutelar atender à criança e ao adolescente, assim como a seus pais ou responsáveis, toda vez que se afigurar uma situação de risco pessoal ou social. A importância do valor justiça para a formação do cidadão é evidente.

Na realidade, as crianças ensinam muito aos adultos: basta observá-las e amá-las, dando-lhes afeto e carinho.

Existem alguns caminhos que conduzem a mudanças de atitudes como docentes, pois a motivação é fato preponderante no processo de aprendizagem, tanto para o aluno, como para o professor. Cada sociedade, cada país é composta de pessoas diferentes

entre si. Essa diversidade, frequentemente, é alvo de preconceitos e discriminações, o que gera conflitos e violências.

Na perspectiva da minimização da violência na escola, é preciso que a escola desenvolva um trabalho de incentivo ao professor no sentido de se dedicar à leitura e a um planejamento mais reflexivo sobre a realidade do aluno, promovendo debates, discussões, que envolvam toda a escola e a comunidade no sentido de fazer valer seus direitos e deveres como cidadãos. Compreende-se que uma educação transformadora tem que se fundamentar nas concepções críticas da sociedade. Cada sociedade, cada país é composta de pessoas diferentes entre si.

Essa diversidade frequentemente é alvo de preceitos e discriminações, o que resulta com conflitos e violências.

Para finalizar, considera-se que, apesar das dificuldades existentes no meio educacional, confia-se no trabalho da escola e na eficiência do professor para solucionar o problema da violência na escola e na sociedade, pois o somatório desses esforços, com certeza, contribuirá para a formação de um homem crítico, consciente e apto para o exercício da cidadania e a um convívio social mais humano e harmonioso.

O PAPEL DA ESCOLA

Atualmente, diversas pesquisas e programas de intervenção AntiBULLYING vêm se desenvolvendo na Europa e na América do Norte. Um projeto internacional europeu, intitulado Training and Mobility of Research (TMR) Network Project: Nature and Prevention of Bullying, mantido pela Comissão Européia, teve a sua conclusão em 2001 e engloba campanhas do Reino Unido, Portugal, Itália, Alemanha, Grécia e Espanha.

Diversas discussões com os representantes das escolas participantes no programa foram desenvolvidas para obtenção de alguns princípios básicos na política de intervenção, e estabeleceu-se que, em cada unidade de ensino seria criado um Conselho formado por representantes da comunidade escolar, capaz de definir e priorizar as ações de acordo com os contextos sociais e políticos locais, buscando-se, assim, as soluções mais factíveis para a resolução dos problemas relacionados ao bullying.

No Brasil, o bullying ainda é pouco pesquisado, comentado e estudado, motivo pelo qual não temos indicadores que nos forneçam uma visão global para que possamos compará-lo aos demais países, a não ser dados de alguns estudos.

A Promotoria de Justiça elaborou um requerimento para acrescentar os casos de bullying ao Disque 100, número nacional criado para denunciar crimes contra a criança e ao adolescente. O documento foi enviado para o Ministério da Justiça e à Secretaria Especial de Direitos Humanos.

Além disso, já existe um projeto de lei, de 2007, que autoriza o Poder Executivo a instituir o Programa de Combate ao Bullying, de ação interdisciplinar e de participação comunitária, nas escolas públicas e privadas do Estado de São Paulo.

O bullying cada vez mais assume proporções alarmantes, atingindo todas as faixas etárias (Abrapia, 2006), desde o nascimento à morte do indivíduo, e sendo cada vez maior o número de praticantes.

Muitos pesquisadores em todo mundo estudaram este fenômeno e, nas suas pesquisas, concluíram que o bullying está a alastrar a todas as classes sociais e há uma tendência para o aumento desse comportamento com o avanço da idade (Abrapia, 2006). De notar que os adolescentes que praticam bullying têm mais probabilidade de praticar violência doméstica durante a idade adulta (Pereira, 1997).

Segundo Almeida:

(cit. in Cortellazzi, 2006:1), os casos de bullying não se resumem a conflitos acidentais mas a "situações reiteradas que geram mal-estar psicológico e afetam a segurança, o rendimento e a frequência escolar", uma vez que o objetivo do agressor é o de ganhar controlo sobre a vítima (Carvalhosa, Lima e Matos, 2001).

Segundo Beane:

(cit. in Marques, 2006:1), o bullying é uma disciplina da violência e, dentro desta, vale tudo, sendo cada vez mais comuns os alunos mais velhos e com maior popularidade intimidarem os mais novos, uma vez que estes são, à partida, vítimas fáceis (Carvalhosa, Lima e Matos, 2001).

O bullying assume duas formas: o bullying físico/direto e o bullying social/indireto (Marques, 2006).

O bullying físico/direto chama-se assim porque se caracterizam pela violência de caráter físico, como bater e empurrar, sendo também a prática mais comum dos rapazes.

Por sua vez o bullying social/indireto, assume esta definição por se

voltar para a vertente psicológica, sendo mais praticado por raparigas e cujo objetivo principal é o de levar a vítima ao isolamento social, regra geral através de práticas como espalhar histórias maldosas, rejeitar, ofender e gozar com os aspectos socialmente significativos da vítima (Wikipédia, 2007; McCarthy,

Sheehan, Wilkie e Wilkie, 1996:50).

O bullying ocorre em qualquer lugar, data e hora onde as pessoas interajam umas com as outras, sendo a escola o local onde mais casos se dão (Wikipédia, 2007).

Porém, o bullying não ocorre unicamente nas escolas, atuando em todos os locais onde as pessoas interajam como é o caso do local de trabalho e da Internet [o chamado cyber-bullying], entre outros.

CIBERBULLIYING – PERIGO ANONIMO

A internet, que pode ser um instrumento de auxílio às vítimas também é usada por agressores em uma forma ainda mais prejudicial de bullying, o ciberbullying, que transfere para a internet as agressões que acontecem na sala de aula, no pátio e nos arredores do colégio, transcendendo os limites da instituição de ensino. Hostilidades sempre existiram no ambiente escolar, mas elas se potencializam na rede mundial de computadores, diante da facilidade atual de criar páginas e comunidades na internet. Para humilhar colegas de escola, os meios utilizados vãos desde e-mails e mensagens de celular, passando por fotografias digitais e montagens degradantes, a blogs com mensagens ofensivas. Os ataques também tomam forma em vídeos humilhantes e ofensas em salas de bate-papo.

"No mundo real, a agressão tem começo, meio e fim. Na internet, ela não acaba, fica aquele fantasma", compara Rodrigo Nejm, psicólogo e diretor de prevenção da SaferNet Brasil, ONG cujo foco é desenvolver trabalhos contra a pornografia infantil na web. O resultado preliminar de uma enquete sobre segurança na internet realizada no site da ONG assusta: 46% de 510 crianças e adolescentes que responderam ao questionário afirmam que foram vítimas de agressões pela internet ao menos uma vez; 34,8% dizem que foram agredidos mais de duas vezes.

"A forma virtual é mais fácil de ser empregada do que as demais (física, verbal, sexual, material, psicológica), pois basta um toque na tecla 'enviar' para que os ataques se tornem reais. Tudo pode ser feito de forma anônima",. Na escola, a identificação é mais fácil. Dependendo do grau de intensidade, as consequências podem incidir na saúde física, mental e na aprendizagem. Na Inglaterra, essa forma de praticar bullying foi responsável pelo suicídio de alguns adolescentes. E nesta categoria de bullying, não só os colegas da escola são vítimas, mas também professores, coordenadores e diretores de escolas.

“Qualquer um de nós pode se tornar vítima de ataques virtuais e se deparar com fotografias montadas, piadinhas, comentários sexistas ou racistas sobre nossa própria intimidade”.

Segundo um estudo inglês encomendado pela Secretaria da Educação

da Inglaterra, a popularização de equipamentos eletrônicos e o acesso à web agravou os casos de bullyng. Na pesquisa, 70% das crianças entre 12 e 15 anos afirma já terem sido vítimas de ciberbullyng, que pode ser a publicação de foto montagens na internet, a divulgação de vídeos da criança sendo ofendida ou agredida por colegas entre outras formas de constrangimento.

No texto, os pesquisadores afirmam que o bullyng é registrado em diversos países e culturas e pode gerar distúrbios graves nas crianças vítimas deste tipo de assédio. Entre as consequências estão o isolamento da criança, a piora no seu nível de aprendizado e a formação de pessoas violentas. O estudo sugere uma ação mais ativa por parte das instituições de ensino para identificar e punir alunos que agridem colegas e sugere que o tema seja discutido em sala de aula, a fim de gerar uma cultura contra o bullying.

Algumas instituições brasileiras de ensino já têm tomado providências práticas para coibir o bullying. Na Escola Estadual Professor Walfredo Arantes Caldas, de São Paulo, alguns professores montaram um blog que informa e discute o problema com seus alunos.

LOCAL DO TRABALHO

A forma mais comum dos casos relacionados ao fenômeno bullying acontece entre crianças e adolescente nas escolas. Porem, outro lugar para atentarmos a este tipo de violência é no trabalho.

Por conta do massacre ocorrido na escola de Realengo, no Rio de Janeiro, muito se tem comentado na agenda pública sobre a prática do bullying. este comportamento também pode acontecer no ambiente de trabalho quando um grupo de funcionários, em geral colegas de trabalho influentes, passam a violentar física ou psicologicamente outros colegas.

Algumas formas mais comuns de manifestação do bullying no ambiente de trabalho são:

- espalhar comentários maldosos sobre os colegas;
- isolar propositadamente a vítima, incluindo intimidação a pessoas que queiram. se relacionar com ela;
- ridicularizá-la sobre a forma de se vestir, a religião, a etnia, incapacidades ou deformidades;
- insultar a vítima, principalmente na frente de outras pessoas;
- dizer que a pessoas não serve

para nada ou não aprende o que foi ensinado, colocando em cheque sua autoestima;

- ataques físicos ao corpo da pessoa, principalmente nos banheiros da empresa, durante o banho ou a troca de roupas;

- esconder pertences e fazê-la acreditar que „roubaram';

- dar ordens à vítima para que ela se comporte de maneira que não quer sob ameaças de maus-tratos;

- usar as redes sociais e outras tecnologias de informação para constranger a vítima; - chantagear.

No ambiente corporativo, as vítimas de bullying normalmente são

pessoas com características similares às que sofrem bullying na escola, ou seja, pessoas mais tímidas, ou com características físicas mais peculiares, pessoas que não conseguem se defender quando a prática começa, ou pessoas „invejadas' pelos valentões, ou por comportamentos ou por resultados que alcançam. O bullying no trabalho é uma ação agressiva permeada por uma relação de poder injusta e egoísta, como gestos, palavras, comportamentos e atitudes que atente por sua repetição, contra a dignidade ou integridade psíquica ou física de uma pessoa, ameaçando seu emprego ou degradando o clima de trabalho. Pode acontecer em qualquer empresa ou ambiente de trabalho, da maior corporação ao menor negócio.

O bullying pode assumir muitas formas: atitudes humilhantes que vão desde o isolamento, passa pela desqualificação profissional e acaba no terrorismo visando à destruição psicológica da vítima; ignorar as contribuições ou as comunicações de um trabalhador; excluir funcionários do circuito de informações ou reuniões importantes; dar inícios a boatos destrutivos; constranger em público; assédio sexual; gritar com o funcionário ou ainda dar as piores tarefas ou áreas de trabalho.O bully, ou seja, o autor do bullying pode ser uma pessoa, um grupo ou todo um departamento. Os bullies de local de trabalho exercem algum tipo de poder, ou simplesmente tem ascendência psicológica sobre os mais fracos, descarregando sua agressividade cotidiana em indivíduos ou vítimas; utiliza-se de várias estratégias dissimuladas em atitudes e gestos, nos olhares e risadinhas, nos comentários racistas, nas ridicularizações, através de imitações de gestos, trejeitos, voz, modo de caminhar e de atuar, no controle excessivo de horários de chegada, de saída, de ida ao sanitário, na convocação de horas-extras apenas para assediar sem testemunhas, na ameaça constante de demissão ou nas agressões verbais. A razão de natureza pessoal pode ser a inveja que um colega desperta em outro. Os chefes bullies não proporcionam liderança verdadeira. Em lugar disso, intimidam, culpam, distorcem a realidade, são desonestos e/ou criam caos permanentemente.

As vítimas de bullying no local de trabalho, geralmente sofrem em silêncio, por medo de perder o emprego. Para dar fim aos abusos, muitas delas largam o trabalho. Estas não têm, pela função exercida ou por características pessoais, possibilidade de reagir, por isso, sofre intimidações psicológicas, que em longo prazo minam seu equilíbrio psíquico, o que produz graves formas de estresse nervoso, doenças físicas, baixa satisfação no trabalho e numerosas intenções de abandonar a organização.

Podem experimentar dores de cabeça, fadiga, transtornos no padrão de sono, perda ou ganho de peso, ansiedade, ataques de pânico, entre outros; podem ter sentimentos de confusão, raiva, culpa, vergonha, medo, terror, aflição, depressão, insegurança e isolamento.

Todos os locais de trabalho precisam ficar cientes da gravidade do bullying em seus ambientes para confrontar a situação quando ela ocorrer. Para proporcionar um local de trabalho saudável, faz-se necessário no ambiente onde esteja acontecendo o bullying, que a organização fique ciente do problema, aceite que tem um problema e faça um plano de ação sobre as mudanças necessárias para se tornar um lugar seguro para todas as pessoas trabalharem.Não existe receita pronta, pois cada indivíduo é um ser especial, com suas dificuldades e habilidades. Porém, no âmbito individual, tanto os bullies quanto as vítimas precisam de ajuda. Algumas vítimas conseguem encontrar suas próprias soluções e, com o tempo, superam seus traumas. No caso de não conseguir resolver os conflitos, o acompanhamento psicológico pode contribuir para uma melhora pessoal e profissional.

ADULTOS E IDOSOS TAMBEM SÃO VITIMAS FREQUENTES DE BULLYING

Entre vizinhos o assédio escolar normalmente toma a forma de intimidação por comportamento inconveniente, tais como barulho excessivo para perturbar o sono e os padrões de vida normais ou fazer queixa às autoridades (tais como a polícia) por incidentes menores ou forjados. O propósito desta forma de comportamento é fazer com que a vítima fique tão desconfortável que acabe por se mudar da propriedade. Nem todo comportamento inconveniente pode ser caracterizado como assédio escolar: a falta de sensibilidade pode ser uma explicação.

MILITAR

Compiegne, 1997.Em 2000, o Ministério da Defesa (MOD) do Reino

Unido definiu o assédio como : "...o uso de força física ou abuso de autoridade para intimidar ou vitimizar outros, ou para infligir castigos ilícitos". Todavia, é afirmado que o assédio militar ainda está protegido contra investigações abertas.

O caso das Deepcut Barracks, no Reino Unido, é um exemplo do

governo se recusar a conduzir um inquérito público completo quanto a uma possível prática de assédio escolar militar. Alguns argumentam que tal comportamento deveria ser permitido por causa de um consenso acadêmico generalizado de que os soldados são diferentes dos outros postos. Dos soldados se espera que estejam preparados para arriscarem suas vidas, e alguns acreditam que o seu treinamento deveria desenvolver o espirito de corpo para aceitar isto.

Em alguns países, rituais humilhantes entre os recrutas têm sido tolerados e mesmo exaltados como um "rito de passagem" que constrói o caráter e a resistência; enquanto em outros, o assédio sistemático dos postos inferiores, jovens ou recrutas mais fracos pode na verdade ser encorajado pela política militar, seja tacitamente ou abertamente. Também, as forças armadas russas geralmente fazem com que candidatos mais velhos ou mais experientes abusem - com socos e pontapés - dos soldados mais fracos e menos experientes..

ALCUNHAS OU APELIDOS.

Normalmente, uma alcunha (apelido) é dada a alguém por um amigo, devido a uma característica única dele. Em alguns casos, a concessão é feita por uma característica que a vítima não quer que seja chamada, tal como uma orelha grande ou forma obscura em alguma parte do corpo. Em casos extremos, professores podem ajudar a popularizá-la, mas isto é geralmente percebido como inofensivo ou o golpe é sutil demais para ser reconhecido. Há uma discussão sobre se é pior que a vítima conheça ou não o nome pelo qual é chamada. Todavia, uma alcunha pode por vezes tornar-se tão embaraçosa que a vítima terá de se mudar (de escola, de residência ou de ambos).

LEGISLAÇÃO

No Brasil, a gravidade do ato pode levar os jovens infratores à aplicação de medidas sócio-educativas. De acordo com o código penal brasileiro, a negligência com um crime pode ser tida como uma coautoria. Na área cível, e os pais dos bullies podem, pois, ser obrigados a pagar indenizações e podem haver processos por danos morais. Um das referências sobre o assunto, no Brasil, é um artigo escrito pelo ministro Marco Aurélio Mello, intitulado Bullying - aspectos jurídicos.

A legislação jurídica do estado brasileiro de São Paulo define assédio escolar como atitudes de violência física ou psicológica, que ocorrem sem motivação evidente praticadas contra pessoas com o objetivo de intimidá-las ou agredi-las, causando dor e angústia.

Os atos de assédio escolar configuram atos ilícitos, não porque não estão autorizados pelo nosso ordenamento jurídico, mas por desrespeitarem princípios constitucionais (ex: dignidade da pessoa humana) e o Código Civil, que determina que todo ato ilícito que cause dano a outrem gera o dever de indenizar. A responsabilidade pela prática de atos de assédio escolar pode se enquadrar também no Código de Defesa do Consumidor, tendo em vista que as escolas prestam serviço aos consumidores e são responsáveis por atos de assédio escolar que ocorram nesse contexto.

No estado brasileiro do Rio de Janeiro, uma lei estadual sancionada em 23 de setembro de 2010 institui a obrigatoriedade de escolas públicas e particulares notificarem casos de bullying à polícia. Em caso de descumprimento, a multa pode ser de três a 20 salários mínimos (até R$ 10.200) para as instituições de ensino. Na cidade brasileira de Curitiba todas as escolas têm de registrar os casos de bullying em um livro de ocorrências, detalhando a agressão o nome dos envolvidos e as providências adotadas.

NO BRASIL

Uma pesquisa do IBGE realizada em 2009 revelou que quase um terço (30,8%) dos estudantes brasileiros informou já ter sofrido bullying, sendo maioria das vítimas do sexo masculino. A maior proporção de ocorrências foi registrada em escolas privadas (35,9%), ao passo que nas públicas os casos atingiram 29,5% dos estudantes.

No Brasil, uma pesquisa realizada em 2010 com 5.168 alunos de 25 escolas públicas e particulares revelou que as humilhações típicas do bullying são comuns em alunos da 5ª e 6ª séries. Entre todos os entrevistados, pelo menos 17% estão envolvidos com o problema - seja intimidando alguém, sendo intimidados ou os dois. A forma mais comum é a cibernética, a partir do envio de e-mails ofensivos e difamação em sites de relacionamento como o Orkut.

Em 2009, uma pesquisa do IBGE apontou as cidades de Brasília e Belo Horizonte como as capitais brasileiras com maiores índices de assédio escolar, com 35,6% e 35,3%, respectivamente, de alunos que declararam esse tipo de violência nos últimos 30 dias.

O QUE A FAMILIA PODE FAZER

Apesar dessa constatação, não se pode cruzar os braços e deixar que as coisas aconteçam, sem que os educadores (primeiros responsáveis pela educação e orientação dos filhos e alunos) façam algo a respeito.

A educação pela e para a afetividade já é um bom começo. O exercício do afeto entre os membros de uma família é prática primeira de toda educação estruturada, que tem no diálogo o sustentáculo da relação interpessoal. Além disso, a verdade e a confiabilidade são os demais elementos necessários nessa relação entre pais e filhos. Os pais precisam evitar atitudes de autoproteção em demasia, ou de descaso referente aos filhos. A atenção em dose certa é elementar no processo evolutivo e formativo do ser humano.

O QUE A ESCOLA PODE FAZER

Em relação à escola, em primeiro lugar, deve conscientizar-se de que esse conflito relacional já é considerado um problema de saúde pública. Por isso, é preciso desenvolver um olhar mais observador tanto dos professores quanto dos demais profissionais ligados ao espaço escolar.

Sendo assim, deve atentar-se para sinais de violência, procurando neutralizar os agressores, bem como assessorar as vítimas e transformar os espectadores em principais aliados. Além disso, tomar algumas iniciativas preventivas do tipo: aumentar a supervisão na hora do recreio e intervalo; evitar em sala de aula menosprezo, apelidos, ou rejeição de alunos por qualquer que seja o motivo.

Também podem promover debates sobre as várias formas de violência, respeito mútuo e a afetividade, tendo como foco as relações humanas. Mas tais assuntos precisam fazer parte da rotina da escola como ações atitudinais e não apenas conceituais. De nada valerá falar sobre a não violência, se os próprios profissionais em educação usam de atos agressivos, verbais ou não, contra seus alunos. Ou seja, procurar evitar a velha política do "faça o que eu digo, não faça o que eu faço".

FILMES PARA INSTRUÇÕES NA ESCOLA

Abaixo, as indicações de Lidia Aratangy para exibições na escola.

Jamaica Abaixo de Zero.

Direção: Jon Turteltaub Aparentemente, um filme sobre o espírito esportivo. Mas é também uma obraprima sobre a solidariedade, o espírito de equipe e o respeito a si mesmo e ao outro. Fundamental.

O Clube da Felicidade e da Sorte. Direção: Wayne Wang

A história de quatro imigrantes chinesas nos Estados Unidos serve de pano de fundo Para lidar com o choque de gerações e o preconceito.

O Banquete de Casamento. Direção: Ang Lee

O filme aborda a questão da homossexualidade masculina de maneira leve, levando o espectador a se identificar com os personagens, abalando assim os estereótipos sobre o amor e a sexualidade.

O Sol É para Todos. Direção: Robert Mulligan

Um dos mais pungentes libelos contra o preconceito que o cinema já produziu.

Glória Feita de Sangue. Direção: Stanley Kubrick

Um filme sobre a irracionalide humana, que mostra o desvario das guerras e do conceito de heroísmo.

Este Mundo É dos Loucos. Direção: Philippe de Broca

A metáfora dos loucos que tomam conta da cidade abandonada provoca o questionamento sobre a inversão dos conceitos de sanidade e doença em nossa cultura.

O Inventor de Ilusões. Direção: Steven Sodesbourgh

Relata a saga de um garoto cuja mãe sofre reiteradas internações para tratamento de saúde. O menino vive com o pai em um quarto de hotel, em St. Louis, e passa por vicissitudes para lidar com a solidão, o desamparo e a fome.

Grand Cannyon. Direção: Lawrence Kasdan

Choque de gerações e de valores, num filme denso e emocionante.

Sociedade dos Poetas Mortos Direção: Peter Weir

O professor apaixonado e criativo leva seus alunos (e a plateia) a indagações sobre o significado do conhecimento e a importância da cultura.

O Feitiço do Tempo. Direção: Harold Banis

A história aparentemente despretensiosa do repórter ranzinza e egoísta que se transforma com a repetição reiterada de um único dia de sua vida evoca temas fundamentais como a solidariedade e o preconceito.

Edward Mãos de Tesoura. Direção: TIM Burton

Recorrendo ao mito do rapaz que pos-

suía duas tesouras no lugar das mãos, o filme trata com sensibilidade de questões como o desajeitamento do adolescente e o preconceito.

Todos os Corações do Mundo. Direção: Murilo Sales. O futebol serve de veículo para retratar diferentes expressões da emoção e momentos de solidariedade e confraternização

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após este trabalho posso concluir que o bullying é uma constante nas nossas escolas e que, apesar do fenômeno ser conhecido e quase todos saberem o que é e que ele existe, é raramente admitida a sua existência naquele espaço em concreto, apesar de todos saberem que existe. O bullying tende a ser considerado um fenômeno a esconder, pois admitir a sua existência é um ato de coragem. As vítimas continuam a permanecer na escuridão, escondidas do mundo, enquanto os agressores são acompanhados e auxiliados a superar este problema.

Os principais envolvidos são crianças em fase de crescimento e aprendizado que necessitam de olhares atentos, de profissionais especializados, para evitar qualquer tipo de ameaça ao seu desenvolvimento e formação. Agressor, vítima ou testemunha, independente do lugar em que se encontram na formação do bullying sofrerão com as consequências dessa violência. Enquanto alguns conseguem se livrar do passado atormentador, outros podem carregar para a vida adultos resquícios do que participaram da adolescência.

A solução está na escola que com certeza é quem deve ter um papel mais eficiente, primeiramente conscientizando-se que o problema existe e depois fiscalizando, controlando, participando os pais dos fatos ocorridos no seu interior e principalmente preparando seus profissionais para enfrentar esse tipo de agressão. Os programas para redução do bullying escolar têm sido muito eficientes nos locais que são desenvolvidos e precisam ser mais utilizados pelas instituições de ensino.

A família é o ponto de partida para a análise do comportamento infantil. Através de um estudo da conduta de um agressor chega-se pontualmente ao ambiente em que vive e é a partir daí que se identificam os problemas que um jovem leva para escola. Suas ações e reações espelham o que ele presencia em casa. Por esse motivo é que os pais ou responsáveis devem participar da vida escolar do filho e no caso de omissão, serem responsabilizados solidariamente com a escola.

O estado através dos seus governantes tem a obrigação de olhar mais para a educação, dando o incentivo necessário para as instituições de ensino, que visam à formação do jovem. O Programa Educar para Paz elaborado por Cléo Fante é um exemplo de sucesso e deveria ser implantado em todas as escolas como forma de prevenir as manifestações do bullying escolar.

Sendo uma forma de violência, o bullying escolar deve ser combatido, evitado a todo custo, ser uma preocupação constante de todos, pois os envolvidos são jovens que precisam de atenção e afeto, de um tratamento diferenciado, pois eles estão em desenvolvimento e têm grandes expectativas para o futuro.

Precisamos reconhecer que o bullying escolar não é uma brincadeira de criança e é prejudicial para todos. Assumir nossa responsabilidade social e humana, afastando esse tipo de violência dos nossos jovens, é uma finalidade a ser atingida.

REFERENCIA BIBLIOGRAFICAS

BANDEIRA DE MELLO, Celso Antônio. Curso de direito administrativo. 27. ed. rev. e atual. São Paulo: Malheiros, 2010.

BARBOSA, Carlos Cezar. Responsabilidade civil do Estado e das instituições privadas nas relações de ensino. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

BRASIL. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990 que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Senado Federal, 1990.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9394/96. Brasília: Senado Federal, 1996.

BULLYING, um crime nas escolas. ISTO É Independente. 2013.

CALHAU, Lélio Braga. Revista Jurídica Consulex, Brasília, ano XII, n. 276, p. 46-47, 15 jul. 2008.

CAVALIERI FILHO, Sergio. Programa de responsabilidade civil. 9. ed. São Paulo:Atlas 2010.

CEARÁ. Constituição do Estado do Ceará. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Ceará, 1989.

CRETELLA JÚNIOR, José. Administração Indireta brasileira. 4ª. ed. atual., reescr. e rev. de acordo com a Constituição de 1988. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

COUTO, Sergio; SLAIBI FILHO, Nagib (Coord.). Responsabilidade civil: estudos e depoimentos no centenário do nascimento de José de Aguiar Dias (1906-2006). Rio de Janeiro: Forense, 2006.

CURY, Munir (Coord.). Estatuto da criança e do adolescente comentado. 9. ed. atual. por Maria Júlia Kaial Cury. São Paulo: Malheiros, 2008.

FRIEDMANN, Adriana. Violência e Cultura de Paz na Educação Infantil. NEPSID. Disponível em: http://www.nepsid.com.br/artigos/violencia_e_cultura_de_paz.htm Acesso em: 09 set. 2022.

FUX, Luiz. Curso de direito processual civil. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

MAKARON, Sônia. Bullying: Como enfrentá-lo? Disponível em: http://www.bullying.pro.br/images/ pdf/ bullying_como_enfrentar.pdf acesso em: 16 set. 2022.

SILVA, Ana Beatriz B. Bullying: mentes perigosas na escola. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

OS CONTOS DE FADAS: DA TRADIÇÃO ORAL A INDÚSTRIA CINEMATOGRÁFICA

FLÁVIA SILVA ALMEIDA

RESUMO

O presente estudo visa analisar os contos de fadas e sua importância como instrumento pedagógico na Educação Infantil. O homem transmitiu de geração a geração pela tradição oral os contos de fadas. Eles traduzem experiências e conflitos do cotidiano na sua realidade. Essas narrativas exprimem emoções e sentimentos dos personagens. Fornecem para a criança um encantamento e ampliação do potencial imaginário. Evidencia-se que os contos de fadas são boas estratégias como projetos na Educação Infantil. Organizouse um artigo de revisão de uma pesquisa bibliográfica e descritiva. Concluiu-se a relevância dos contos de fadas para o desenvolvimento da personalidade das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Contos de Fadas; Imaginação; Educação Infantil; Projetos.

ABSTRACT

The present study aims to analyze fairy tales and their importance as a pedagogical tool in Early Childhood Education. Man transmitted fairy tales from generation to generation by oral tradition. They translate their everyday experiences and conflicts. These narratives translate emotions and feelings of the characters, providing the child with an enchantment and expansion of imagination and fantasy. It is evident that fairy tales are good strategies as projects in Early Childhood Education. A review article of a bibliographical and descriptive research was organized. The relevance of fairy tales for the development of children's personality was concluded.

KEYWORDS: Fairy tale; Imagination; Child education; Projects

1 INTRODUÇÃO

Os contos de fadas faz parte do patrimônio cultural da humanidade desde a sua evolução pela tradição oral de geração a geração. Pesquisa apontam que esse recurso foi utilizado pelo homem para traduzir suas experiências e desafios enfrentados no cotidiano. Na atualidade, as produções e avanços da indústria cinematográfica oferecem o acesso as crianças informações por meio dos meios de comunicação e redes sociais dessas narrativas de forma atraente.

Na Educação Infantil, a contação e a leitura dos contos de fadas poderão ser um recurso valioso para trabalhar com as crianças como projetos para articulação dos campos de experiência. A Literatura Infantil, dessa forma, poderá ser considerada uma ferramenta essencial para o processo educativo e um instrumento para formação de futuros leitores. O presente estudo visa analisar os contos de fadas e sua importância como instrumento pedagógico na Educação Infantil. Quanto aos objetivos específicos, propõe-se: conhecer o histórico dos contos de fadas na evolução do homem; identificar os contos de fadas e sua dimensão no desenvolvimento da personalidade das crianças; analisar os contos de fadas como recurso pedagógico favorável na organização de projetos na Educação Infantil.

A metodologia abordada refere-se a um artigo de revisão com uma pesquisa bibliográfica. Analisou-se os dados por descrição dos fatos, sem a interferência do pesquisador, isto é, uma pesquisa descritiva. A trajetória abordada, inicialmente, trouxe um retrato sintético dos principais fatos que ocorrem na origem dos contos de fadas. Logo após, identificou aspectos fundamentais dos contos de fadas para a formação da personalidade das crianças. Finalmente, elaborou-se uma proposta de projeto como recurso didático para ser realizado na Educação Infantil.

2 DESENVOLVIMENTO

No terceiro milênio, os contos de fadas ainda desempenham um fascínio para as crianças. Pois, eles fazem parte do imaginário coletivo de muitos povos por meio da tradição oral. Desperta muito interesse de muitos pesquisadores, mundialmente, sendo uma temática muito importante para analisar como referência ao público infantil. Observar-se a profunda riqueza simbólica contidas nesse gênero literário, portanto, são valiosos recursos do patrimônio cultural.

A origem dos contos de fadas são histórias antigas de diversas comunidades que via tradição oral trouxeram o cabedal de seus conhecimentos de geração para geração. O povo era como fonte natural para elaborar por meio dessas narrativas o retrato de suas necessidades, explicações de fatos e fenômenos da natureza de acordo com sua admiração e medo. Como não podiam compreender esses eventos racionalmente transmitiram valores, sentimentos e angústia narrando por meio dessas histórias. A partir dos contos de fadas foram recriados seus anseios e

seus sonhos, por meio da oralidade.

Os contos de fadas poderão favorecer a ampliação do imaginário das crianças, na tradução de desejos, de angústias e de medos, como um mecanismo do esquema psíquico para auxiliar na regulação e processo de identificação. Dessa forma, um instrumento favorável para o desenvolvimento da personalidade da criança. Para Cavalcanti (2009, p.11), eles visam "ampliar a visão de mundo da criança, resgatando-lhe um sentimento de vida maior, na qual ela possa sentir-se valorizada e estimulada a buscar outros graus de maturidade espiritual.

As narrativas clássicas oferecem um mundo simbólico, portanto, é a expressão artística que serve "como meio de catarse e sublimação para os anseios, angústias e conflitos e buscas do homem (CAVALCANTI, 2009, p. 12). O enredo dos contos de fadas trazem como fio condutor entre a literatura e o psiquismo humano, assim sendo, é uma expressão puramente humana.

Desde a Idade Média as pessoas contavam histórias via tradição oral dessas obras literárias. Na atualidade, inúmeras editoras reeditaram os seus livros ilustrados. Oferecendo até para os bebês livros de plásticos para que possam conhecer durante toda a infância. Ainda mais, a indústria cinematográfica desenvolvida pelas produções de Walt Disney vem fascinando todo o público infantil. Essas produções oferecem o acesso as crianças informações por meio dos meios de comunicação e redes sociais dos contos de fadas de forma atraente.

Os contos de fadas são recursos didáticos importantes para serem trabalhados na Educação Infantil, destaca-se a modalidade de projetos nesse estudo, como uma referência para ser trabalhada com crianças pequenas. Os educadores poderão planejar práticas educativas favoráveis a aprendizagem significativa das crianças.

2.1 O encantamento dos contos de fadas: da tradição oral até as grandes produções do cinema

Segundo Lopes (2003, p.90), o precursor na comunicação de histórias para o público infantil foi Comenius, pastor protestante, cientista, escritor e educador que viveu no século XVI antes dos primórdios do surgimento da Literatura Infantil. Escreveu a obra "Mundo Ilustrado" (1650), uma enciclopédia infantil que trazia muitas gravuras no seu conteúdo. Essa obra visava três objetivos: "reter a noção aprendida, estimular a inteligência e facilitar a aprendizagem da leitura".

Destaca Dohme (2008), que esse foi o primeiro livro com imagens para crianças. Nas páginas abordavam as imagens de um objeto, com o texto nas linguagens em latim e alemão. Esse livro foi reimpresso até o século XIX. Embora, a Literatura Infantil teve origem, posterior a essa data. Todo o acervo cultural era transmitido pela tradição oral de geração para geração. Floresceu no final do século XVII com Charles Perrault, que publicou em 1697, os contos da "Mãe Gansa", na França. Essa narrativa citada descrevia em versos os contos procedentes da tradição oral.

A concepção de infância, entre o século XVII para o XVIII concebia as crianças como adultos em miniaturas, eles tinham tarefas e cuidados semelhantes aos de um adulto, nesse momento, a taxa da mortalidade atingia um índice muito alto. Pois, todas as atividades sucediam com as pessoas mais velhas, as crianças trabalhavam muitas vezes arduamente, não respeitando o seu desenvolvimento biológico. A cultura literária também não era adequada as crianças (MATHEUS, 2014).

No século XIX, na Alemanha em 1812, os irmãos Grimm fizeram o lançamento do livro "Kinder und Hausmärchen" com oitenta e seis contos oriundos da cultura popular. O objetivo dos irmãos Grimm era manter a poesia popular alemão viva. Porém, as histórias que escreveram para as crianças são ainda lidas e ouvidas na modernidade, mesmo com tantos avanços tecnológicos (DOHME, 2008). Na figura 1, pode-se observar uma pintura que representa uma cena com Irmãos Grimm e sua proximidade com as crianças. Este quadro foi nomeado "Dorothea Viehman compartilha suas histórias com os Grimm",uma pintura a óleo do século XIX do pintor Louis Kalzenstein.

FIGURA 1 – IRMÃOS GRIMM E AS CRIANÇAS



FONTE: NATIONAL GEOGRAPHIC BRASIL, 2019

Todos esses fatos anteriores abordados, anteriormente, ainda não são conside-

rados prioritariamente, obras literárias específicas para o mundo infantil. De acordo com Dohme (2008), o dinamarquês Anderson é considerado o primeiro escritor para crianças. Os seus contos tratavam da temática de seres fantásticos enfrentando malefícios que resultam sempre desfechos felizes.

Os Contos de Fadas são de origem celta. Os celtas apareceram constituídos como povo, no sudoeste da Alemanha, porém migraram pela tradição oral para a Gália, Península Ibérica e Ilhas Britânicas. Os contos surgiram como poemas que relatavam amores estranhos, eternos, essencialmente idealistas e ligados a valores eternos do ser humano.

Observar-se que os contos sempre apresentam uma problemática existencial. As estruturas são organizadas em início, clímax e um final feliz. Assim, heróis ou heroínas vão para locais diversos, na qual fatos são marcados por culturas mágicas e estranhas, representadas pelas fadas. Nessas narrativas apresentam-se madrastas, bruxas ou feiticeiros, sempre na busca de uma conquista para encontrar soluções e finais felizes.

Desse modo, as narrativas dos contos de fadas são de forma simples, criada por ação espontânea, muito diferente dos romances medievais , pois apresentavam uma forma artística muito bem elaborada. (COELHO, 2000).

Para Rosa Júnior (2015), o universo dos contos de fadas trazem fadas madrinhas, príncipes encantados e a pureza das princesas, na contradição das bruxas malvadas. São personagens presentes no imaginário popular de geração a geração pela tradição oral e atualmente, por meio dos livros e pela indústria cinematográfica. Cruzam o tempo e o espaço de muitas épocas na trajetória da existência humana. No seu início traz a expressão mágica do "Era uma vez" e com o término de "felizes para sempre". Uma viagem para um mundo que não pertence as pessoas, porém está no seu inconsciente.

Nota-se que os contos de fadas não foram histórias específicas para as crianças, eles se originaram das sociedades muito antigas, que provavelmente, para distrair-se escutava os contadores de histórias, na Idade Média. Todavia, independentemente do conteúdo originado, ainda hoje, eles são mensageiros de um encantamento atemporal da infância contemporânea e estão em todas as redes sociais.

A indústria cinematográfica, com as produções e animações de Walt Elias Disney (1901-1966) na atualidade trouxe uma nova roupagem para os contos de fadas. Disney era americano, natural do estado do Kansas, na qual produziu alguns filmes com a temática dos contos de fadas. Segundo Rosa Júnior (2015, p. 68), Disney ofereceu uma nova forma do imaginário dessas narrativas, assim devolveu a cultura popular as histórias que nasceram no seio de tradição oral.

Para autor acima citado Rosa Junior (2015, p.45) "o segredo do legado de Disney está, justamente, em seu pioneirismo. Disney preconcebeu as antigas histórias que a humanidade vinha contando há gerações [...] tornando-as palatáveis ao século XX". A produção artística cinematográfica trouxe um cinema de animação que atinge diretamente o público infantil, até os dias de hoje. Pois, o cinema de animação possui um caráter metafórica por excelência.

2.2 Os contos de fadas e o desenvolvimento da personalidade da criança

Os contos de fadas trazem questões do cotidiano para a criança, ao se identificar com os sentimentos, os temores enfrentados na sua realidade que não consegue lidar

(BETTELHEIM, 2002). Acrescenta Dohme (2008) que a imaturidade do pensamento da criança tem um "conjunto de impressão mal ordenados, oferecendo, dessa forma a abertura para fantasia e a imaginação", pois o mundo infantil não consegue articular as ligações entre os fatos e a magia. Portanto, uma ferramenta importante para o desenvolvimento da personalidade da criança.

Desse modo, analisa Bettelheim (2002, p. 69) que os contos de fadas atuam na formação de modelos simbólicos do que em fatos da realidade. Pois, a criança não possui compreensão dos diversos símbolos e "prováveis significações presentes de uma história". Esses significados estão no emocional da criança, a sua contribuição auxilia a tomar decisões, na busca da sua independência, acomodações dos seus sentimentos e oferecer esperança para o encontro do final feliz.

Mediante ao exposto, os contos de fadas traduzem para as crianças as representações que estão nos seus inconscientes. Retratam as questões existenciais sobre a natureza humana, os conflitos da realidade, as tristezas da vida antes da felicidade, enfim, seus próprios medos e senso de individualidade. Eles fazem parte do pensamento dos homens, uma expressão do cotidiano que auxilia as pessoas moldarem suas vidas de acordo os padrões morais.

Essas narrativas oferecem para as crianças uma profunda riqueza simbólica, pois fazem parte do patrimônio cultural. Os analistas junguianos, apontam que eles são parte importante do "esqueleto simbólico" a partir do resgate de arquétipos, visando à compreensão do inconsciente coletivo. Na interpretação analítica, os símbolos oferecem a possibilidade de enfrentar o desconhecido. Jung (2002, p.23) fundamentou a importância da leitura do homem, por meio dos símbolos emergentes de seu inconsciente.

Para esse estudioso, os contos de fa-

das são elementos fundamentais para o estudo da anatomia da psique. Eles oferecem uma imagem elementar das estruturas psíquicas básicas. A interpretação dos contos de fadas faz essencialmente parte do estudo da Psicologia Analítica, proposta por Carl Gustav Jung. O inconsciente possui muitos mistérios que poderão ser desvendados pelos contos de fadas, uma base para auxiliar a questão existencial humana. O conteúdo arquetípico das obras literárias desse gênero poderá fortalecer a busca do encontro da realização dos poderes criativos e latentes da criança.

Segundo Tatar (2003, p.3), os contos de fadas "são íntimos e pessoais, retratando sobre a busca do romance e das riquezas, do poder e do privilégio, e o mais importante sobre um caminho para sair da floresta e voltar à proteção e segurança da casa". Portanto, eles oferecem um toque familiar as histórias presentes na "imaginação coletiva". A figura 2 traz a pintura nomeada "Chapeuzinho Vermelho", do pintor sueco, Carl Larson (2017). As cores e as expressões demonstram essa magia que os contos de fadas possuem para ajudar as crianças encontrarem seus caminhos existenciais. Charles Perrault ao escrever da tradição oral traz essa magia milenar nestes contos de fadas.

FIGURA 2 – CENA DA HISTÓRIA "CHAPEUZINHO VERMELHO"



FONTE: VIEIRA, 2017

Ao fazerem parte da Literatura Infantil, os contos de fadas oferecem para crianças ouvintes ou leitoras, as novas dimensões da realidade e da imaginação, que por si só não poderiam descobrir. Eles estruturam também suas imagens nos desvaneios para superação de fatores para superar nas suas vidas. Bettelheim (2002, p. 15) afirma que "os contos de fadas traz à diferença de qualquer outra forma de literatura, dirigem a criança para a descoberta de sua identidade e comunicação, também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o seu caráter".

As narrativas dos contos de fada ocasionam novos modelos de uma vida sadia e reguladora para as crianças. Eles estão ao alcance do mundo infantil, mundialmente, em livros e na indústria cinematográfica. Por intermédio desse gênero literário as crianças podem buscar elementos da sua própria "intimidade com as lutas do destino", facilitando o desenvolvimento da personalidade das crianças (BETTELHEIM, 2002, p. 50). Os contos de fadas poderão traduzir os seus desejos, as suas angústias e outros mecanismos do seus esquemas psíquicos, ajudando-as a regulação e o processo de identificação. O autor citado acrescenta:

os contos de fadas fornecem pistas para resolução de problemas do desenvolvimento, sejam estes para lidar com as mudanças da vida, lidar com o divórcio, enfrentar um amigo da escola, aprender a lutar pelo que se deseja aprender a ganhar autonomia, lutar pela maturidade, libertar as emoções recalcadas.

Por meio do processo de comunicação, em que a criança tem com a obra literária, pode-se estabelecer uma dupla relação entre o leitor com as personagens e dos personagens com o leitor. Esse processo comunicativo acontece a identificação ou não com os personagens ou até com a situação vivenciada por eles. Às vezes, o leitor colocase no lugar do personagem e esta experiência vivida no campo emocional dá origem à comunicação com o mundo interior em busca de superação dos conflitos.

De acordo com Gillig (1999), as narrativas clássicas ajudam a criança à restauração sua capacidade de ir adiante, de lançar-se e de querer crescer e suprir seus medos e anseios. Outro fator a ressaltar, que poderá melhorar o desempenho psíquico da criança, é a regulação de seu processo de identificação e de gestão de angústia. Os contos de fada auxiliam em todo o processo de desenvolvimento da personalidade da criança.

Aponta-se que as obras literárias dos contos de fadas influenciam muito no imaginário infantil, isto é, o contato com esse gênero literário possibilita a criança ensaiar os seus vários papéis sociais, proporcionando a construção de uma personalidade sadia, bem como promover a socialização, a troca de experiências e sua inserção na sociedade perante de sua realidade.

Os contos de fadas poderão ser um elemento para humanização do processo educativo, pois eles apontam a interpretação e compreensão da realidade. Eles traduzem os problemas interiores dos seres humanos e suas soluções a partir da transmissão como

herança cultural e contribuição para a educação moral. Um elemento fundamental para ser trabalhado o autoconhecimento das crianças.

Enfim, os contos de fadas facilitam duas formas de mediação, pois, primeiramente, tenta conciliar o herói da história com seu objeto de busca, que poderá acontecer por meio do casamento, ou pela conquista do tesouro, deixando-o na riqueza, concluindo sempre com um final feliz, desse modo, favorece que a criança concilie com ela própria, com a família, a escola e com suas aprendizagens culturais.

2.3 A importância de projetos sobre os contos de fadas na Educação Infantil A organização do tempo na Educação Infantil é fundamental o planejamento diário do educador. Para acontecer uma rotina estruturante há necessidade em que programe situações de atividades coletivas, de cuidado físico, destinada as atividades diversificadas, brincadeiras. Especialmente, o educador organize roda da conversa, hora da história, oficina e outras atividades na sala de aula. Ainda mais, utilize de diferentes modalidades didáticas: de maneira permanente, isto é, diariamente; de modo eventual, como sequências didáticas ou como projetos (SÃO PAULO, 2007).

Acrescenta o documento acima citado São Paulo (2007, p.34), o ato de planejar por meio de projetos poderá garantir aprendizagens específicas, dessa forma, é preciso a pesquisa de materiais e resultados dos educadores. "Projetar é planejar intencionalmente um conjunto de ações, com vista a atingir um ou mais fins". Desse modo, os projetos deverão serem orientados com atividades favoráveis para o desenvolvimento das crianças, um período de pesquisa, de investigação e de conhecimento determinado assunto.

O projeto favorece a aquisição de novos conceitos e as pesquisas que favorecerão uma aprendizagem significativa para as crianças. Dessa forma, aponta-se nesse estudo, a temática dos contos de fadas como uma referência para se organizar práticas educativas que beneficiam a formação de futuros leitores. Abramovich (1999), aponta que a criança quando ouve histórias "pode sentir emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve". Os contos de fadas expande os significado e questões existenciais para crianças. Portanto, quando o educador planeja projetos com histórias de contos de fadas por meio da contação, ou com o empréstimo da sua voz, fazendo a leitura poderá organizar práticas educativas favoráveis para a aprendizagem das crianças. Além disso, ele poderá planejar ações que articulem com outros campos de experiências, um recurso didático importante para a formação de futuros leitores.

Atualmente, o documento Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), aponta que a leitura é facilitadora e aprimora a compreensão da linguagem verbal. Portanto, a leitura de história organizada na rotina escolar, oferecerá para criança formas para viver, pensar, agir, um universo de valores, costumes e comportamentos de outras realidades culturais, assim sendo, deverá ser uma atividade permanente.

A sala de aula poderá ser espaço para se resgatar o repertório dos contos de fadas, gênero literário que as crianças conhecem em casa, nas redes sociais e na indústria cinematográfica. Essas narrativas infantis constituem-se em "rica fonte de informações sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções e com as questões éticas, contribuindo na constituição da subjetividade e da sensibilidade das crianças" (BASTOS, 2015).

Cabe a instituições escolares organizarem um proposta curricular para que as crianças possam experimentar diversas formas de aprender e vivenciar diferentes situações para ampliar o seu processo imaginário. Assim, os contos de fadas serão novas experiências para o desenvolvimento das crianças. Vygotsky (2009, p. 22) argumenta que "a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constituiu o material com que se criam as construções da fantasia". Assim sendo, a imaginação das pessoas são desenvolvidas com o cabedal de experiência de vida.

Segundo Cortes (2013, p.2), "as crianças são ávidas por conhecimento e o adulto pode potencializar esse interesse por tantos assuntos oferecendo boas perguntas e bons cenários de pesquisa". Portanto, compete aos educadores planejarem horas da história, momentos de leitura, uma rotina em que as crianças possam conhecer diversos contos de fadas por meio de leitura de livros, utilização de dramatização com fantoches, expressões artísticas sobre o tema, para que elas tenham a vivência plena desse gênero literário.

A mediação do educador será fundamental em todas as etapas do projeto. Para ilustrar essa temática, a figura 3 demonstra uma prática desenvolvida pela pesquisadora deste artigo representada com fantoches dos contos de fadas "João e Maria" e uma ilustração do livro de autoria do Irmãos Grimm na qual ela utilizou. Esse projeto aconteceu em sala de aula, primeiramente, foi apresentado com os fantoches a história mencionada. Após em outra etapa, foi organizada uma roda com as crianças para dialogar se eles tivessem na floresta qual caminho iriam seguir. Para registrar esse caminho fizeram

desenhos livres sobre os caminhos que encontraram. Já na última etapa, a investigadora trouxe um livro "João Maria" escrito pelo irmãos Grimm, o conto original com figuras ilustradas e fez a leitura em roda com as crianças

FIGURA 3 – PROJETO "JOÃO E MARIA"- CEU CEI "QUINTA DO SOL"



FONTE: ALMEIDA, 2022; BAZI, 2022

A atuação do educador, em um projeto, não será protagonista dessa ação, e sim as crianças que serão aguçadas nas suas curiosidades, nas buscas de pesquisa, no trabalho em grupo, em todos os momentos de socialização. Ainda mais, sistematizar esses conhecimentos com as crianças para que seja ampliado em todo o processo do desenvolvimento do projeto (CORTEZ, 2013).

Trabalhar com as múltiplas linguagens na Educação Infantil, também favorecerá o desenvolvimento integral das crianças. Em um projeto quando envolve outros campos de experiências dará oportunidade articular diversos conhecimentos. Portanto, é fundamental o planejamento das etapas para ser desenvolvido em sala de aula. Assim, as crianças terão maior oportunidade de aprendizagem.

Segundo o documento (São Paulo, 2007, p. 93), destaca a importância dessa modalidade didática do projeto, pois poderá trazer um ensino de práticas sociais reais, exemplificando, um projeto de contos de fadas, não irá somente aprender "sobre os personagens e os temas das histórias, mas também, leitura, apreciar, recontar e reescrever com outra linguagem". Ainda mais, os projetos auxiliarão para aprimorar as interrelações e autonomia das crianças. "Com isso se aprende, desde criança, como é possível compartilhar desejos, ideias, gosto etc., em projetos que ser tornam realidade por meio dos esforços coletivos".

Ressalta-se a relevância da temática dos contos de fadas em organização da modalidade de projeto. Pois, eles facilitam a criança entender o mundo complexo e os artifícios que existem na convivência com os outros e reconhecer os turbilhões de sentimentos que possuem diante das suas emoções. Em suma, de uma educação moral mesmo que sutil e implícita para seu comportamento moral, não parte de conceitos éticos abstratos, mas que parece para ela tangivelmente correto e significativo.

A criança poderá ter compreensão maior de si e do outro quando tiver contato desde os primeiros anos de vida com este gênero, isto é, desde o berçário nos Centros de Educação Infantil (CEIs). Ela terá oportunidade de desenvolver um potencial imaginário e ampliar o seu repertório cultural, desse modo, aumentando a percepção com o mundo e a realidade que a cerca.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se a relevância dos contos de fadas como patrimônio cultural do homem. Os encantamentos que as narrativas trazem para o povo desde a Idade Média até a Modernidade. Da tradição oral de geração a geração se transformou em grandes produções da indústria cinematográfica e um veículo das redes sociais. A problemática existencial é sintetizada nessas narrativas ainda cria o fascínio para as crianças.

Os enredos compostos nos contos de fadas auxiliam no desenvolvimento da personalidade das crianças. Pois, eles atuam na formação de modelos simbólicos, ajudando-as externar sentimentos, emoções e angústias. Os contos de fadas estão do inconsciente coletivo do ser humano, favorecendo a compreensão do desconhecido. Um potencial valioso para expandir o imaginário das crianças.

A organização de projetos com a temática dos contos de fadas facilitará a criança compreender o mundo complexo e buscar artifícios para conviver com os outros. Além disso, entender a sua realidade e o autoconhecimento, fatores fundamentais para o desenvolvimento da sua personalidade. Este gênero literário poderá ser articulado com os outros campos de experiências, dessa forma, oportunizará uma aprendizagem significativa.

Dessa maneira, pode se conceber os contos de fadas como uma estratégia favorável na Educação Infantil. Cabe as escolas planejarem práticas educativas com essas

narrativas. Elas poderão auxiliar as crianças a ampliar a fantasia e a imaginação para seus conflitos internos. Assim sendo, uma metodologia adequada para ser usada como projetos para a formação de futuros leitores. No entanto, o presente estudo trouxe uma síntese do assunto abordado oferecendo espaço para novas investigações para fortalecer a temática na rotina do contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura: gostosuras e bobices . São Paulo: Scipione, 1994.

ALMEIDA, Flávia Silva, Projeto "João e Maria"- CEI "Quinta do Sol". Fotos do arquivo do autor. 2023.

BASTOS, Gabrielle Miranda Bastos. A importância dos Contos de Fadas na Educação Infantil. Disponível em: http:bdm.unb.br/bulstream/10483/12925/1/2015. Acesso em; 17 mar. 2023.

BAZI, Daniele. Entre demônios e a guilhotina: sanguinária história de João e Maria. 2020. Disponível em: http://aventurahistoria.uol. Acesso em: 04 mar. 2023.

BETTELHEIN, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. 16 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Brasília: MEC/CNE, 2017. Disponível em: http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc. Acesso em: 3 mar. 2023.

CAVALCANTI. Joana. Caminhos da literatura infantil e juvenil, São Paulo: Paulus, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil. 3. ed. São Paulo: Quíron, 1985.

CORTEZ, Clélia. O que um bom projeto para Educação Infantil precisa ter? Nova Escola, 2013. Disponível em: http:// novaescola.org.br/conteúdo/50/o-que-um-bomprojeto-para-educacao.infantil.deve.ter. Acesso em: 04 mar. 2023.

GRIMM, Irmãos. João e Maria. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2017,

DOHME, Vania D' Angelo. Comunicação e Encantamento. As histórias de fada no mídia entre a realidade do mundo adulto e a realidade da criança. Tese de Doutorado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica, 2008. Disponível em: http://sapientia.pucsp.br/handle/handle/5071. Acesso em: 14 mar. 2023.

GILLIG, Jean-Marie. O conto na psicopedagogia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

HERNANDES, Izabel. Dorothea Viehman compartilha suas histórias com os Grimm. Pintura a óleo do século 19. National Geographic Brasil. 2019. Disponível em: http//national.geographic.brasil.com.cultura/2019. Acesso em: 10 mar. 2023.

JUNG, Carl Gustav. O homem e seus símbolos.10 ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

LARSON, Carl. Chapeuzinho Vermelho. In: VIEIRA, Ana Luísa. Contos de Fadas que inquietam, aquietam e encantam. Criança Livre do Trabalho Infantil. 2017. Disponível em: http://livretrabalhoinfantil.org.br. Acesso em: 15 mar. 2023.

LOPES, Edson Pereira. O conceito de teologia na Didática Magna de Comenius. São Paulo: Mackenzie, 2003.

MATHEUS, Ana do Nascimento. Biluca et al. A importância da contação de história como prática educativa na Educação Infantil. Disponível em: periódicos.puc.minas.br. 2014. Acesso em: 07 mar. 2023.

ROSA JÚNIOR, Paulo Ailton Ferreira de. O legado das fadas: um estudo sobre as transformações em contos maravilhosos, da tradição oral ao cinema de animação. Bage: UNIPAMPA, 2015. Disponível em: http:// space.unipampa.edu.br/handle/riu/2576. Acesso em: 02 mar. 2023.

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.

TATAR, Maria. Contos de Fadas: edição comentada e ilustrada. Branca de Neve, Cinderela, João e Maria, Rapunzel e Gato de Botas, e-book, 2023. Disponível em: http// ooks.google.com.br/books?hl=pt-

BR&lr=&id=sW_TDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT19&dq. Acesso em: 14 mar. 2023.

VIEIRA, Ana Luísa. Contos de Fadas que inquietam, aquietam e encantam. Criança Livre do Trabalho Infantil. 2017. Disponível em: http://livretrabalhoinfantil.org.br. Acesso em: 15 mar. 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 mar.

2023.

A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

FRANCIANE PEREIRA GUIMARÃES

RESUMO

A inclusão no âmbito educacional refere-se à participação do aluno em todas as esferas educacionais e ao compromisso da instituição em proporcionar atividades que contribuam para o seu pleno desenvolvimento. Nessa perspectiva, é essencial considerar que a própria sociedade promove barreiras para as pessoas com deficiência, assim, elas são desencorajadas a confrontar desafios e frequentar universidades. Este artigo tem como objetivo de analisar as concepções do processo de inclusão educacional e sua inserção no Ensino Superior. Trata-se de pesquisa de revisão bibliográfica, onde sua elaboração foi baseada em levantamento de referências e de dados bibliográficos sobre o tema. Concluiu-se a necessidade de uma prática educativa que propicie a participação de alunos e professores no reconhecimento das diferenças e na criação de estratégias para a superação das dificuldades que surgirem Palavras-chave: Inclusão. Deficiência. Ensino Superior. Docência.

ABSTRACT

Inclusion in the educational environment refers to the student's participation in all educational spheres and the institution's commitment to providing activities that contribute to their full development. In this context, it is essential to remember that society itself creates a blockage in people with disabilities, thus they are discouraged from facing challenges and attending universities. This article aims to analyze the conceptions of the process of educational inclusion and its insertion into Higher Education. This is a research of bibliographic revision, where its elaboration was based on a survey of references and bibliographic data on the theme. The need for an educational practice that allows students and teachers to participate in the recognition of differences and in the creation of strategies for overcoming the difficulties that arise.

Keywords: Inclusion. Disability. Higher Education. Teaching.

INTRODUÇÃO

O atendimento às pessoas com deficiência numa educação inclusiva aparece, no Brasil, na década de 90, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial e também da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, seguidas por Decretos, Diretrizes e Portarias que regulamentam o acesso ao Ensino Regular de alunos com deficiência.

Este artigo, em especial, pretende discutir o acesso de pessoas com deficiência no Ensino Superior. E tem como objetivo de analisar as concepções do processo de inclusão educacional e sua inserção no Ensino Superior. Na educação básica, este tema é abordado em diferentes pesquisas. No entanto, quando nos remetemos ao Ensino Superior há uma escassez de estudos que apresentem tais índices, bem como realizem a análise dos fatores que favorecem o ingresso e permanência destes alunos.

Ademais, serão explicitados aspectos relacionados à inclusão educacional de estudantes com deficiência no ensino superior, tendo como recorte a docência e os impactos que a presença desses estudantes trazem para o trabalho docente. Na primeira seção foi apresentado o conceito de inclusão que respalda a discussão da temática, apontando a inclusão educacional não somente como uma política, mas sobretudo como um princípio pedagógico. Em seguida, uma discussão sobre a docência no ensino superior frente a democratização do acesso de Pessoa com deficiência (PCD).

Da mesma forma que na educação básica, no ensino superior a concepção de educação inclusiva pauta-se no ideal democrático, garantindo uma educação de qualidade para todos. Isso inclui atendimento educacional à diversidade da população, contribuindo assim para que as desigualdades educacionais sejam minimizadas. Neste cenário, é válido o questionamento de como, e se, o processo de inclusão de pessoas com deficiência vem acontecendo no ensino superior?

As modernas concepções pedagógicas propõem que pensemos a aprendizagem como um processo interativo no qual as trocas feitas pelos sujeitos são determinantes na construção ou reconstrução do conhecimento. Desse modo, considerando os diversos graus de potencialidade entre os indivíduos, surgem novas perspectivas, como a da inclusão de pessoas com deficiências no processo educacional.

Sobre esse cenário, do ingresso do estudante jovem com deficiência no ensino superior, é importante destacar que quanto maior a obrigação legal de comprometimento e ações diferenciadas, maior será a inserção do docente neste processo inclusivo. Isso poderá ser uma das consequências da formação desses profissionais, pois, apesar da educação superior exercer papel fundamental na sociedade, ainda há uma lacuna em programas ou projetos que envolvam ações relacionadas à qualificação de seu corpo docente (formação continuada) para propostas mais arrojadas em relação à educação inclusiva.

A educação especial é fruto da mudança de concepção de sociedade, do avanço das políticas públicas e dos movimentos sociais que pressionam o Estado na viabilização de seus direitos como sujeitos sociais e a formação de profissionais da educação, principalmente dos professores, também é influenciada pelas mudanças ocorridas na coletividade, no universo do trabalho e na economia do país.

O ingresso de alunos com deficiência nos cursos superiores muitas vezes não se dá de modo explícito. As dificuldades podem se revelar para a classe e para os professores paulatinamente. Há casos em que o próprio aluno desconhece sua condição ou não tem consciência das suas dificuldades.

Portanto, esse estudo se justifica na necessidade de refletir sobre as diretrizes nacionais para a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior entendendo que todas as instituições de ensino precisam estar preparadas para receber esse público de acordo com as leis nacionais. Esse assunto podem contribuir para tornar os espaços mais confortáveis, tanto no aspecto físico quanto na convivência dessas pessoas com os demais discentes, até por que, neste âmbito, nem sempre alunos e professores estão dispostos e preparados para apoiar a inclusão do deficiente.

1 OS CAMINHOS DA INCLUSÃO

Por longos anos, as pessoas com deficiências foram tratadas sob o aspecto de segregação e absolutamente descartadas do convívio social. Somente após o século XX, quando foi introduzido a desinstitucionalização e sua educação escolar é que iniciou uma melhor aceitação do deficiente. Ainda assim, foram observadas práticas segregatórias, preconceituosas e discriminatórias em relação ao deficiente e à deficiência.

A ideia que se tinha da educação especial, como um sistema pedagógico fechado, com objetivos específicos, com profissionais capacitados, métodos, conteúdos e meios diferenciados, para atendimento de uma população especial, nitidamente diferenciado do geral de ensino, foi substituído por uma nova concepção de educação, a educação inclusiva, em que todos, independentemente de suas diferenças, peculiaridades, tem direito a escola, a escola para todos.

Desta forma, inúmeros documentos, resoluções e decretos, tanto nacionais como internacionais, ampliaram a participação dessas pessoas nos mais diversos setores da sociedade. Dentre eles, destaca-se a inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. No entanto, para que uma pessoa com deficiência possa exercer uma função com qualidade e encontrarse habilitado a concorrer a uma vaga de emprego, faz-se necessário uma formação profissional. Então pensar em uma universidade inclusiva implica na garantia destes direitos.

A urgência em construir espaços cada vez mais inclusivos para atender os alunos com deficiência deve ser visto como umas das metas primordiais da educação brasileira, com isso se objetivou destacar a importância de uma educação inclusiva que atenda as particularidades do aluno, ressaltando a integração de todos no processo educacional, independente da deficiência apresentada.

Um ambiente inclusivo é aquele onde as necessidades de resguardar o outro, ou seja, retirar da vista, manter sob proteção ou impedir o acesso às situações sociais, bem como de resguardar-se, de esconder-se, de agir fora da vista do outro não são necessárias (SEKKEL et al., 2010, p. 298). Nesse sentido, o ambiente não priva o sujeito do contato social, possibilitando o seu melhor desenvolvimento e oportunidades de interação, tampouco se caracteriza como lócus ameaçador, associado à violência e ao perigo, questões possivelmente disparadoras de comportamentos de autopreservação.

Percebe-se que a inclusão se faz como a busca da compreensão da complexidade das relações entre os sujeitos, dos sujeitos consigo mesmos e com os objetos que os circundam, do nosso universo, a fim de que possamos recuperar os sentidos das relações enigmáticas dos sujeitos com as múltiplas realidades, através da consciência de sua multidimensionalidade: um sujeito intuitivo, racional, emocional, espiritual e social. (RANDOM, 2000).

Segundo Carvalho (2003, p. 5), todas as pessoas deveriam ter:

[...] oportunidades de educação, trabalho, recreação e lazer, possibilitando participar da vida comunitária, fazer opções, adquirir competência para desempenhos significativos, ser alvo de respeito, participar da vida familiar e fazer amigos. De igual modo, o ambiente deve favorecer e estimular condições de bem-estar quanto à saúde e segurança pessoal, conforto material, segurança financeira, atividades cívicas e comunitárias, estímulo ao desenvolvimento e condições de estabilidade.

Essa forma de ver a realidade mostra o papel da sociedade perante as pessoas com deficiência, ampliando a responsabilidade social. Esses sujeitos passam a ser vistos com potencialidades e com objetivos pela sociedade. Esta tem a obrigação de caminhar com o olhar focado nas potencialidades dessas pessoas, proporcionando-as novos caminhos, objetivando a sua inclusão.

De acordo com Matos (2013), a inclusão é hoje mais que uma proposta escolar,

é uma proposta social. Passa pela luta por uma escola para todos passa pela importância de lutar pela pluralidade, para a convivência numa sociedade diversificada, na qual o encontro das diferenças físicas, culturais, religiosas, entre outras, é condição primeira para a transformação de toda uma sociedade.

Diante do exposto, pode-se afirmar que para poder construir uma sociedade inclusiva é preciso antes de qualquer coisa, de toda uma mudança no pensamento e na estrutura da sociedade e isso requer certo tempo. O que irá realmente nortear e desencadear essas mudanças é a real aceitação das pessoas com deficiências e essa aceitação deve começar pela própria família.

2 A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

A educação inclusiva, atenta à diversidade inerente à espécie humana, busca perceber e atender as necessidades educativas especiais de todos os alunos, sendo desenvolvida em sala de aula comum, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. Não diferente no Ensino Superior, pois adota os mesmos mecanismos e facetas desta estrutura entregue no ensino regular. Portanto, a Educação Inclusiva e a proposta de apoiar indistintamente os deficientes físicos vêm exatamente comprovar que o profissional deve estar preparado para atuar neste ambiente, com tamanha complexidade.

No contexto universitário, a concepção de direitos iguais para todos, também recebe destaque nas políticas propostas pela UNESCO, na Conferência Mundial sobre a Educação Superior, realizada em Paris em outubro de 1998, apresentando como principais postulados ideias em contraposição a concepção atual de ensino superior:

a) Acesso ao ensino. 'O acesso aos estudos superiores será igual para todos; b) Responsabilidade do Estado. O Estado conserva uma função essencial no financiamento do ensino superior. O financiamento público da educação superior reflete o apoio que a sociedade lhe presta e dever-se-ia continuar reforçando, sempre mais, a fim de garantir o desenvolvimento deste tipo de ensino, de aumentar a sua eficiência e manter a qualidade e pertinência; c) Apoio à pesquisa. Promover, gerar e difundir conhecimento por meio da pesquisa [...] fomentar e desenvolver a pesquisa científica e tecnológica, ao mesmo tempo que a pesquisa no campo das ciências sociais, das ciências humanas e das artes; d) Responsabilidade social. A educação superior deve fazer prevalecer os valores e os ideais de uma cultura de paz, formar cidadãos que participem ativamente na sociedade [...] para consolidar, num contexto de justiça dos direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz'. (CASTELÕES, 2002, p. 2)

Apontar a inclusão como um princípio pedagógico implica em retomar alguns aspectos que caracterizam a universidade como espaço de produção e troca de conhecimentos, além de ser um espaço que possibilita o convívio social. A universidade tem como função social a produção de conhecimento com vistas a promover o desenvolvimento da cultura, da ciência, da tecnologia e, por conseguinte, do próprio ser humano (DEMO, 1997).

Na educação brasileira, as diretrizes para a Educação Inclusiva no Ensino Superior é instituída na - LDBEN. A Lei nº 9394/96 no art. 59 garante que os sistemas de ensino proporcionarão atendimento aos alunos com deficiência currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica. É necessário buscar medidas que possam flexibilizar e adequar o currículo, modificando de forma apropriada à singularidade dos alunos com deficiência. Essas intervenções permitem melhorar a situação e relacionamento do aluno na escola, de forma que possam alcançar sucesso nos processos de aprendizagem. (BRASIL, 1996)

De acordo com SIMONI (2011) a inserção de pessoas com deficiência, na instituição universitária pode ser concebida atualmente como direito assimilado, contudo nem sempre ocorre este processo de assimilação, pois são encontradas barreiras estruturais na instituição que dificultam o processo em si, e também permanecem as famosas barreiras impostas pelo ser humano devido à ausência de conhecimento sobre o assunto ou até mesmo direitos e deveres. O desenvolvimento e aprendizado do relacionamento interpessoal, sem levar em consideração as especificidades ou limitações do outro é um desafio a ser vencido na sociedade moderna.

Assim, Ferrari e Sekkel (2007) identificaram três níveis de desafios a serem enfrentados. O primeiro se refere à tomada de posição das instituições sobre os objetivos e a elegibilidade dos alunos para seus cursos. O segundo se reporta à necessidade de formação pedagógica dos professores do ensino superior para a educação inclusiva. O terceiro se refere à necessidade de uma prática educativa que propicie a participação de alunos e professores no reconhecimento das diferenças e na criação de estratégias para a superação das dificuldades que surgirem.

Entende-se o primeiro desafio associado a barreira atitudinal, a quebra desta barreira é algo esperado por todos, uma vez que causa angústia e dor no próprio deficiente como em seus familiares, assim sendo ao ingressar na universidade, buscar a exclusão do preconceito e assegurar a permanência deste sujeito, é ainda mais importante que a inclusão em si. O segundo desafio implica no

investimento em formações que não foque apenas no professor individualmente, mas sim em toda a equipe educacional, desde o pessoal do atendimento, aos funcionários da limpeza e aos grupos de professores. E o terceiro desafio remete a prática pedagógica em si, não somente em adaptação curricular, mas sim em estratégias que viabilizem a aprendizagem significativa, a partir de um projeto de educação inclusiva nas IES, que implique numa metodologia e prática inovadora. Um projeto que se empenhe na busca de transformação, apresentando atitudes proativas para a educação superior, favorecendo o bem-estar e o desenvolvimento global de todos os alunos em suas dimensões socioculturais, emocionais e cognitivas, imprescindíveis para a formação do ser humano.

Nesta perspectiva de mudanças necessárias no meio educacional, McLaren (2010) atribui aos docentes universitários uma função fundamental para a realização de transformações efetivas, afirmando que estes são capazes de fazer questionamentos sobre as verdades sociais, enfatizando nas suas práticas de ensino uma abordagem crítica, reflexiva e transformadora. O que se propõe não é a igualdade no tratamento e na educação dos alunos, nem tampouco a equiparação das suas capacidades, mas sim a possibilidade de um trabalho diferenciado, para que seja eficaz também com os alunos com deficiência.

A dimensão das competências relaciona-se à condução do trabalho docente em sala de aula, reconhecendo-a heterogeneidade e valorizando as diferenças. É preciso saber avaliar, compreendendo que o conhecimento dos instrumentos utilizados e suas respectivas implicações na aprendizagem são necessários. O planejamento deve ser cauteloso, equilibrando-se conteúdos e estratégias de ensino destes. E, não obstante, o processo de intervenção, que engloba os conhecimentos prévios de estratégias a serem executadas diante das dificuldades que os alunos possam manifestar (RODRIGUES, 2008)

Assim sendo, o planejamento com o intuito além de romper com as práticas conservadoras de ensinar, solicita-se do professor mudanças paradigmáticas multidimensional, dentro do contexto da complexidade da atual "sociedade do conhecimento" que exige a incorporações de conceitos para desencadear atitudes a respeito do mundo que vive, da incorporação das tecnologias, da superação de resistências às diferenças pessoais, enfim, solicitase rupturas às uniformidades tradicionais (BEHRENS, 2005).

É a partir dessa nova reconfiguração do conhecimento, nos tempos atuais, que emerge com o processo de construção do saber, que o professor adiciona à sua prática uma constante articulação entre razão e condição humana. Exige-se uma visão de totalidade, um olhar abrangente que se volte criticamente à realidade, definindo os novos caminhos do conhecimento da aprendizagem. Um mundo no qual se defrontam a afirmação de uma razão instrumental e a de um irracionalismo; é preciso, entre eles, encontrar o equilíbrio, recuperando o significado da razão articulada ao sentimento e, no que diz respeito ao ensino, a reapropriação do afeto no espaço pedagógico (RIOS, 2001)

Segundo Caetano (2009), a universidade precisa provocar seus alunos e futuros professores a refletir sobre situações educacionais que rompam as barreiras do estranhamento, da classificação e dos preconceitos. Para o autor, as instituições de Ensino Superior precisam ser espaços de formação para o trabalho com toda a diversidade de pessoas, assim como "para traduzir a educação inclusiva das leis, dos planos e intenções para nossa realidade, requer produção de conhecimento e prática, tarefa essa da pesquisa científica e, mais especificamente, para as universidades brasileiras" (p. 72)

Portanto, a diversidade humana favorece a construção de novas relações e experiências tão indispensáveis e fundamentais na formação contemporânea das pessoas, que independentemente dos diferentes tipos de deficiências possibilita o desenvolvimento dos professores, profissionais e alunos, ampliando a compreensão dos conceitos de justiça e direito (LIMA, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva é um tema debatido no mundo há vários anos. O foco tem sido a educação básica e a implementação dessa proposta na educação superior recebeu menor atenção. A temática atualmente marca presença no ensino superior, inclusive via processos de regulação e avaliação dos cursos e instituições.

Contudo, o ingresso do aluno com deficiência é um avanço no ensino superior, porém necessário observar que o fato de o aluno estar na sala de aula não significa, necessariamente, a participação plena desse estudante no ambiente universitário e a absorção dos conteúdos propostos. Para tanto, é necessário que a universidade realize adaptações para que a inclusão seja efetiva, já que algumas instituições não possuem um mapeamento do ingresso e permanência desse aluno e não oferecem serviço de apoio, tornando-se assim um processo de exclusão.

Desse modo, práticas devem ser implementadas para que, além de ingressar no ensino superior, esse possa concluir seu curso com aproveitamento. A incredibilidade que existia a respeito do tema vem sendo quebrada e cada vez mais os alunos de inclusão estão conseguindo se adaptar à vida

acadêmica, surpreendendo a todos. É importante entender que as diferenças não estão apenas presentes em um indivíduo na sala de aula, mas sim em todos, e a adequação do docente a essas mudanças é o diferencial dentro desse ambiente.

É indispensável frisar a importância do educador na evolução das habilidades em trabalhar com a diversidade em sala de aula, desenvolvendo uma metodologia coletiva sobre a temática, e não apenas intencionando o atendimento às pessoas com deficiência, pois a educação inclusiva é para todos. É necessário, desta forma, que todos os relacionados ao processo aceitem as diversidades existentes e realizem a construção de melhores contextos de ensino e aprendizagem a todos.

E quando se reflete acerca da necessidade de oferecer formação adequada aos professores, a fim de atenderem uma demanda pedagógica específica voltada para tais alunos, uma vez considerando que a universidade é um espaço aberto à produção da pesquisa e do conhecimento científico, devese procurar valorizar iniciativas que promovam a preparação efetiva de docentes críticos e reflexivos no sentido de formá-los a assumirem uma maior responsabilidade com o seu próprio desenvolvimento profissional e, assim, atuarem como protagonistas na implementação de políticas educativas capazes de garantir um ensino de qualidade à educação.

Aparatos legais, sem dúvida, são importantes e necessários para uma educação inclusiva no ensino superior brasileiro, porém, por si só não garantem a efetivação de políticas e programas inclusivos. Uma educação que prioriza a inclusão deve ter, necessariamente, investimentos em materiais pedagógicos, em qualificação de professores, em infraestrutura adequada para ingresso, acesso e permanência do aluno deficiente e estar atenta a qualquer forma discriminatória.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma emergente e a prática pedagógica. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

__. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República/Casa Civil, 1996.

CAETANO, A. M. (2009). A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência: O curso de Pedagogia da

Universidade Federal do Espírito Santo. (Tese de Doutorado, Universidade

Federal do Espírito Santo). Disponibilizado em

http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_36_ANDRESSA%20MAFEZON

I%20CAETANO.pdf. Visto em: 05 de abril de 2022

CARVALHO, Erenice Natalia Soares; MACIEL, Diva Maria Moraes de

Albuquerque. Nova concepção de deficiência mental segundo a American

Association on Mental Retardation - AAMR: sistema 2002.Temas em

Psicologia da SBP. Ribeirão Preto: v.11, n.2, p. 147-156, 2003.4.

CASTELÕES, L. Os desafios da Educação na América Latina. Disponível em: <http://www.comciencia. br>. Acesso em: 05 de abril de 2022. Resenha, Rio de Janeiro: Vozes, 2002

DEMO, P. Educar pela pesquisa. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

FERRARI, Marian A. L. D.; SEKKEL. Marie Claire. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. Psicologia Ciência e Profissão, Brasília, 2007, v. 27, n. 4, p. 636-647. Disponível em Disponível em https://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n4/v27n4a06.pdf Acesso em: 07 abr. de 2022.

LIMA, O. M. B. A trajetória de inclusão de uma aluna com NEE, Síndrome de Down, no Ensino Superior: um estudo de caso. 2007. 87f. Dissertação (Mestrado Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MATOS, S. N. Análise de demandas decorrentes da educação inclusiva e das possibilidades de atuação do psicólogo escolar. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós Graduação em Educação Especial (PPGEES), Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3094?show=full; Acesso em: 08.04.2022.

MCLAREN, P. Multiculturalismo revolucionário. Porto Alegre: Artmed Editora, 2010.

RANDOM, Michel. O pensamento transdisciplinar e o real. São Paulo: Triom, 2000.

RIOS, T. A. Compreender e ensinar: Por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, D. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. Inclusão: Revista de Educação Especial, Brasília, v. 4, n. 2, p.7-17, jul./

out. 2008. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&-view=download&alia s=401-revista-inclusao--n-6&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 abr. 2022.

SEKKEL, M. C.; ZANELATTO, R.; BRANDÃO, S. B. Uma questão para a educação inclusiva: expor-se ou resguardar-se? Psicologia: Ciência e Profissão, v. 30, n. 2, p. 296-307, 2010.

SIMONI, Alessandra. A ação do docente no ensino superior frente a pessoa com deficiência. 2011. 71 f. Monografia (Especialização em Docência do Ensino Superior) – Curso de Docência do Ensino Superior, UNESC, Criciúma, 2011

O TEATRO NA ESCOLA COMO FERRAMENTA DE ENSINO APRENDIZAGEM

GRAZIELLI DOS SANTOS

RESUMO

O presente artigo vem abordar reflexões sobre a importância do Teatro durante o processo de ensino aprendizagem na escola, bem como a contribuição deste nos aspectos emocionais e cognitivos do educando, contextualizando a princípio o teatro em seu processo histórico e seus inúmeros benefícios. Elucidando subsídios que afirmam o pleno desenvolvimento do educando nesse processo, quando usufruem da prática teatral. Pois, as crianças e os adolescentes trazem a necessidade de se expressar, de se movimentar e de se comunicar o tempo todo, por meio de várias linguagens e o Teatro dentro da linguagem artística contribui para o desenvolvimento pleno na fase da transição infantil para a adolescência e fase adulta.

Palavras-chave: Teatro; Educando; Ensino Aprendizagem.

1. INTRUDUÇÃO

A palavra Teatro deriva dos verbos gregos "ver, enxergar", lugar de ver, ver o mundo, se ver no mundo, se perceber, perceber o outro e a sua relação com o outro. Com isso, de acordo com a visão pedagógica, o teatro tem a função de mostrar o comportamento social e moral, através do aprendizado de valores e no bom relacionamento com as pessoas.

Na antiguidade, os textos do Teatro Infantil eram adaptações de obras europeias carregadas do moralismo vigente na dada época. Logo, o Teatro Infantil teve a sua origem na moral cristã, no didatismo e na moral europeia, este quadro só começa a mudar durante a década de 70, passando o Teatro Infantil a ser um gênero específico. E o contato da criança com o Teatro se dá basicamente pela escola ou pela igreja, na qual em ambas as instituições o espetáculo é marcado mais pelo viés pedagógico do que pelo estético propriamente dito.

No entanto, desde os tempos de Platão o Teatro vem sendo abordado com a intenção de educar. Historicamente, atividades de expressão dramática eram estudadas e centradas com valores didáticos, ou seja, o Teatro tido como formador da personalidade do homem. Assim, o Teatro foi um importante instrumento educacional na medida em que difundia o conhecimento e representava para o povo um prazer literário, disponível na época de Platão e Aristóteles.

Porém, podemos dizer que muita coisa mudou quanto a visão histórica do Teatro e este atualmente é bem mais valorizado, no qual envolve uma série de benefícios para quem o pratica. É provado que o Teatro trabalha a linguagem artística, que oportuniza várias formas de manifestações, nas quais permitem que seja utilizado diferentes tipos de comunicação, como corporal, verbal, plástica, escrita, entre outras, para expressar suas vivências e experiências de maneira crítica, permitindo assim analisar e avaliar o resultado dessas ações.

Cabe citar, que crianças e adolescentes, independentemente do local que estejam recriam as cenas do seu cotidiano por meio de diversos atos, representando "histórias e contos" que ouviram, agindo dessa forma criam e recriam personagens para expressarem suas emoções, no qual este comportamento acontece praticamente cotidianamente entre eles de forma espontânea.

Com isso, o Teatro usado como uma ferramenta pedagógica é uma das grandes riquezas na escola é a possibilidade do educando se colocar no lugar do outro e experimentar o mundo sem correr riscos, desenvolvendo muitas habilidades com essa prática.

A arte do Teatro na escola com o Ensino Fundamental e Ensino Médio pode se desenvolver por meio de diferentes elementos, dependendo das metodologias que os professores oportunizarão aos seus alunos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):

A experiência do teatro na escola amplia a capacidade de dialogar, a negociação, a tolerância, a convivência com a ambiguidade. No processo de construção dessa linguagem, o jovem estabelece com os seus pares uma relação de trabalho combinando sua imaginação criadora com a prática e a consciência na observação de regras. O teatro como diálogo entre palco e plateia pode se tornar um dos parâmetros de orientação educacional nas aulas de teatro; para tanto, deverá integrarse aos objetivos, conteúdos, métodos e avaliação da área. (PCNs. 1997, p 88).

Entendem-se que a prática teatral é um instrumento de descoberta e promoção de valores que se manifesta na interação comunicativa de seus interlocutores. Torna-se um veículo de libertação do indivíduo, levando-o agir de maneira consciente atento aos aspectos culturais em que está inserido, incluindo-o e socializando-o plenamente.

Portanto, por meio da interação do educando com a linguagem artística sua imaginação se aflora e passa a estabelecer um novo padrão de comportamento social e educacional, pois a experiência teatral transforma pessoas e estas, a sociedade.

2. O TEATRO EM SEU PROCESSO HISTÓRICO

O Teatro existe desde a pré-história, surgiu a partir da necessidade do ser humano em registrar suas caças, o humano primitivo caçava e era selvagem, dominando a natureza, registrava em pedras, aí que surge o desenho e o Teatro na sua forma mais primitiva. O Teatro primitivo eram danças dramáticas coletivas que tratavam do seu cotidiano, danças consideradas uma espécie de ritual de celebração, agradecimento, perda ou lamentação.

Com o passar de muitos anos o homem foi evoluindo, e passou a realizar rituais sagrados na tentativa e imaginação de apaziguar os efeitos da natureza, harmonizando-se e criando um elo com ela. Acreditavam que por meio desses rituais era possível invocar deuses e forças da natureza para fazer chover, tornar a terra mais fértil e as caças mais fáceis, ou deixar os desastres naturais bem longe de sua comunidade. Estes rituais envolviam cantos, danças e encenações de histórias dos deuses, que assim deveriam ficar felizes com a homenagem e ser piedosos com os homens da terra.

Diante disso, que os padres jesuítas tiveram uma grande importância para a história do Teatro e da dança, visto que os mesmos ofereceram diversas contribuições enquanto educadores. Estes, com o intuito de catequizar os índios, trouxeram uma cultura diferente, em que se incluía a literatura, o teatro e a dança, encontrando nas tribos brasileiras uma inclinação natural para a música, a dança e a oratória, considerando tendências positivas para o desenvolvimento do Teatro, que passou a ser usado como instrumento de "civilização" e de educação religiosa, além de diversão.

E assim, a Idade Média foi marcada por uma intensa atividade católica, durante as missas eram representadas passagens da bíblia, porém as autoridades católicas, com medo da perda do caráter sagrado da missa, proibiram as exibições e as peças foram para as praças públicas.

No entanto, também na Idade Média surgem as comédias bufas com temas políticos e sociais e a farsa com uso de estereótipos que ironizavam acontecimentos do cotidiano. Aparecem os Saltimbancos, companhias de teatro que iam de cidade em cidade apresentando seus espetáculos e alguns desses permanecem até os dias atuais.

Isso indica, que a arte teatral, provocadora dos sentidos, instigante para o pensamento e a ação, exalta uma característica peculiar humana, a possibilidade de expansão e redirecionamento do seu modo de ser, pensar e agir, ou seja, usar a liberdade para transformar a si e o seu meio. O entendimento do Teatro como forma, manifesta da criação e expressão humana enquanto indivíduo e ser genérico, que ocorre no âmbito social e histórico, possibilita ao homem nele reconhecer-se como também ver sua realidade e aquilo que a transcendeu, ou seja, a realidade transformada artisticamente (MARTINS, 2006).

Para melhor entendimento, segundo Cavassin (2008. p 49):

Arte é forma de conhecimento, pois envolve a história, a sociedade, a vida. Não está apenas ligada a ideia de prazer estético, contemplação passiva, mas ao contrário, é dinâmica e representa trabalho já que possui forças materiais e produtivas que impulsionam as relações históricas e sociais e levam o homem à compreensão de si mesmo e da sociedade.

A autora faz uma colocação sobre a importância da Arte na História e cultura de cada país, sendo assim entende-se, que o Teatro como forma de arte contribui para o desenvolvimento da criança durante o processo de ensino aprendizagem.

Dentro desse contexto, no século XVII surgiram os Teatros que celebram festas populares e acontecimentos políticos. Nesse período, a burguesia tem uma ascensão e o Teatro sofre influências, o drama substitui a tragédia e a comédia se desenvolve, o foco do teatro se torna muito mais individual e não é mais social.

Até o século XVIII o Teatro era frequentado pelo povo e essa realidade foi se modificando, a burguesia começou a ser maioria nas plateias e o Teatro passou a mostrar as realidades burguesas com temas como a vida social, o casamento, o dinheiro entre outros. As representações também começaram a ser mais naturais, mostrando pessoas comuns, mais próximas da vida real.

Com o golpe militar, em 1964 ocorreu uma hegemonia da censura, afirmando o teatro como resistência à ditadura.

No século XX, o Teatro evolui e se torna um instrumento de discussão e crítica da sociedade, mesmo com a falta de preocupação da reprodução da realidade nos cenários e figurinos, os temas tratados ilustram a realidade social.

Já no século XXI, o Teatro surge com ideais de paz, de liberdade e de justiça social, o que prevalece atualmente, no qual é considerado como uma Arte muito rica.

De acordo com Kenny Castro (2007, p.1):

Nos últimos anos, no Brasil, novas formas de arte apareceram, como

"uma sucessão de formas", uma "metamorfose". Tornou-se um trabalho difícil e excludente criar termos descritivos com fronteiras. Paralelamente, a necessidade de

se perceber essa multiplicidade de formas e conceitos, de "maneiras de fazer" e de "modos de ser sensível" tornou-se um imperativo.

Percebe-se que a Arte sempre esteve presente na História do Mundo e que o Teatro foi um dos grandes marcos da linguagem artística em toda sociedade.

Entretanto, o Teatro e as atividades lúdicas de jogos teatrais são utilizados há muito tempo como estratégia pedagógica nos processos de ensino aprendizagem e na formação de valores culturais e morais em diversas sociedades. Na atualidade, o uso dessas metodologias nas escolas de Educação Básica é mais frequente na disciplina de Artes, embora sua aplicação também ocorra nas mais diversas áreas do conhecimento e campos profissionais. Sabe-se por meio de comprovação de pesquisa, que tais práticas contribuem efetivamente para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e socioafetivo das pessoas de um modo geral e de modo específico das crianças em fase de desenvolvimento escolar

Diante disto, o Teatro é tido como uma importante estratégia pedagógica capaz de promover nas aulas, independente da disciplina, um dinamismo maior no processo de ensino aprendizagem de uma maneira motivadora que traga os conteúdos aplicados em sala de aula com o cotidiano do educando.

Sendo assim, segundo Reverbel (1997, p. 25):

O ensino do teatro é fundamental, pois através dos jogos de imitação e criação, a criança é estimulada a descobrir gradualmente a si próprio ao outro e ao mundo que lhe rodeia. Ao longo do caminho das descobertas vai se desenvolvendo concomitantemente a aprendizagens da arte e das demais disciplinas.

Desta forma, o jogo teatral proporciona a construção de uma consciência estético comportamental, ao articular as linguagens artísticas ao conhecimento humano. Nesse processo de construção a criança estabelece para com o outro e o meio uma relação de socioafetividade, a partir da combinação entre a imaginação dramática, a prática dessa consciência estética e o texto poético. Este último, "pode constituir-se em princípio unificador do processo pedagógico com o jogo teatral, permitindo liberdade e diversidade de construções (KOUDELA, 2002, p. 01).

O Teatro faz uso de uma linguagem oral especial e, por este motivo, exercita a habilidade de comunicação e proporciona o crescimento intelectual da criança, a qual depende do domínio da linguagem e da interação com o meio social para desenvolver seu pensamento. Adicionado a isso, mais do que a linguagem em si, o teatro estimula a imaginação, capacidade esta que possibilita não apenas uma criação artística, científica e técnica, mas também desenvolve a habilidade de solucionar problemas, redigir um texto e de fazer algum planejamento (OLIVEIRA & STOLTZ, 2010).

2.1 A CONTRIBUIÇÃO DO TEATRO NOS ASPECTOS EMOCIONAIS E COGNITIVOS DO EDUCANDO

Ao participar de um Teatro, o educando mesmo estando no Ensino Fundamental II ou Ensino Médio, entra no mundo da imaginação e fica livre para expressar seus sentimentos, gerando uma auto confiança para explorar essas expressões, por meio de sua atuação ou mesmo como espectador.

Nos tempos de hoje, conviver implica viver cercado de cobranças e pressões constantemente e o Teatro nada mais é, que uma arte milenar que lida diretamente com as emoções humanas e o desenvolvimento emocional é uma das principais características das artes cênicas. Este, estimula a reflexão e aumenta a empatia, criando uma maior conexão entre o ser humano e o mundo, se tornando uma excelente ferramenta para auxiliar na melhora da autoestima, da autoconfiança e da convivência humana.

Ou seja, o Teatro contribui para o desenvolvimento integral do indivíduo, colaborando para a amplitude dos aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

Sendo assim, sob a ótica de Marinho (2007, p.39):

Para a vida afetiva, intelectiva, corporal, social e espiritual do aluno, sem as divisões tão usadas nas escolas. Compreende-se hoje que educar não é apenas estar preparado para o mercado de trabalho e acumular informações e conhecimento. Pelo contrário, o mundo exige pessoas com uma visão ampla, o que engloba autoconhecimento, desejo de aprender, capacidade de tratar com o imprevisível e a mudança, capacidade de resolver problemas criativamente, aprender a vencer na vida sem derrotar os demais, aprender a gostar de progredir como pessoa total e crescer até o limite das possibilidades, que são infinitas.

A autora ressalta que os aspectos emocionais são influenciados pelo mundo que nos cerca, sendo assim, compreende-se que o Teatro é um fator contribuinte na fase dos educandos que estão cursando o Ensino Fundamental II e Ensino Médio e ao lidar tão profundamente com as emoções humanas, o teatro possibilita a reflexão e o aprendizado de todos envolvidos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 83), a atividade teatral na escola contribui no processo educativo. A análise da seguinte afirmação presente nos Parâmetros: "O ato de dramatizar está potencialmente contido em cada um", aponta

para a necessidade de organização do exercício cênico de forma que essa energia latente possa ser encaminhada para o empenho da interação com o outro, habilidade necessária para participar das interações sociais.

Com este indicativo, o Teatro como Arte relata a individualidade e denuncia o emaranhado de relações com o mundo, podendo ser considerado memória, já que trazem em si histórias a serem narradas.

Os corpos se comunicam por seus gestos e movimentos, sejam eles conscientes ou não, por isso a Arte quando trabalhada como forma teatral, pode contribuir para vários aspectos do ser humano, como os aspectos emocionais e cognitivos.

De acordo com Yayer e Toulouse (1985, p. 28):

Os gregos consideravam o corpo com grande importância e criaram os Jogos Olímpicos, que eram realizados de 4 em 4 anos, onde o mais importante era promover o encontro entre os povos e a comunicação corporal, pois acreditavam que a linguagem corporal era universal, mesmo entre os povos que verbalmente não se entendiam e por meio dos jogos tinham a oportunidade de mostrar quem eram e o que sabiam. Outra contribuição importante dos gregos no que diz respeito a expressões do corpo, foi a criação do teatro, com dois gêneros, a tragédia e a comédia, onde através da representação teatral e nessa expressando através do corpo seus conflitos sociais, manifestavam seus desagrados em forma de sátira, à política, a sociedade e aos costumes urbanos.

Observa-se que, desde a antiguidade até a sociedade contemporânea a expressão corporal tem uma grande contribuição para o desenvolvimento dos aspectos emocionais e cognitivos. Com isso, o Teatro torna-se uma Arte fundamental para que esse processo ocorra de forma significativa e efetiva.

Todavia, na realização de cenas dramáticas destaca-se o exercício de fazer de conta, fingir, imaginar ser outro, criar situações imaginárias, entre outras. São atitudes essencialmente dramáticas criadas pelo homem para desenvolver habilidades, capacidades e provir sua existência. Atuamos todos os dias, em casa, na escola, no trabalho, assumimos papéis sociais constantemente em nossas vidas, como o de pai, mãe, filho, aluno, professor, de acordo com o ambiente assumimos personagens sociais reais. A atuação é o meio pelo qual nos relacionamos com o outro. O processo dramático é considerado um dos mais vitais para os seres humanos. Porém,

Nosso objetivo na escola não é ter um aluno-autor, um aluno-pintor ou um aluno-compositor, mas sim dar oportunidades a cada um de descobrir o mundo, a si próprio e a importância da arte na vida humana. (REVERBEL, 1989).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais buscam identificar os diversos argumentos sobre a importância do conhecimento artístico. A abordagem dramática na educação admite a importância do teatro infantil e considera-o como base da educação criativa. O Teatro na escola, de acordo com os PCNS, tem o intuito de que o aluno desenvolva um maior domínio do corpo, tornando-o expressivo, um melhor desempenho na verbalização, uma melhor capacidade para responder às situações emergentes e uma maior capacidade de organização de domínio de tempo. O teatro estimula o indivíduo no seu desenvolvimento mental e psicológico. Mas apesar disso, o Teatro é arte, arte que precisa ser estudada não apenas em níveis pedagógicos, mas também como uma atividade artística que tem as suas características como tais.

Assim, declara Reverbel (1989), "Que o teatro tem a função de divertir instruindo é uma verdade que ninguém pode contestar, pois seria negar-lhe a própria história".

Considera-se, que o ensino de Arte deve ser um leque de possibilidades de conhecimentos diversos que levem o aluno a uma percepção concreta de mundo, das pessoas que vivem nele e principalmente da sua função como aprendiz e conhecedor da estética natural e humana. Sendo assim, o Teatro como forma de Arte contribui para que essas possibilidades sejam introduzidas na vida do ser humano.

Alguns objetivos para o ensino de Artes são apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (2001, p. 53,54), são estes:

*expressar e saber comunicar-se em artes mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas;

* interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais;

* edificar uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, no percurso de criação que abriga uma multiplicidade de procedimentos e soluções;

* compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos;

* observar as relações entre o ho-

mem e a realidade com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, indagando, argumentando e apreciando arte de modo sensível;

* compreender e saber identificar aspectos da função e dos resultados do trabalho do artista, reconhecendo, em sua própria experiência de aprendiz, aspectos do processo percorrido pelos artistas;

* buscar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artistas, documentos, acervos nos espaços da escola e fora dela (livros, revistas, jornais, ilustrações, diapositivos, vídeos, discos, cartazes) e acervos públicos (museus, galerias, centros de cultura, bibliotecas, fonotecas, videotecas, cinematecas), reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias.

Todos esses objetivos apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (2001) são de grande relevância para o desenvolvimento do ser humano, podendo notar que estão presentes em nosso cotidiano e devem ser estimulados no processo de ensino aprendizagem, fundamentalmente no Ensino Médio, no qual os adolescentes estão em processo de grandes descobertas emocionais e cognitivas.

O Teatro também é instrução, mas considerar isso como a essência teatral corresponde a desconhecer suas múltiplas manifestações, ele tem a função de prazer, alegria, algo essencialmente agradável. A oportunidade de escrever uma peça, transformá-la ou atuar nela, a construção de cenários e figurinos, é a essência do teatro, pois é algo que pode ser construído e dividido em sua essência, o atuar é belo é real.

Dessa forma, o trabalho cenográfico permite o desenvolvimento do pensamento reflexivo sobre a obra, por exemplo, ao criar o cenário que representa o lugar onde acontece a cena, "lugar geográfico, lugar social, lugar geográfico e social ao mesmo tempo". O cenário também pode significar o tempo, época histórica, estações do ano, certa hora do dia.

Contudo, a função do cenário é a de determinar a ação no espaço e no tempo para que o espectador possa entender os acontecimentos e ao interpretar, o personagem utiliza a palavra, que possui funções variadas de acordo com o gênero dramático, o modo literário ou teatral.

A esse respeito, os adolescentes necessitam ampliar seus horizontes, se abrindo mais para a compreensão do mundo, entendendo a diversidade de conhecimentos, comunicando-se, e por meio da Arte como forma de expressão esta comunicação torna-se mais tátil e explorada, pois existe uma compreensão diferenciada das coisas.

Vygotsky (1998, p. 315 – 316) ressalta que:

A arte é social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. (...) O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais. Por isto, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as emoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. (...) A arte introduz cada vez mais a ação da paixão, rompe o equilíbrio interno, modifica a vontade em um sentido novo, formula para a mente a revive para sentimento aquelas emoções, paixões e vícios que sem ela teriam permanecido em estado indefinido imóvel.

O uso do termo "Cartase" provém do grego “kátharsis” e é utilizado para designar o estado de libertação psíquica que o ser humano vivencia quando consegue superar algum trauma como medo, opressão ou outra perturbação psíquica. Ou seja, para Vygotsky têm que haver uma "Catarse" no indivíduo que significa uma limpeza ou purificação pessoal, um ânimo e estímulo novo na vida.

Dentre as linguagens artísticas, o Teatro é fundamental quanto às possibilidades de interação, interiorização da cultura, uso da palavra e expressão afetiva. A realização de atividades teatrais pode ser de grande valia no desenvolvimento dos adolescentes e jovens.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciou-se que o Teatro é uma linguagem artística comunicativa, que possui uma longa história de avanços positivos, sendo assim um processo social de comunicação, tornandose fundamental na fase escolar, pois é uma das fases na qual o ser humano mais sente necessidade de interagir socialmente. Principalmente quando estão no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, os adolescentes e jovens, querem se "enturmar", se enquadrar nos padrões que os "grupinhos apresentam", isso é uma tarefa de todos.

O uso do Teatro em instituições educacionais mostra seu comprometimento com o conhecimento, uma vez que a “linguagem artística envolve as pessoas em processos de integração consigo mesmo, com o outro e com o seu entorno” (MARTINS, 2008), aspecto este presente no ensino da Biologia.

Entretanto, o Teatro na escola tem uma importância fundamental na educação, pois oportuniza aos estudantes uma enorme gama de aprendizados ligados à socialização, criatividade, coordenação, memorização, ao vocabulário e muitos outros (JUNQUEIRA et al., 2002). Araújo (2004), destaca que o contato com a linguagem teatral ajuda crianças

e adolescentes a perderem a timidez, desenvolverem e priorizarem a noção do trabalho em grupo, auxiliando-os para que se saiam bem de situações em que é exigido o improviso. E alegam também, que o teatro pode ser o ponto de partida para despertar o interesse, divulgar informações científicas e popularizar o conhecimento científico de forma lúdica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, P. O teatro ensina a viver. Nova Escola online. São Paulo, mar 2004. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/arte/pratica-pedagogica/teatro-ensina-viver424918.shtml>. Acesso em: 20 de Junho 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____ Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 2001.

CASTRO, K. N. C. Interferência no espaço urbano. In: IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2007, Belo Horizonte. Memória Abrace Digital. Belo Horizonte, 2007.

CAVASSIN, Juliana. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. R.cient /FAP, Curitiba, v.3. 2008.

JUNQUEIRA, L. H.; SILVA, E.; LEITÃO, L.A. O teatro na escola: uma proposta multidisciplinar no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física. Revista Digital - Buenos Aires, Rio de Janeiro, v. 8, n.50, Julho 2002. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd50/teatro.htm>. Acesso em 10 de Junho de 2018.

KOUDELA, I.D. A nova proposta de ensino do teatro. Sala Preta: Revista de Artes Cênicas, São Paulo, n. 2, p. 233 - 239, 2002

MARINHO, Herminia Regina Bugeste. Pedagogia do movimento: universo lúdico e psicomotricidade. Curitiba: Ibpex, 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, 2006.

MARTINS, G.S.L. O teatro-educação: formação de alunos do ensino médio.

R.cient./FAP, Curitiba, v.3, p. 9-24, jan./dez. 2008.

OLIVEIRA, Maria Eunice de; STOLTZ, Tania. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. Educar, nº 36, p. 77-93. Curitiba: UFPR, 2010.

REVERBEL, Olga Garcia. Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressões.

Rio de Janeiro: Scipione, 1989.

_____ Um caminho do teatro na escola. São Paulo: Scipione, 1997.

VYGOSTSKY, L. S. A formação social da mente (6a ed.). (J. C. Neto, L. S. M. Barreto e S. C. Afeche, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. 1998.

_____ Educar, nº 36, p. 77-93. Curitiba: UFPR, 2010.

YAYER, P.; TOULOUSE, P. Linguagem corporal: a estrutura e a sociologia da ação, Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

A ESCOLA ESTÁ DE "BRINCADEIRA" – O LÚDICO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

COMO A LUDICIDADE PODE CONTRIBUIR PARA O DESENVOLVIMENTO DAS APRENDIZAGENS

HENRIQUE CESAR MARTINELI

RESUMO

Todas as formas de trabalho realizadas em sala de aula, desde a aplicação das atividades do livro didático até aquelas elaboradas pelo docente com objetivo de desenvolver alguma habilidade específica devem ser respeitados, porém observados e avaliados constantemente.

Vários estudos e experiências em sala de aula comprovam a importância do lúdico no processo de socialização das crianças. Este trabalho tenta demonstrar o jogo e a brincadeira como ferramentas que auxilie no processo de ensino aprendizagem e motivem educadores na incorporação destes em seus planejamentos e, por consequência, em suas aulas.

Palavra-chave: educação infantil, lúdico, jogos educacionais, ensino-aprendizagem

INTRODUÇÃO

O brincar, além de contribuir para o desenvolvimento físico da criança é muito importante para o desenvolvimento da educação motora e do cérebro e é fundamental para a construção do sistema nervoso. Através das brincadeiras, o desenvolvimento se dá de forma descontraída, segura e agradável. Estes estímulos fazem com que o bebê diferencie o que gosta do que não gosta. A estimulação juntamente com o afeto, carinho, paciência, respeito e principalmente limites, faz com que ele cresça seguro, equilibrado, entenda regras, antecipe suas ações e entenda limites.

A criança está em formação desde recém-nascido, e a estimulação é algo indispensável para seu desenvolvimento. Através do carinho, da espontaneidade, da liberdade, ensinando a brincar, ensinando a transpor obstáculos e a vencer seus medos, é que estimulamos a criança a ser independente e autônoma, explorar o espaço, ser curioso, aproveitando todos os momentos da rotina com estímulos adequados. Prepara a criança para reconhecer seu próprio corpo, a conhecer seus limites e superá-los. Assim a criança torna-se crítica e independente.

LÚDICO: Relativo a brinquedo ou jogo. Que visa o divertimento. Que se faz por gosto, por prazer de fazê-lo.

O lúdico sempre esteve presente na vida do ser humano e sua relação com a educação vem da antiguidade. Gregos e Romanos falavam da importância da ludicidade na educação das crianças. Platão (347 a.C.) já pregava que os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados com jogos educativos, sendo que ele ensinava às crianças em forma de jogo. O mesmo defendia o conceito de um sistema educacional, onde afirmava que educar era importante e tinha como fim a busca da felicidade e compromisso de toda a sociedade.

Isso reforça a existência do lúdico como recurso pedagógico na história Greco-romana e como prática educativa e o legado de Platão na pedagogia atual. Os pensadores da educação na antiguidade já percebiam a inviabilidade de apenas transmitir conhecimentos aos alunos e a importância de levá-los a procura das respostas e descobertas, de se deixar as crianças à vontade para que possam se desenvolver livremente.

Por volta dos séculos XV e XVI d.C., surgem novos modelos educacionais na Europa. Ideias de que a educação deveria respeitar a natureza infantil, estímulo a atividade da criança e a associação do jogo à aprendizagem estão em alta, resultando em uma nova visão sobre a criança e sobre como ela deveria ser educada. A criança passa ser vista como um ser distinto do adulto e que o brincar fazia parte da infância e da educação.

Com a Revolução Industrial a todo vapor, na idade Moderna, se deu início a educação tecnicista e o desenvolvimento científico, destacava-se a importância da educação para o desenvolvimento da sociedade. A criança passa a ser o centro do interesse educativo dos adultos, começa a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados, preparando-a para o mundo adulto. Nessa época se estabelecem bases para um sistema de ensino mais voltado à criança reconhecendo suas necessidades e características próprias, como o interesse por objetos diversos e pelo jogo.

Atualmente vivemos a ludicidade. Estamos em tempos em que diversão, lazer, entretenimento apresentam-se como alvo de atenções e desejos por parte da sociedade. Essa vivência lúdica significa uma forma de intervenção e interação com o mundo que nos cerca, nos tira do papel de expectadores e nos coloca como atores.

O brincar e o jogar são atos indispensáveis à saúde física e mental, e sempre estiveram presentes nas culturas desde tempos remotos. Através deles, a criança desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima, preparando-se para ser um cidadão capaz de enfrentar desafios

e participar na construção de um mundo melhor. O jogo auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor, bem como no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação, a tomada de decisão, a criatividade, o levantamento de hipóteses, a obtenção e organização de dados e a aplicação dos fatos e dos princípios a novas situações que, por sua vez, acontecem quando jogamos, quando obedecemos a regras, quando vivenciamos conflitos numa competição, etc. (CAMPOS)

Segundo PIAGET (1967), "o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral". Através dele se processa a construção de conhecimento, principalmente nos períodos sensório-motor e pré-operatório. Agindo sobre os objetos, as crianças, desde pequenas, estruturam seu espaço e seu tempo, desenvolvendo a noção de casualidade, chegando à representação e, finalmente, à lógica. As crianças ficam mais motivadas para usar a inteligência, pois querem jogar bem, esforçam-se para superar obstáculos tanto cognitivos como emocionais.

O jogo não é simplesmente um "passatempo" para distrair os alunos, ao contrário, corresponde a uma profunda exigência do organismo e ocupa lugar de extraordinária importância na educação escolar. Estimula o crescimento e o desenvolvimento, a coordenação muscular, as faculdades intelectuais, a iniciativa individual, favorecendo o advento e o progresso da palavra. Estimula a observar e conhecer as pessoas e as coisas do ambiente em que se vive. Através do jogo o indivíduo pode brincar naturalmente, testar hipóteses, explorar toda a sua espontaneidade criativa. O jogo é essencial para que a criança manifeste sua criatividade, utilizando suas potencialidades de maneira integral. E somente sendo criativo que a criança descobre seu próprio eu (TEZANI, 2004).

O jogo é a mais importante das atividades da infância, pois a criança necessita brincar, jogar, criar e inventar para manter seu equilíbrio com o mundo. A importância da inserção e utilização dos brinquedos, jogos e brincadeiras na prática pedagógica é uma realidade que se impõe ao professor. Brinquedos não devem ser explorados apenas para lazer, mas também como elementos enriquecedores para promover a aprendizagem. Através dos jogos e brincadeiras, o educando encontra apoio para superar suas dificuldades de aprendizagem, melhorando o seu relacionamento com o mundo. Os professores precisam estar cientes de que a brincadeira é necessária e que traz enormes contribuições para o desenvolvimento da habilidade de aprender e pensar. (CAMPOS)

No contexto escolar, jogos e brincadeiras exercem papel importante no desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. A criança aprimora sua relação e interação com os demais. As regras orientam quanto à disciplina e o respeito ao próximo. Objetivos de aprendizagem são alcançados e objetos de conhecimento são transmitidos através do lúdico auxiliando o trabalho do professor e despertando o interesse do educando. O processo de avaliação também é favorecido em suas funções, à medida em que o educador observa os conhecimentos prévios (diagnóstica), acompanha o desenvolvimento da aprendizagem (cumulativa) e realiza questionamentos, análise dos resultados e sugestões (formativa).

Recursos didáticos

Os recursos didáticos devem ser entendidos como ferramentas que auxiliam na forma ou metodologia empregada para a transmissão ou construção do conhecimento. Essas ferramentas facilitam à didática do educador e o desenvolvimento de habilidades do educando. Após essa ideia inicial, cabe o julgamento da qualidade desses recursos, levando em consideração aspectos como: contexto histórico; público-alvo; objetivos e metas; dentre outros.

Historicamente esses recursos foram se diversificando e evoluindo em diversas civilizações, atendendo às necessidades as quais se submetiam.

No início da civilização humana, nas sociedades tribais, a educação era difusa, ou seja, passada de pai para filho. A comunicação era basicamente oral e pouco escrita, desenvolvida principalmente pela mulher que cuidava de seus descendentes, enquanto o homem saía à procura de alimento através da coleta, da caça e da pesca. Aos pais, cabia passar as técnicas de caça, controle de território, meios de defesa e domínio do meio onde viviam, utilizando como metodologia: jogos, brincadeiras e imitações, simulando a realidade. Os recursos poderiam variar desde as armas criadas para a própria sobrevivência até os recursos naturais como a mata, cavernas, rios e lagos, dependendo do ambiente em que viviam.

Com o decorrer da história, na idade antiga, os egípcios caminham para um modelo de educação que se apoia na leitura e na escrita para a transmissão dos conhecimentos herdados e construídos pelos mesmos. Esse modelo de educação era direcionado a uma pequena elite de seu povo, cabendo a grande maioria a educação informal dentro da própria família. A metodologia utilizada nesta ocasião era, basicamente, a exposição do discípulo a horas de estudos diários fazendo uso da memorização. A escrita dos egípcios era formada por hieróglifos – estudos contam mais de 6000 durante os três milênios em que foram usados – o que tornava muito difícil os estudos naquela época.

Uma diversidade de recursos didáticos surge na Grécia antiga, com um modelo de escola semelhante ao dos dias atuais. Pensadores guiavam seus discípulos por uma formação integral – corpo e espírito – com a introdução do cálculo, da leitura e escrita e com grande ênfase na Educação Física voltada para formação de guerreiros e soldados.

Com o passar do tempo, o volume de conhecimento e informação crescem exponencialmente. Novas descobertas, acontecimentos históricos, revoluções, guerras e os avanços tecnológicos geram uma quantidade de saberes difíceis de serem acessados em sua totalidade. Se junta a isso, a velocidade com que as informações são compartilhadas e disseminadas pelo mundo. Por tudo isso se faz importante a escolha e a sintetização do que se pretende transmitir/ensinar, bem como os recursos didáticos necessários para facilitar esse processo em busca dos objetivos, levando em consideração uma série de fatores, dentre eles os culturais e de localização geográfica, política e social.

Nesse contexto, o Brasil, na maior parte das vezes se encontra dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. O aumento do volume de conhecimento e o avanço das tecnologias a uma velocidade vertiginosa contrastam com a evolução da educação em nosso país. O que deveria ser um aliado para a construção e apropriação do conhecimento acaba por se tornar um empecilho, pois é rotineiro, por parte dos educandos, o uso das tecnologias apenas para lazer e entretenimento. Ao mesmo tempo em que a formação do professor não é priorizada e se encontra, atualmente, defasada frente às novas possibilidades de ensino. Em muitos casos, os recursos didáticos utilizados são os mesmos de vários séculos atrás.

Este cenário acaba por desmotivar seus principais atores: aluno e professor, fazendo da escola um lugar triste e melancólico, em que as relações não são bem sucedidas gerando indisciplina e violência.

Um dos grandes avanços na educação é a introdução do lúdico no processo de ensino aprendizagem. Esse recurso e sua evolução contribuem de maneira significativa na apropriação do conhecimento, no desenvolvimento de habilidades e competências e na aplicação prática do aprendizado. Tem o poder de melhorar as relações interpessoais entre os educandos e facilitar didática do educador. Como consequência pode-se encontrar estudantes mais motivados e professores mais satisfeitos com os resultados do seu trabalho.

Porém, se faz necessário priorizar a formação desses profissionais, que lhes facilitem o acesso a novos recursos, que se promova “tempos” para criação, discussão e compartilhamento de boas e novas práticas, que se invista na aquisição, disponibilização e utilização de novas tecnologias afim de que a escola atual realmente acompanhe as demandas de um mundo em constante movimento.

Apesar do grande estrago causado pela Pandemia, muitos recursos didáticos foram criados, descobertos e apropriados pelos profissionais da educação como medida improvisada para atender estudantes à distância. Plataformas digitais, jogos, aplicativos e redes sociais foram utilizados para o desenvolvimento da aprendizagem, mesmo enfrentando as inúmeras dificuldades de estrutura. O importante é que mesmo depois do retorno as aulas presenciais, a maior parte destes recursos ainda se encontram disponíveis para estudantes e docentes e são ferramentas poderosas na recuperação das aprendizagens em defasagem por conta desse período difícil para a educação.

O lúdico na educação escolar

Segundo os PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (BRASIL, 1998) o objetivo principal do ensino fundamental é capacitar o aluno através de atividades na qual ele deverá adquirir e desenvolver conhecimentos que lhe permitam interagir no mundo que o cerca e contribua para a formação de atitudes e valores.

Ainda hoje muitas escolas baseiam seu ensino apenas na transmissão de informações, utilizando como metodologia de ensino exclusivamente o livro didático e a lousa. (JELINEK, 2004). Segundo KRASILCHICK (2004), o livro didático tem um papel importante para determinar o conteúdo do currículo escolar, mas não pode ser a única metodologia adotada pelos professores em sala de aula.

Apesar de todas as mudanças ocorridas ao longo de um século, as práticas diárias mais frequentes nas escolas continuam a reproduzir o modelo tradicional de ensino, apesar de muitas vezes o discurso ser falsamente moderno. (COSTA, 2003).

No modelo de ensino tradicional era função dos professores a transmissão de conhecimentos, por meio de aulas expositivas, e aos alunos a reprodução das informações. O principal recurso de estudo e de avaliação era as questões dadas aos alunos, os quais deveriam responder segundo o livro adotado pelo professor ou o conteúdo apresentado em sala. (BRASIL, 1998).

Segundo Costa (2003) ao contrário do modelo tradicional de ensino, o modelo de ensino moderno surgiu no final do século XIX por oposição ao ensino da época. O modelo de ensino moderno baseia-se na iniciativa do aluno e preocupa-se com a aprendizagem significativa, os professores sugerem, orientam e coordenam. Os métodos e programas de ensino são maleáveis, procura individu-

alizar o ensino, produzir satisfação, tratar a criança como criança e propõe atividades produtivas. (PILETTI, 1997).

Os conteúdos escolares não podem continuar sendo transmitidos como algo morto e que favoreça a aceitação passiva. Para atingir os objetivos educacionais é importante que os conteúdos sejam vistos como dinâmicos, e sejam redescobertos e reconstruídos pelos próprios alunos, os quais se tornaram sujeitos da própria educação. Se assim forem tratados, os conteúdos escolares deixarão de ser considerados como chatos e sem utilidade, para tornarem-se atraentes e úteis, proporcionando prazer aos alunos e em seus estudos. Conteúdos oferecidos dessa forma exigem mudanças nos métodos didáticos adotados em sala de aula pelos professores. (PILETTI, 1997).

Na prática educativa é necessária a utilização de materiais que ofereçam conhecimento e aprendizado, sendo ao mesmo tempo dinâmicos e didáticos, estimulando a participação e reflexão do aluno. O uso de jogos didáticos como ferramenta de ensino serve tanto como apoio para o crescimento e desenvolvimento intelectual do aluno, quanto uma forma de diversão, facilitando a aprendizagem e reflexão do aluno. (SILVA, 2008).

O jogo didático torna-se assim, uma das formas mais eficazes de ensino, sendo uma estratégia para melhorar o desempenho dos alunos em conteúdos de difícil aprendizagem pelo fato de ser divertido e prazeroso, sendo uma estratégia didática prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais. (GOMES; FRIEDRICH, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em qualquer estudo que se faça na área da educação é inevitável se deparar com uma imensa quantidade de metodologias. Todas elas com suas intencionalidades e atendendo aos desafios de cada lugar e tempo na história.

Os recursos utilizados são tão numerosos quanto os métodos e esse são fundamentais para a praxe da transmissão do conhecimento e do desenvolvimento de habilidades e competências.

Apesar dos professores utilizarem frequentemente como recurso didático os livros didáticos, lousa e giz, a utilização de jogos didáticos para otimizar o ensino das diversas disciplinas deve ser considerado, pois contribui positivamente no desenvolvimento das aprendizagens e na socialização.

A aplicação de jogos didáticos visa facilitar o ensino diário, consolidando conteúdos complexos e de difícil aprendizagem por parte dos alunos. Portanto o educador deveria considera-los diante de seu planejamento e replanejamento, utilizando-os de acordo com as necessidades verificadas nos processos avaliatórios.

.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J.S.Educação inclusiva – jogos para o ensino de conceitos. 4ª Ed. Campinas: Ed. Papirus, 2008. 96 p.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação Lúdica. Edição Loyola, 1998.

ANDRÉS, M.A.A.; CASAS, M.G.Actividade lúdicas enlaenseñanza de LFE: El juego-didáctico. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS, 1., 2000, Amsterdam. Resumo do Congreso Internacional de Español para Fins Específicos. Amsterdam: MinisterioEducacion, Cultura y Deporte, 2000. p. 121.

BORGES, R. M. R.; SCHWARZ, V. O papel dos jogos educativos no processo de qualificação de professores de ciências. In: ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE COLETIVOS ESCOLARES E REDES DE PROFESSORES QUE FAZEM INVESTIGAÇÃO NA SUA ESCOLA, 4.; 2005, Lajeado. Anais do Encontro Ibero-Americano de coletivos escolares e redes de professores que fazem investigação na sua escola, Lajeado: UNIVATES, 2005.

BRAGA, A. J.; ARAÚJO, M. M.; VARGAS, S. R. S. Uso de jogos didáticos em sala de aula. In: SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TRABALHOS ACADÊMICOS, 13., 2007, Guaíba. Resumos do salão de iniciação científica e trabalhos acadêmicos. Guaíba: ULBRA, 2007.

BRANCHER, E. A. A importância da diferenciação entre jogos e brincadeiras. Revista Eletrônica da ASSE-VI/NATUR. v.1, p. 1-8, 2004. Disponível em: <http://docplayer.com.br/12533317-File-e-lisane-teoria-e-pratica-dos-jogos-artigos_originais-a-importancia-da-dif.html>. Acesso em: 17 dez. 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental. Brasil: MEC/SEF, 1998. 79 p.

CAMPOS, L. M. L.; BORTOLOTO, T. M.; FELICIO, A. K. C. A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências: uma proposta para favorecer a aprendizagem. Caderno dos Núcleos de Ensino da ENESP, p. 47-60, 2003.

CANTO, A. R.; ZACARIAS, M. A. Utilização do jogo Super Trunfo árvores brasileiras como instrumento facilitador no ensino dos biomas brasileiros. Revista Ciência e Cognição, v. 14, n. 1, p. 144-153, 2009.

COSTA, M. L. A. A. Geração "ZAP" – Novos desafios na escola: complementos digitais para o ensino da química. 2003. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Multimídia) – Faculdade de Ciências do Porto, Porto.

CUNHA, M. B. Jogos de Química: desenvolvendo habilidades e socializando o grupo. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 12., 2004, Goiânia. Anais do Encontro Nacional de Ensino de Química. Goiânia: UFG, 2004. p. 28.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GOMES, R. R.; FRIEDRICH, M. A. A contribuição dos jogos didáticos na aprendizagem de conteúdos de ciências e biologia. In: ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA, 1., 2001, Rio de Janeiro. Anais do Encontro Regional de Ensino de Biologia. Rio de Janeiro: Madgráfica, 2001, p. 389-392.

GÓMES, R. G. El juegocomo actividad de enseñanza. Revista digital Innovación y Experiencias Educativas, n. 13, 2008. Disponível em:<http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/RAFAEL_GONZALES_1.pdf>. Acesso em: 15 set. 2016.

GRANDO, R. C. O jogo e suas possibilidades metodológicas no processo ensino – aprendizagem de matemática. 1995. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GRUBEL, J. M; BEZ, M. R. Jogos educativos. Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 4, n. 2, 2006.

GUZMÁN, M. D. C. El juego como recurso educativo fundamental. Revista digital Ciencia y Didáctica, n.2, p.39-46, 2008. Disponível em: <http://www.enfoqueseducativos.es/ciencia/ciencia_2.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016.

JELINEK, K. R. Jogo nas aulas de matemática: brincadeira ou aprendizagem? O que pensam os professores?. 2005. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 8ª ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2005. 183 p.

KISHIMOTO , T. M. O Jogo e a Educação Infantil. São Paulo : Pioneira, 1994.

KNUPPE, L. Motivação e desmotivação: desafio para professores do Ensino Fundamental. Revista Educar, n. 27, p. 277-290, 2006.

KRASILCHIK, M. Prática de ensino de biologia. 4ª ed. São Paulo: Ed. USP, 2004. p. 11-22.

LARA, I. C. M. Jogando com a Matemática de 5ª a 8ª série. In: ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE COLETIVOS ESCOLARES E REDES DE PROFESSORES QUE FAZEM INVESTIGAÇÃO NA SUA ESCOLA, 4; 2005, Lajeado. Anais do Encontro Ibero-Americano de coletivos escolares e redes de professores que fazem investigação na sua escola, Lajeado: UNIVATES, 2005.

MIRANDA, S. No fascínio do jogo, a alegria de aprender. Revista Ciência Hoje, v. 28, n. 168, p. 64-66, 2001.

MORATORI, P. B. Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino – aprendizagem?. 2003. 33 f. Trabalho de conclusão de disciplina (Mestrado de Informática aplicada à educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Matemática, Rio de Janeiro.

MORILLO, M. T. La importância deljuego como recurso educativo. Revista digital de divulgación educativa, n. 3, p. 53-55. Disponível em: <http://www.papelesdeeducation.es/docshtm/numeros/tres/pdf/3_experiencias15.pdf>. Acesso em 21 out. 2016.

OLIVEIRA, Paulo Sales. O que é brinquedo. São Paulo: Brasiliense, 1984.

PILETTI, N. História da educação no Brasil. São Paulo: Ed. Ática, 1997. 184 p.

PIAGET, J. A formação do símbolo: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

PIAGET, J. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Ed. Difel, 2006. 144 p.

RAMOS, M. C. A. Jogar e brincar: representando papéis, a criança constrói o próprio conhecimento, e conseqüentemente, sua própria personalidade. Revista Leonardo, revista 1, 2002. Disponível em: <http://www.icpg.com.br/artigos/rev01-07.pdf>. Acesso em 24 out. 2016.

RODRIGUEZ, F. P. Competências comunicativas, aprendizaje y enseñanza de lasCienciasNaturales: um enfoque lúdico. Revista de investigación y experiências didácticas, v. 16, n. 12, p. 275-298, 2007. Disponível em: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen6/ART4_Vol6_N2.pdf>. Acesso em 30 set. 2016.

SCHULTZ, E. S.; MULLER, C.; DOMINGUES, C. A. A ludicidade e suas contribuições na escola. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2006, Santa Maria. Anais do Congresso Internacional de Educação. Santa Maria: UNIFRA, 2006.

SILVA, P.G. P. O ensino de botânica no nível fundamental: um enfoque nos procedimentos metodológicos. 2008. 148 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru.

SOARES, B. M. Atividades lúdicas: jo-

gos e brincadeiras. In: Simpósio de Ciências Aplicadas da FAEF, 11., 2008, Garça. Anais do Simpósio de Ciências Aplicadas da FAEF. Garça: FAEF, 2008. P. 187-191.

TEIXEIRA, Ricardo Roberto Plaza; APRESENTAÇÃO, Katia Regina dos Santos da. Jogos em sala de aula e seus benefícios para a aprendizagem da matemática. Revista Linhas, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 302-323, jan./jun. 2014.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. 2004. Disponível em: http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=621. Acesso no dia 22 de setembro de 2016.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2003. 191 p.

YAMAZAKI, S. C; YAMAZAKI, R. M. O. Sobre o uso de metodologias alternativas para ensino – aprendizagem de ciências. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO DA REGIÃO DA GRANDE DOURADOS, 3.; 2006, Dourados. Anais da Jornada de Educação da Região da Grande Dourado. Dourados: Editora: UEMS, 2006.

ZASLAVSKY, Claudia. Mais jogos e atividades matemáticas do mundo inteiro. Porto Alegre: Artmed, 2009.

A FIGURA FEMININA NO CENÁRIO MUSICAL NACIONAL

HUGO ANDRÉ MORAES DURÃO DOS SANTOS

RESUMO:

O presente artigo analisa e estabelece uma comparação entre obras e letras das músicas brasileiras, durante o período de 1960 a 1970. Examinaremos o papel desempenhado pelo movimento social das mulheres em seu processo de libertação e as influências que exerce nas relações de gênero a partir das mudanças que promove. Usaremos algumas canções como parte do material documental para mapear o que estas canções dizem sobre as relações amorosas, desvendando processos poucos levantadas pela historiografia.

Palavras-chave: Chico Buarque, Música Brega e Feminismo

ABSTRACT: This article analyzes and compares works and lyrics of Brazilian music during the period from 1960 to 1970. We will examine the role played by the women's social movement in its liberation process and the influences it exerts on gender relations to from the changes it promotes. We will use some songs as part of the documentary material to map what these songs say about love relationships, revealing processes few raised by historiography.

Keywords: Chico Buarque, Brega Music and Feminism

A LINGUAGEM MUSICAL

A música é uma linguagem que transmite sensações presentes em várias situações cotidianas, é capaz de traduzir e comunicar afetividade, sentimentos e pensamentos e pode ser um instrumento de auxílio importante na pesquisa de conjunturas passadas onde a sociedade ditava à diferença de gênero baseada na construção cultural do homem em relação à mulher.

"Nas últimas décadas, áreas como a musicologia e a antropologia têm apontado novos caminhos para se pensar tanto o trajeto feminino ao longo das transformações e da consolidação de várias narrativas que permeiam a Música Ocidental, quanto as implicações que as relações de gênero têm sobre a política e a produção musical" (MELLO, 2007, pg. 134).

Através da análise das músicas, percebemos que, tanto na música Brega como na música do Chico Buarque de Holanda, apesar da diferença contextual, o amor como sentimento da paixão, a dor, a tristeza e a saudade constituem traços comuns, encontrados em ambas as produções, porém, abordados de maneira muito distinta.

RELAÇÕES DE GÊNERO

Neste modelo social a relação hierárquica é composta de dois níveis, o superior representado pelo homem e o inferior representado pela mulher. A representação das mulheres como sujeitos inferiores é fortemente difundida em diversos tempos e lugares históricos.

De um modo geral, uma das principais características do capitalismo e da sociedade de classes, é a desigualdade entre os sexos. Esta desigualdade entre os sexos caracterizou a sociedade de classes desde o seu início já há cerca de dois mil anos. Por esta razão, a sociedade de classes se caracteriza essencialmente pela dominação masculina. (SUNDERMANN, 2008. p.93).

As convenções do início do século no Brasil ditavam que o marido era o provedor do lar. A mulher era criada para ser rainha do lar, não tinha necessidade de sair para ganhar dinheiro, esse era o papel do homem. Havia periódicos femininos, destinados a uma classe econômica mais elevada que enfatizavam a vocação natural das mulheres para serem mães e esposas. As que ficavam viúvas, ou eram de uma elite empobrecida, precisavam trabalhar para sustentar a si e a seus filhos, para tanto faziam doces por encomendas e arranjos de flores, bordados e crivos, davam aula de piano entre outros.

Mas, além de pouco valorizadas, essas atividades eram mal vistas pela sociedade.

A formação da mulher para a cidadania por centenas de anos foi restrita ao desenvolvimento de ações domésticas com o objetivo de prepara-la para o exercício das obrigações de esposa e mãe, consequentemente através do casamento legitimado pela sociedade e abençoado pela religião. (Revista InterAtividade, 2013).

A PROBLEMÁTICA DO GÊNERO

A temática de gênero não é novidade, principalmente para as primeiras décadas do século XXI, e com o passar do tempo na historiografia mais elementos são anexados aos estudos. Com o aumento no fluxo de trabalhos sobre gênero percebemos várias vertentes que abordam tanto a mulher na esfera privada quanto na pública.

Essa ideia de fixar a mulher como sujeito histórico e os estudos em torno do tema gênero e sua condição na sociedade, se iniciam com uma ênfase maior a partir do livro de Simone de Beauvoir, O Segundo Sexo, este se torna o primeiro livro que trata o tema com uma maior inserção e divulgação

na sociedade, questão inevitável, já que sua autora, conhecida mundialmente e também atrelada à figura de seu marido Jean Paul Sartre. O livro gerou e gera discussões tanto, sobre o tema, quanto em relação a autora e seu contexto. Para muitos, Simone apenas viveu a sombra do existencialismo de seu marido, interessante pensar que a própria escritora ao lidar com o tema sofre discriminação justamente por ser mulher. Heleieth Saffioti (1999) afirma que o livro, O Segundo Sexo, é fundamental para entender a temática feminina e aqui se pretende abordar resumidamente a questão do gênero, da mulher na História.

Joan Scott nos chama atenção para a importância de se analisar o contexto e entender a importância dos gêneros para a construção do passado histórico. Nessa perspectiva é importante não só se utilizar descrições para criar uma História das mulheres, mas é indispensável tratar de conceitos, por vezes marginalizados em vários escritos.

Os(as) historiadores(as) feministas utilizaram toda uma série de abordagens na análise de gênero, mas essas podem ser resumidas em três posições teóricas. A primeira, um esforço inteiramente feminista que tenta explicar as origens do patriarcado. A segunda se situa no seio de uma tradição marxista e procura um compromisso com as críticas feministas. A terceira, fundamentalmente dividida entre o pósestruturalismo francês e as teorias anglo americanas das relações de objeto, inspira-se nas várias escolas de psicanálise para explicar a produção e a reprodução da identidade de gênero do sujeito. (SCOTT, J., 1990, p.4)

Através da análise dessas teorias descritas acima é possível fazer uma abordagem teórica mais consistente (SCOTT, 1990).

Em seu primeiro volume, Fatos e Mitos, Beauvoir (1970) não atribui para si o mérito de ser a primeira a tratar do tema, pelo contrário, afirma que o tema não é novo – devemos levar em consideração que foi escrito entre 1946-1948 – e que o tema "é irritante, principalmente para as mulheres" (BEAUVOIR, 1970, p. 7).

Foi-se necessário tanto para época – o pós-guerra – quanto agora um resgate do que é o papel e a função da mulher para nossa sociedade. De fato, a mulher vive em uma condição subalterna em relação ao homem, como é possível perceber na música Maria Ninguém de Carlos Lyra:

Pode ser que haja uma melhor, pode ser

Pode ser que haja uma pior, muito bem

Mas igual à Maria que eu tenho

No mundo inteirinho igualzinha não tem

Maria Ninguém, é Maria e é Maria meu bem

Se eu não sou João de nada

Maria que é minha é Maria Ninguém

Maria Ninguém é Maria como as outras também

Só que tem que ainda é melhor do que muita Maria que há por aí

Marias tão frias cheias de manias, Marias vazias pro nome que têm

Maria Ninguém é um dom que muito homem não tem

Haja visto quanta gente que chama Maria e Maria não vem

Maria Ninguém, é Maria e é Maria meu bem

Se eu não sou João de Nada

Maria que é minha é Maria Ninguém

Nesta letra percebemos a necessidade de se vincular a figura feminina ao homem, a ideia de pertencimento, pois a Maria é dele e de mais ninguém. É importante resgatar essa musa que está em pé de igualdade, pois se ela é 'Maria Ninguém' ele é o ' João de Nada', um vinculado ao outro sem separação, por isso o estudo de gênero deve ser tratado em duas frentes, à discriminação da mulher enquanto classe, e a discriminação que está dentro da própria classe social (SAFFIOTI, 1987), que se dá a partir do homem contra a mulher.

Essa segunda discriminação está pautada na ideologia vigente na sociedade que advém da atrasada teoria que afirma a superioridade biológica do homem em relação à mulher, teoria facilmente refutável se esmiuçarmos o tema, já que existiu sociedades matriarcais e exclusivamente de mulheres – caso das amazonas. Esta dominação masculina ocorre e se perpetua principalmente no campo simbólico, seguindo a linha de Pierre Bourdieu (2003, p.11) que afirma que a discriminação não acontece apenas no espaço doméstico ou privado, mas também em instituições públicas, ou no próprio Estado. Se aplicarmos ao contexto brasileiro, percebemos que na década de 1950 não há uma participação efetiva de mulheres na esfera política, ou algum cargo de destaque, o que é comum apenas é a inserção no mundo do entretenimento, ou nas profissões conhecidamente femininas, por exemplo, secretária, professora, etc.

O MOVIMENTO DE LIBERTAÇÃO FEMININO

Com esses ensinamentos a mulher se tornava cada vez mais submissa e essa pos-

tura só começa a ser rompida com o movimento feminista que foi idealizado nos anos de 1960 concomitantemente ao movimento hippie. A pílula anticoncepcional permitiu à mulher o controle sobre seu corpo e sua sexualidade. Em meio a esse movimento as revolucionárias não apenas queimaram seus sutiãs como também se inseriram nos circuitos culturais das universidades conquistando um espaço maior no mercado de trabalho.

A partir desses debates, iniciou-se uma revolução dentro dos setores das ciências humanas. Áreas como Filosofia, sociologia e história criaram departamentos exclusivos para discussões sobre as questões de gênero. Surgiu então uma mulher questionadora não apenas do domínio machista, mas dos modelos de conduta exigidos pela sociedade de consumo.

A revolução dos costumes do final dos anos 1960, principalmente em relação à sexualidade, foi preponderante para a emancipação feminina e dentro disto o advento da pílula anticoncepcional. A partir, disso, o exercício da sexualidade poderia acontecer sem o risco de uma gravidez indesejada e suas consequências, pode-se perceber, mesmo que de maneira incipiente, um direito adquirido pela mulher sobre seu próprio corpo podendo ser sexualmente mais ativa quer fosse nas relações conjugais quer fosse nas relações livres. Em suma, proporcionou a mulher o exercício da sexualidade voltada ao prazer, desvinculada da procriação, a mulher não era mais a sombra do homem, era dona de sua vontade e da sua vida, tinha condições de viver por ela mesma.

Por outro lado, havia uma dualidade no comportamento feminino, tendo em vista, que uma parte relevante das mulheres era contrária às mudanças que ocorriam no modelo que haviam aprendido da geração anterior.

No processo de modernização acelerado proveniente do governo militar, conhecido como milagre econômico brasileiro que de certa maneira desestabilizava os vínculos familiares tradicionais estabelecidos na sociedade, às mulheres foram entrando cada vez mais para o mercado de trabalho ao passo que reivindicavam o direito à cidadania negando e denunciando a dominação masculina, buscando novas maneiras de expressar sua própria individualidade. A mulher teve uma longa peregrinação na busca de um espaço na sociedade, especialmente no âmbito empresarial. Ela derrubou preconceitos, criou sua própria rotina de vida e pode começar a trabalhar fora do limite doméstico.

Inspiradas na luta de suas colegas europeias, as feministas daqui também se organizaram em influentes núcleos de participação como o Centro da Mulher Brasileira, o Brasil-Mulher e o Movimento Feminino 8 de Março. Não era pouca coisa numa sociedade tradicionalmente machista e para a qual o único movimento feminino ainda era aquele dos quadris. (ARAÚJO, 2010, p. 158).

Leila Diniz é uma das mulheres que melhor simbolizam as transformações dos papeis femininos a partir da década de 1960 que, apesar de não se engajar ao movimento feminista, colaborou para a emancipação da mulher com seu pensamento livre, sua coragem de dizer o que pensava e fazer o que lhe viesse à mente, fosse ou não bem visto pela sociedade machista da época, isso não sem pagar um alto preço por expor ideias como estas:

Sobre minha vida não faço o menor segredo. Sou uma moça livre. A liberdade é uma opção de vida (Leila Diniz, 1970). Tenho muita liberdade interior, faço o que quero e não ligo para o que falem. (...) não sou intelectualizada, sinto as coisas simplesmente. (...) A única coisa que me arrependo de não ter feito um filho com uma determinada pessoa. Não fiz

porque considerei muito, raciocinei nas formas ajuizadas – aliás, uma das poucas vezes em que usei essas formas e me arrependi terrivelmente. O que a gente sente forte e grande aqui dentro deve ser feito. (Leila Diniz, 1969) (GOLDENBERG Mirian, 2011, pp.199/200).

Pesquisas recentes comprovam um fenômeno que não obedece a fronteiras. Cresce o número de mulheres em postos diretivos nas empresas.

Entretanto as mulheres brasileiras recebem em média o correspondente a 71% dos salários dos homens. Essa diferença é mais evidente nas funções menos qualificadas. No topo, elas quase alcançam os homens. Trabalhar fora de casa é uma conquista relativamente recente das mulheres, ganhar seu próprio dinheiro, ser independente e ainda ter a sua competência reconhecida ainda é motivo de orgulho pessoal para elas, que, apesar das muitas dificuldades, ao longo da sua incansável busca por um espaço no mercado de trabalho conseguiram obter conquistas.

A história da mulher no mercado de trabalho, no Brasil, está sendo escrita com base fundamentalmente em dois quesitos: a queda da taxa de fecundidade e o aumento no nível de instrução da população feminina. Estes fatores vêm acompanhando, passo a passo, a crescente inserção da mulher no mercado e a elevação de sua renda.

A partir desse momento as mulheres começam a assumir sua identidade demonstrando uma forma original na maneira de se vestir, de se comportar e de agir, provocando a ruptura com a velha ordem que as admitia apenas como donas de casa.

A redução da fecundidade ocorreu com mais intensidade nas décadas de 1970

e 1980.

Com menos filhos, as mulheres puderam conciliar melhor o papel de mãe e trabalhadora.

Através dessas conquistas começaram a ocupar cargos como professoras, enfermeiras e secretárias, todas as profissões restritas, que visam auxiliar o outro, estendendo os cuidados maternais também para o trabalho fora de casa.

Como secretárias, elas só tiveram espaço quando os homens foram para as frentes de guerra nos anos 1914-1918 e 1939 – 1945 e assim por falta de mão de obra as mulheres ocuparam este espaço. Ao longo das últimas décadas, ao persistir em suas lutas a mulher vem conquistando também, novos espaços na sociedade, sendo levadas a assumir múltiplos papeis. Além do trabalho fora, são reprodutoras, as mães são babás e educadoras espontâneas.

A partir da metade da década de 1960, mulheres de classe média, nível universitário e mulheres pobres, sem educação formal, organizaram movimentos voltados a inclusão de suas reivindicações no sistema político brasileiro. Nos anos 1970 tem avanço o movimento feminista no Brasil que se tornou uma das vozes mais importantes na luta pela anistia aos presos políticos da ditadura civil – militar que o Brasil vivia nesta época. Num texto dos anos 70, o jornalista Millor Fernandes ironicamente exortava: Feministas do mundo uni-vos. Nada tendes a perder senão vossos maridos.

(...) embora influenciado pelas experiências europeias e norte-americana, o início do feminismo brasileiro dos anos 1970 foi significativamente marcado pela contestação à ordem política instituída no país, desde o golpe militar de 1964. Uma parte expressiva dos grupos feministas estava articulada a organizações de influência marxista, clandestinas à época, e fortemente comprometida com a oposição à ditadura militar, o que imprimiu ao movimento características próprias. (SARTI, 2004, p. 36).

O governo militar brasileiro em nada colaborou para a emancipação da mulher, ao contrário, se pudesse teria impedido o movimento já que era um governo machista e que impunha o silêncio à população, assim as feministas não tinham mais os pontos de encontros, de sociabilidade, de reflexão em grupo, a ditadura atrapalhava bastante o processo de libertação feminina, pois era contrária a qualquer tipo de liberdade e os movimentos só acontecem plenamente quando se tem liberdade de pensamento, expressão e escolha, nesse sentido, o movimento feminista se funde a um movimento também de resistência das mulheres contra a ditadura militar.

Nas décadas seguintes, em que pese o período repressivo da ditadura militar, as ideias plantadas pelas gerações anteriores deram os primeiros frutos e as mulheres começaram a se organizar em várias frentes de movimentos, participando mais pública e abertamente da vida social do Brasil, não apenas no que dizia respeito às próprias mulheres; mas também nas questões relacionadas à sociedade de maneira geral.

Desta forma surgiram no meio urbano e rural brasileiro, organizações de caráter feminino sem, no entanto, serem necessariamente feministas que não apenas lutavam pelos direitos civis das mulheres, como também procuravam reivindicar e influenciar nas decisões no sentido de promover mudanças no destino da nação. Muitas dessas organizações eram independentes de partidos políticos e mesmo quando neles inseridas tinham suas próprias reivindicações.

Na década de 1970 em especial, houve uma inversão de papeis masculino e feminino diante dos relacionamentos e da postura social, o movimento feminista diferenciou gerações de mulheres e modificou formas de pensar e de viver que causou impacto ao ampliar definitivamente o espaço de atuação pública e familiar da mulher, com repercussões em toda a sociedade brasileira.

Porém, na atual conjuntura brasileira, apesar de terem sido criadas leis que pretendem assegurar a igualdade de direitos entre homens e mulheres, esses direitos nem sempre são respeitados e muitas mulheres ainda são submetidas à dominação e violência doméstica impostas por seus namorados, amantes, maridos ou pais e que muitas vezes as leva à morte.

A MÚSICA COMO DOCUMENTO HISTORICO

Através de algumas canções, é possível fazer um resgate histórico sobre a posição da mulher na história, suas indagações e questionamentos sobre sua postura diante dos ditames masculinos.

A observação de dois gêneros musicais tão destoantes versando sobre o mesmo tema se mostra como mais uma ferramenta que disponibiliza o pensar de forma crítica em relação às questões de gênero, de como o homem via e ainda vê a mulher na sociedade.

Sem dúvida, a relação comparativa entre a poesia da obra de Chico Buarque e a música brega provoca reações de amor e ódio, até porque os críticos nunca chegaram a um consenso, no que diz respeito à música brega. Alguns inclusive colocam-na à margem da música popular brasileira. Uma coisa

é arte, a outra coisa é o brega. De qualquer forma, tanto um quanto outro usa as palavras, pela via da música, para falar do sofrimento de amor.

É necessário ultrapassar a tradicional concepção da música brega feita por artistas populares , no contraponto a MPB como música de elite, privilegiando a biografia do grande artista, gênio criador e realizador, refletimos e organizamos alguns elementos para compreender melhor as múltiplas relações entre a música e o sentimento que ela expressa.

No Brasil, a situação das pesquisas em torno da música popular de modo geral é bastante escassa. A bibliografia seguiu a linha descritiva do fato musical ou baseando-se exclusivamente na obra do autor não observando a música como parte da história da cultura social do país.

Encontramos algumas dificuldades de diálogo do estudo da música popular com outras obras literárias e acadêmicas, os estudos e pesquisas encontrados, foram realizados em geral, por jornalistas ou amadores atrelados a profissões próximas a produção e a difusão musical, distantes das universidades e das investigações acadêmicas, são esses indivíduos que fazem a reconstrução da história das obras musicais mais populares, talvez por isso a música dita brega quase não seja objeto de estudo dos novos pesquisadores.

Do final dos anos 1960 ao início dos anos de 1980, segundo Araújo, a música brega ganhou grande popularidade de norte a sul do Brasil, superando qualquer outro estilo musical em vendagem de discos e em execução em rádios, passando a ocupar lugar de destaque no patrimônio afetivo de parcela significativa das chamadas classes populares.

Assistindo ao filme documentário Eu vou rifar meu coração, observamos que nos bares e casas de espetáculos que apresentavam a música brega como atração, na maioria das vezes, o consumo excesso de bebida é incentivado, uma vez que nestes locais o público em geral está sofrendo por amor e tem o direito de afogar as suas mágoas, o lucro do proprietário fica em segundo plano em detrimento das mágoas de seus frequentadores.

Mais do que simplesmente falar de emoção, o que caracteriza o brega é o quase palpável orgulho de sua emotividade incontrolável e o inconformismo do homem diante da mulher, dona de sua própria vontade e da sua vida. A música brega é masculina, embora algumas cantoras incluam este tipo de música em seu repertório, o tema das canções é, em sua maioria, o sofrimento dos homens que não são correspondidos no amor, abandonados ou traídos jurando vingança.

Já ao analisarmos a composição do Chico Buarque Eu te amo, percebemos uma canção de amor sublime e delicada ao descrever o drama do amor rompido por uma das partes que não permite a indiferença de ninguém que já tenha sentido tal dor, o artista consegue compor versos que descrevem com maestria a dor desse amor:

Ah, se já perdemos a noção da hora/Se juntos já jogamos tudo fora/Me conta agora como hei de partir...

Ou ainda:

Se nós, nas travessuras das noites eternas / Já confundimos tanto as nossas pernas/Diz com que pernas eu devo seguir. (BUARQUE, Chico, JOBIM,Tom, 1980)

Mais do que a narrativa descrita na canção é o modo de como é descrita, a linguagem bem colocada que consegue transmitir o sofrimento causado pelo fim de uma relação. O argumento amoroso que abrange a maior parte da obra de Chico Buarque descortina sua aptidão para converter em canção o amor e suas mazelas.

No Brasil dos anos 1970 destacam-se os problemas cotidianos das relações de gêneros: desencantos, tédio, brigas, ciúmes, adultérios e separações que podiam ser percebidos também nas canções da época. Podemos identificar o dia a dia das relações de maneira graciosa na música Cotidiano de Chico Buarque:

Todo dia ela faz tudo sempre igual/Me sacode às seis horas da manhã/

Me sorri um sorriso pontual/ E me beija com a boca de hortelã/

Todo dia ela diz que é pr'eu me cuidar/E essas coisas que diz toda mulher./

Diz que está me esperando pr'o jantar/E me beija com a boca de café/ (BUARQUE, Chico, 1971)

Ou, de um jeito bem menos sutil e até de certa maneira agressivo na música Cotidiano número 3 de Odair José, que tenta ser uma sequência de Cotidiano de Chico Buarque e Cotidiano número 2 de Toquinho e Vinicius de Morais:

Depois que você casou comigo/Nunca mais você se arrumou/

Todo dia quando eu volto pra casa/Encontro você com a cara que acordou/

Seu cabelo anda todo estragado/E você bem mais gordinha/

O seu corpo já não tem a mesma cor/ Nem parece com a mulher que eu tinha/

(JOSÉ, ODAIR, 1974)

Até nas escolhas de palavras podemos perceber as diferenças entre composições que falam exatamente o mês mesmo tema: De um lado a boca de hortelã e do outro com a cara que acordou.

A maioria dos cantores, rotulados de brega, não se incomodam com esse predicado. Para eles, brega é apenas um termo pejorativo, que tem como finalidade separar os artistas e as classes sociais, o que implica deixar aberto o caminho para que um pequeno grupo de elite seja eleito como o representante da verdadeira música.

Reginaldo Rossi, em uma entrevista (entrevista vejaonline.abril.uol.com.br, 1999) assume-se brega com muito orgulho e não se constrange em admitir que, apesar das elites não o aceitarem, o seu público é fiel.

Já o compositor Odair José não concorda com essa diferenciação dada para a música popular, ele se diz um cantor que canta apenas o amor e no depoimento que deu para um documentário afirma:

A pessoa para ter amor, o grau de intelectualidade não existe, a mesma dor de cotovelo que o pedreiro sente, o médico também sente, é só perder a mulher que ele gosta que ele vai chorar do mesmo jeito que o pedreiro chora, a diferença é que o pedreiro vai chorar numa casa de merda e o médico vai chorar num apartamento virado para o mar, mas a dor é a mesma. (Odair José no filme documentário Eu vou rifar meu coração, 2011).

Na canção Com açúcar com afeto de Chico Buarque, o amor toma proporções intensas e absolutas, onde paira uma atmosfera cotidiana que relata o drama da vida a dois, apresentando uma mulher feita para satisfazer seu marido de maneira incondicional, deixando a sua pessoa em segundo plano para viver o amor que reside em seu peito, sendo ela mesma incompleta com seu Eu em um sentimento de eterna falta do outro, mesmo em sua companhia, esperando e servindo ao outro, que a faz passar as suas noites em claro, como quem espera pela chegada da perspectiva da própria felicidade. Traz à tona a certificação de uma maneira particular de adoração amorosa, onde a mulher se submete e se resigna em uma condição antagônica entre a sua forma de amar ao outro e seu próprio amor. O outro nesse caso se diz operário e tem que sair em busca do sustento:

Você diz que é um operário/sai em busca do salário/pra poder me sustentar...

Porém na rua ele demora e a deixa triste e angustiada o que faz pensar:

Qual o quê/No caminho da oficina/Há um bar em cada esquina/Pra você comemorar/Sei lá o quê! (BUARQUE, Chico, 1967)

Recriando um possível roteiro do que impediu que o marido chegasse em casa no horário, ela não ignora a situação, apenas finge não ver as saídas do marido enquanto sofre a sua ausência e se valem do açúcar, afeto e dedicação na esperança de trazê-lo para si.

Definir um artista não é apenas relacionar suas criações e associa-la à sua biografia. O que define um compositor, o que o faz ser reconhecido em suas obras, é o olhar que ele tem sobre determinado assunto, o conjunto das ações e sentimentos dos quais ele se vale para possibilitar sua criação, é a maneira como ele consegue se aproximar do que seu público pensa e sente.

Talvez esteja na delicadeza da construção de suas composições a explicação para a música de Chico Buarque ser denominada de MPB de elite, que sua obra seja considerada cultura e a música brega seja considerada popular, de mau gosto e cafona, para entender o que o Chico canta, há que se ter certa cultura, no sentido acadêmico, ele usa palavras rebuscadas, se vale de muitas metáforas para falar das emoções mais complexas do ser humano ao passo que a música cafona fala de sentimentos mais rasos, usando rimas previsíveis, diz tudo no sentido exato, usa o linguajar mais vulgar de modo que não precisamos de muito conhecimento para o entendimento das canções.

Ambas falam do sentimento de amor, traduzindo em palavras um sofrimento que muitas vezes não conseguimos explicar. A melancolia é o modo pelo qual transformam uma experiência singular de amor em uma abordagem universal, independente da classe social, cultural ou econômica.

Se a música brega grita as angústias e mazelas pelas quais o homem da nossa sociedade passou e ainda passa nas relações de gênero, Chico Buarque as canta, e o faz tanto pelo olhar feminino, da submissa ou da feminista, como através do olhar masculino, do marido traído ou do machão, Chico sabe dar nome a sentimentos que a maioria dos homens conhece, mas dos quais poucos sabem falar. Uma boa frase de uma canção para ser usada como exemplo é: não vou lhe cobrar pelo seu estrago, meu peito tão dilacerado. (BUARQUE, Chico, HIME Francis, 1978). Que mostra que no desatar de um casamento não tem que haver mágoa ou desamor, mas sim um amor que se transforma e se eterniza.

No mundo moderno a divisão entre arte popular e arte erudita mascara uma visão elitista. A música, que se destina à classe social menos favorecida, é tachada pelos meios de comunicação de brega para não ser confundida ou se misturar com a música classificada de MPB. Assim, a brega se torna o estigma de uma música inferior e a com-

posição de Chico Buarque, quando fala de amor, é classificada como romântica. Apesar das elites, a música brega faz parte da nossa herança cultural, não podendo assim, ser colocada de lado ou ignorada neste trabalho.

A música retrata um país e seu povo, portanto não podemos nos esquecer de nossa herança melancólica portuguesa, em que o amor se associa à dor de forma exagerada. Se o Fado é o gênero musical que melhor representaria essa tendência cultural para o saudosismo do povo português, a brega seria o representante de grande parte dos brasileiros nesse saudosismo.

O brasileiro é naturalmente triste, porque tristes são as três raças que contribuíram para a nossa formação. O português é nostálgico como a lânguida toada dos seus fados; o africano é um abatido, suas revoltas são gritos de dor contra as agruras do exílio em que o puseram; e o índio é um sofredor, tem na alma a resignada queixa dos rios e o murmúrio das selvas silenciosas (ARAUJO, 2002, p. 259).

RETROCESSO OU EMPODERAMENTO?

Ao longo do desenvolvimento do trabalho discorremos acerca das diferentes formas em que o gênero feminino é representado nas músicas de chico Buarque e demais compositores de músicas brega. A discrepância entre os termos mais polidos e termos populares em que um único tema é tratado.

A evolução da mulher no mercado de trabalho e em contextos em que a figura feminina sofria pouca ou nenhuma representatividade.

Após tal percurso é de suma importância analisar que a sociedade atual declinou de uma forma bastante drástica no que diz respeito a arte popular onde a mulher aparece inserida em cenários vexatórios e a elas são designados termos de teor pejorativos e de baixo calão.

Por que isso ocorreu?

Em meados dos anos 90 o gênero musical funk surge com força no Brasil com uma vertente diferente, o funk melody, com letras mais voltadas as experiências românticas e vocabulários mais leves, deixando de lado as referências políticas, violências, crimes e marginalidade.

[...] Quero te amar, você pra mim é tudo, minha terra, meu céu, meu mar [...] Quero te encontrar, quero te amar você pra mim é tudo, minha terra, meu céu, meu mar, quero te encontrar quero te amar você pra mim é tudo minha terra, meu céu, meu mar [...] (CLAUDINHO E BUCHECHA, Quero te encontrar, 1997).

Porém, no decorrer da sua trajetória, as letras do funk passaram a objetificar as mulheres, através de mensagens com conotação erótica, caracterizados por músicas sensuais e, por vezes, pornográficas, desvalorizando-as. Essa mudança ocorre em meados dos anos 2000, com letras repletas de duplo sentido e violência contra a mulher, evidenciando uma visão machista patriarcal, herança do período colonial que defendia a subserviência feminina como modelo de conduta. Trata-se de uma ideologia pautada na dominação masculina, sobre a qual Bourdieu (2007, p.18) ressalta que "a força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificação: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimála". Essa desvalorização e objetificação da mulher podem ser percebidas, por exemplo, na música "Tá de chico", do MC Bola de Fogo, que utiliza termos vulgares dirigidos à mulher e ao processo biológico e natural de seu corpo.

"Eu chamei ela pra fazer um sexo: Vamo faze um sexo? Mas ela falou: Hoje não porque eu tô menstruada! Mas não tem problema! Tá de chico é o caralho, cala boca aí vagabunda" (MC BOLA DE FOGO, Tá de chico, 2005)

Por volta dos anos 2000 as mulheres começaram a ganhar mais espaço no funk, com o surgimento das representações femininas nos clipes e como DJ e MCs, não participando mais desse universo apenas como consumidoras desse gênero musical e frequentadoras dos bailes. Através da participação nos clipes, expondo a si por meio da dança, foram rotuladas de "popozudas", "preparadas", "cachorras". Por trás dessas formas de tratamento é evidente a prática da dominação masculina e o posicionamento da mulher no funk como um adereço que integra a estética desse gênero musical, expondo-a como um objeto de prazer. Posteriormente, essa representação feminina foi marcada pela participação das mulheres como DJs e MCs, o que proporcionou um processo de revolução do pensamento nesse universo musical. Nesse contexto, destacaram-se Tati Quebra Barraco, Deize Tigrona, Valesca Popozuda, Anitta, entre outras, que passaram a ocupar espaços que antes ocupados apenas pelos homens.

O funk tem se destacado como um lugar de fala da mulher ao trazer em suas letras abordagens e linguagens que são consideradas pela sociedade conservadora como inapropriadas para mulheres. Conforme ressaltado por representantes do funk, a sexualidade e o papel social da mulher são abordados sob a perspectiva do modo como ela pensa o sexo as relações afetivas e de gênero (CARDOSO, 2014). As primeiras a emprestarem a voz para essa mudança foram as MCs

Tati Quebra Barraco, Deize Tigrona e Valesca Popozuda.

Assim, o funk feminino passou a exibir a sexualidade da mulher nas suas letras, através das vozes das funkeiras - mulheres que têm o poder sobre o próprio corpo, estimulando o mesmo poder para outras mulheres. Nesse cenário, as representantes do funk feminino têm se posicionado como mulheres que dizem suas verdades por meio das composições, tendo como objetivo principal desconstruir a ideologia sexista, buscando contribuir para as mulheres abandonarem o papel de figurante em suas vidas e tomarem a liderança nas diversas situações. É nesse sentido que o funk tem se afirmado como instrumento de empoderamento feminino.

Ao se vestirem com roupas curtas e justas as funkeiras buscam quebrar os padrões estéticos impostos pela sociedade, além de tomar posse do seu corpo e usá-lo como símbolo da sua liberdade sexual. Assim, elas subvertem o jogo da sedução e afirmam que a escolha de como usar o corpo é delas e não dos homens.

O ato de empoderar-se do ponto de vista feminista é tomar controle de si, lançando mão dos direitos que lhe cabem, assumindo posição e postura de poder e decisão político social. Para Ribeiro (2017), o empoderamento envolve mais do que apenas ocupar espaços de fala, está associado a autoafirmação e mudanças de pensamento necessárias para imbuir na sociedade feminina as infinitas possibilidades de existência e autonomia de suas escolhas.

[...] promover uma mudança numa sociedade dominada pelos homens e fornecer outras possibilidades de existência e comunidade. É enfrentar a naturalização das relações de poder desiguais entre homens e mulheres e lutar por um olhar que vise à igualdade e o confronto com os privilégios que essas relações destinam aos homens. A busca pelo direito à autonomia por suas escolhas, por seu corpo e sexualidade. (RIBEIRO, 2017)

Ao utilizarmos o termo retrocesso neste capitulo não podemos deixar de citar a mudança nas tendências musicais bem como ressaltar que o gênero musical também tem grande influência em suas abordagens. É menos frequente características que podem ser atreladas a desvalorização da mulher em Mbps, composições mais antigas onde a emancipação ainda não era algo tão marcante como em dias atuais e muitas vezes motivo de desdém ou algo de pouca importância. Tais abordagens era feita sutilmente quase de forma imperceptível aos ouvidos dos consumidores dessas mídias e pouco questionadas pela comunidade feminina.

Devemos ressaltar que o fato de se tratar de vertentes musicais direcionadas a uma classe social diferenciada, a determinados grupos de pessoas, em diferentes comunidades não as tornam melhores ou contenham verdades absolutas e adequadas apenas por possuírem vocabulário mais rebuscado ou qualquer outra caracteriza que elitize o estilo musical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe a mulher e tão somente a ela escolher ritmos, gêneros, locais que deseja consumir e fazer a escolha do que é aceitável ou inadmissível para com seus valores e princípios.

Pois de nada serviu ser "divina e graciosa, estátua majestosa! Do amor por Deus esculturada..."na década de 30 onde a mulher estava condicionada de forma inquestionável as vontades de seu pai e marido.

Na década de 40 onde "A deusa da minha rua, tem os olhos onde a lua costuma se abrigar..." e o único abrigo que as recebiam caso cometessem um único erro seriam casas de conveniência e estigmas para o resto de suas vidas.

O tema ainda nos traz muitas opiniões controversas, inesgotáveis seriam os prós e contras dos aspectos aqui discutidos.

De certo que a polidez o romantismo se sobressai por questões estéticas, contudo analisar o cenário histórico de cada época e compreender o papel da mulher durante o período nos faz refletir antes de levantarmos um julgamento a respeito.

A liberdade começa pelo pensar, pelo comportamento. Todos são livres para escolherem seus parceiros e parceiras, estamos no século XXI, porém, ainda persistem nos inconscientes coletivos antigas doutrinas sobre quem é inferior e quem é superior. O objeto de estudo contido neste artigo analisa o cenário artístico e a figura da mulher utilizada de diferentes formas no cenário musical. A luta por igualdade e respeito é contínua e abrange todos aspectos aqui não discutidos a fundo, profissional, familiar, acadêmico e político. Certamente um tema de acervos riquíssimos e que visa contribuir nas conquistas já realizadas e nas inúmeras que virão.

ANEXOS:

MARIA NINGUÉM

Autores: Carlos Lyra.

Música do álbum Bossa Nova de 1960

Pode ser que haja uma melhor, pode ser

Pode ser que haja uma pior, muito bem
Mas igual à Maria que eu tenho
No mundo inteirinho, igualzinha não tem
Maria ninguém
É Maria e é Maria meu bem
Se eu não sou João de nada
Maria que é minha é Maria ninguém
Maria ninguém
É Maria como as outras também
Só que tem que ainda é melhor do que muita Maria que há por aí
Marias tão frias cheias de manias
Marias vazias pro nome que tem
Maria ninguém
É um dom que muito homem não tem
Haja visto quanta gente que chama Maria
E Maria não vem
Maria ninguém
É Maria e é Maria meu bem
Se eu não sou João de nada
Maria que é minha é Maria ninguém

EU TE AMO
Autores: Chico Buarque de Hollanda e Antônio Carlos Jobim.
Música do álbum Vida de 1980

Ah, se já perdemos a noção da hora
Se juntos já jogamos tudo fora
Me conta agora como hei de partir

Se, ao te conhecer, dei pra sonhar, fiz tantos desvarios
Rompi com o mundo, queimei meus navios
Me diz pra onde é que inda posso ir

Se nós, nas travessuras das noites eternas
Já confundimos tanto as nossas pernas
Diz com que pernas eu devo seguir

Se entornaste a nossa sorte pelo chão
Se na bagunça do teu coração
Meu sangue errou de veia e se perdeu

Como, se na desordem do armário embutido
Meu paletó enlaça o teu vestido
E o meu sapato inda pisa no teu

Como, se nos amamos feito dois pagãos
Teus seios inda estão nas minhas mãos
Me explica com que cara eu vou sair

Não, acho que estás te fazendo de tonta
Te dei meus olhos pra tomares conta
Agora conta como hei de partir

COTIDIANO
Autor: Chico Buarque de Hollanda
Música do álbum Construção de 1971

Todo dia ela faz tudo sempre igual
Me sacode às seis horas da manhã
Me sorri um sorriso pontual
E me beija com a boca de hortelã

Todo dia ela diz que é pra eu me cuidar
E essas coisas que diz toda mulher
Diz que está me esperando pro jantar
E me beija com a boca de café

Todo dia eu só penso em poder parar
Meio-dia eu só penso em dizer não
Depois penso na vida prá levar
E me calo com a boca de feijão

Seis da tarde, como era de se esperar
Ela pega e me espera no portão
Diz que está muito louca prá beijar

E me beija com a boca de paixão

Toda noite ela diz prá eu não me afastar

Meia-noite ela jura eterno amor
Me aperta prá eu quase sufocar
E me morde com a boca de pavor

COTIDIANO Nº 2
Autores: Vinicius de Moraes, Toquinho
Música do álbum São Demais os Perigos Dessa Vida, 1972

Hay dias que no sé lo que me passa
Eu abro meu Neruda e apago o sol
Misturo poesia com cachaça
E acabo discutindo futebol

Mas não tem nada, não
Tenho meu violão

Acordo de manhã, pão com manteiga
E muito, muito sangue no jornal
Aí a criançada toda chega
E eu chego a achar Herodes natural

Mas não tem nada, não
Tenho meu violão

Depois faço a loteca com a patroa
Quem sabe nosso dia vai chegar
E rio porque rico ri à toa
Também não custa nada imaginar

Mas não tem nada, não
Tenho meu violão
Mas não tem nada, não
Tenho meu violão

Aos sábados em casa tomo um porre
E sonho soluções fenomenais
Mas quando o sono vem a noite morre
O dia conta histórias sempre iguais

Mas não tem nada, não
Tenho meu violão

Às vezes quero crer, mas não consigo,
É tudo uma total insensatez
Aí pergunto a Deus: "Escute, amigo,
Se foi pra desfazer por que é que fez?"

Mas não tem nada, não
Tenho meu violão
Mas não tem nada, não

COTIDIANO Nº 3
Autor: Odair José
Música do álbum Lembranças de 1974

Depois que você casou comigo
Nunca mais você se arrumou
Todo dia, quando eu volto pra casa
Encontro você com a cara que acordou

Assim você mata nosso amor,
Assim você mata nosso amor

Seu cabelo anda todo estragado,
Você anda bem mais gordinha
O seu corpo já não tem a mesma cor
Nem parece com a mulher que eu tinha Nem parece com a mulher que eu tinha
Nem parece com a mulher que eu tinha

Antes de casar comigo
Você não era assim
Quero ver você bonita
Esta noite para mim, pois eu te amo

Depois que você casou comigo
Você deixou de ser mulher carinhosa
Não se interessa pelas coisas que eu faço
Você já não é mulher caprichosa

Você já não é mulher caprichosa
Você já não é mulher caprichosa

Antes de casar comigo
Você não era assim
Quero ver você bonita
Esta noite para mim, pois eu te amo

COM AÇUCAR, COM AFETO
Autor: Chico Buarque de Hollanda
Música do álbum Chico Buarque de Holanda, volume 2, de 1967,

Com açúcar, com afeto, fiz seu doce predileto
Pra você parar em casa, qual o quê
Com seu terno mais bonito, você sai, não acredito
Quando diz que não se atrasa
Você diz que é operário, sai em busca do salário
Pra poder me sustentar, qual o quê

No caminho da oficina, há um bar em cada esquina
Pra você comemorar, sei lá o quê Sei que alguém vai sentar junto, você vai puxar assunto Discutindo futebol
E ficar olhando as saias de quem vive pelas praias
Coloridas pelo sol

Vem a noite e mais um copo, sei que alegre ma non troppo
Você vai querer cantar
Na caixinha um novo amigo vai bater um samba antigo
Pra você rememorar

Quando a noite enfim lhe cansa, você vem feito criança
Pra chorar o meu perdão, qual o quê
Diz pra eu não ficar sentida, diz que vai mudar de vida
Pra agradar meu coração
E ao lhe ver assim cansado, maltrapilho e maltratado

Como vou me aborrecer, qual o quê
Logo vou esquentar seu prato, dou um beijo em seu retrato
E abro meus braços pra você

TROCANDO EM MIUDOS
Autores: Chico Buarque e Francis Hime.
Música do álbum Chico Buarque de 1978

Eu vou lhe deixar a medida do Bonfim
Não me valeu
Mas fico com o disco do Pixinguinha, sim?
O resto é seu
Trocando em miúdos, pode guardar
As sobras de tudo que chamam lar
As sombras de tudo que fomos nós
As marcas do amor nos nossos lençóis
As nossas melhores lembranças

Aquela esperança de tudo se ajeitar
Pode esquecer
Aquela aliança, você pode empenhar
Ou derreter
Mas devo dizer que não vou lhe dar
O enorme prazer de me ver chorar
Nem vou lhe cobrar pelo seu estrago
Meu peito tão dilacerado

Aliás
Aceite uma ajuda do seu futuro amor
Pro aluguel
Devolva o Neruda que você me tomou
E nunca leu
Eu bato o portão sem fazer alarde
Eu levo a carteira de identidade
Uma saideira, muita saudade
E a leve impressão de que já vou tarde

QUERO TE ENCONTRAR

Autores: Claudinho & Buchecha

Música do álbum Quero te encontrar

Quando você vem pra passar o fim de semana Eu finjo estar tudo bem

Mesmo duro ou com grana

É que você ignora

Tudo que eu faço

Depois vai embora

Desatando os nossos laços

Quero te encontrar

Quero te amar

Você pra mim é tudo

Minha terra, meu céu, meu mar

Quero te encontrar

Quero te amar

Você pra mim é tudo

Minha terra, meu céu, meu mar

Quando você vem pra passar o fim de semana

Eu finjo estar tudo bem,

Mesmo duro ou com grana

É que você ignora

Tudo o que eu faço

Depois vai embora

Desatando nossos laços

Quero te encontrar

Quero te amar

Você pra mim é tudo

Minha terra, meu céu, meu mar

Quero te encontrar

Quero te amar

Você pra mim é tudo

Minha terra, meu céu, meu mar

É muita ousadia ter que percorrer

O país inteiro pra achar você

Mas tudo o que faço tem um bom motivo

Linda, eu te amo, vem ficar comigo

Estou alucinado com o seu olhar

Vou aonde for até te encontrar

Eu te amo demais, você é minha paz

Faz amor gostoso, de novo comigo, faz, faz

Quero te encontrar

Quero te amar

Você pra mim é tudo

Minha terra, meu céu, meu mar

Quero te encontrar

Quero te amar

Você pra mim é tudo

Minha terra, meu céu, meu mar

BIBLIOGRAFIA:

ARAÚJO, Paulo César de. Eu não sou cachorro, não. 7 ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

BEAUVOIR, S. O segundo sexo. A experiência vivida. vl. 2 Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1980

BUTURI, Martia Grasieli de Oliveira, artigo A mulher no mercado de trabalho Revista InterAtividade, Andradina,SP, v.1, n.1, 1º sem. 2013

CARDOSO, B. Funk e feminismo. Blogueiras Feministas, 2014. Disponível em: http://blogueirasfeministas.com/2014/08/funk-e-feminismo/. Acesso em 28 mai. 2020.

DIAS, Letícia G.; MELLO, Maria. I. C. Do Folclore a World Musica: trajetória de dois grupos femininos em Florianópolis. In: IV SIMPÓSIO DE PESQUISA EM MÚSICA. 2007. Curitiba, De Artes, 2007. v. 4. p. 379-386

GOLDENBERG Mirian, Toda mulher é meio Leila Diniz, 2ª Ed. BestBolso, Rio de Janeiro, 2011.

RIBEIRO, D. O que é empoderamento feminino? 2017. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/revista/971/o-que-e-o--empoderamento-feminino. Acesso em 29 mai. 2020

RIEPER, Ana, filme documentário Eu vou rifar meu coração, que trata do imaginário romântico, erótico e afetivo brasileiro a partir da obra dos principais nomes da música popular romântica, também conhecida como brega.

SARTI, Cynthia Andersen, artigo O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória, Revista Estudos Feministas, Florianopolis, 2004.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. 1990. Disponível em: http://posterous.com/getfile/files.posterous.com/musadesastrada/ t o X B p E z M R 4 ocbyWRRI74eqvUfFBTx8Td8p1XgBIPD4hRvo0XScHHWTKLry99/Joan_Scott_Genero. pdf Acessado em: 25.mai.2020 as 12:53.

SAFFIOTI, H. A mulher na sociedade de classes: mito e realidade. São Paulo: Editora Quatro Artes, 1969.

SUNDERMANN, Rosa e Jose Luis. Sexo Contra Sexo ou Classe Contra Classe. São

TECNOLOGIA EM SALA DE AULA, TENDÊNCIA OU REALIDADE?

IDELSON ALVES JUNIOR

RESUMO

Neste trabalho é abordado as experiências, resultados e dificuldades dos professores, onde me incluo, no uso da tecnologia em sala de aula, diante do advento dos dispositivos moveis e internet, os avanços tecnológicos vêm causando mudanças no modo de viver e sentir o mundo, nas relações sociais e culturais. Sem dúvidas nenhuma, estamos vivendo uma mudança paradigmática quanto ao modo de entender o mundo e suas relações e isso também está presente no ambiente escolar, as tecnologias trouxeram à tona novas necessidades e meios para a busca o aprendizado, bem como a adequação do ensino através da disponibilização desses novos recursos. Fica evidenciado as dificuldades dos professores e até das unidades escolares em se adequar ao novo modelo, sem, contudo, fragilizar alguns princípios e alguns métodos que foram cultivados há muitos anos, mas que pouco a pouco perde a significância e atratividade perante a um novo perfil de aluno. As unidades escolares precisam buscar meios e criarem uma nova conta de investimento, chamada tecnologia, a fim de viabilizar a transição inevitável. Quanto aos professores, agentes principais das propostas de mudança, devem entender o uso da tecnologia como mais uma ferramenta a ser utilizada por ele para estimular o aprendizado. Este trabalho retrata o ambiente real de uma unidade escolar, através de uma pesquisa com vários professores desta unidade, a fim de medir a que passo anda a relação professor/aluno/tecnologia. Os objetivos buscam em identificar os conceitos sobre o uso da tecnologia em sala de aula, identificar como os professores administram esta questão, verificar a percepção dos professores em relação a esta questão e sua repercussão pedagógica, identificar a aceitação dos professores, averiguar se existe falta de capacitação e principalmente identificar a forma que os professores e a escola buscam resolver os problemas gerados pelo uso da tecnologia em sala de aula. O estudo mostra-se relevante à medida que traz uma reflexão sobre a importância da inclusão tecnológica em sala de aula, de forma a promover mudanças no modo de ensinar, de aprender e de enxergar as crianças dessa geração.

Palavras-chave: tecnologia, multimídia e capacitação.

ABSTRACT

In this work the experiences, results and difficulties of teachers, where I am included in the use of technology in the classroom, before the advent of mobile devices and the internet, technological advances are causing changes in the way of living and feeling the world, in social and cultural relations. Undoubtedly, we are experiencing a paradigmatic change in the way we understand the world and its relations and this is also present in the school environment, technologies have brought new needs and means to search for learning as well as the adequacy of teaching through availability of these new resources. It is evident the difficulties of teachers and even of the school units to adapt to the new model, without however weakening some principles and some methods that were cultivated for many years, but gradually loses significance and attractiveness to a new student profile. School units need to find ways and create a new investment account, called technology, in order to make the transition inevitable. As for teachers, the main agents of change proposals, they should understand the use of technology as one more tool to be used by it to stimulate learning. This work portrays the real environment of a school unit, through a research with several teachers of this unit, in order to measure the pace of the teacher / student / technology relationship. The objectives are to identify the concepts about the use of technology in the classroom, to identify how the teachers manage this question, to verify the teachers' perception regarding this issue and its pedagogical repercussion, to identify the acceptance of the teachers, to find out if there is a lack and to identify the way that teachers and the school seek to solve the problems generated by the use of technology in the classroom. The study is relevant o it reflects on the importance of technological inclusion in the classroom, in order to promote changes in the way of teaching, learning and seeing the children of this generation.

Key words: technology, multimedia and training.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso visa fomentar a discussão e a reflexão sobre o uso das tecnologias e seus recursos na sala de aula; entre outros objetivos, o principal visa apresentar pontos de vistas formados através da literatura bem como a minha vivencia e de alguns professores, enfatizando a importância da tecnologia como ferramenta significativa aos professores para auxiliar os alunos na construção dos saberes.

A sociedade atual, onde incluímos os professores e alunos é caracterizada pela im-

portância essencial da informação e a transformação da informação em conhecimento estratégico em todas as atividades humanas. Enquanto a era industrial foi caracterizada pelo modelo Fordista de produção em massa, da divisão do trabalho, da padronização e da simplificação. O novo modelo emergente de sociedade (da informação e do conhecimento), o valor central é o conhecimento. Nesse novo paradigma social e econômico de desenvolvimento a tecnologia tem um importante papel. Temos vários estudiosos nesta área, podemos citar: Pierre Levy, Don Tapscott, Manuel Castels (LEVY, 1996; TAPSCOTT, 1999; CASTELS, 2005). Esses autores têm se dedicado a compreender este novo modelo de sociedade emergente, quais são suas características, quais são efeitos positivos e negativos sobre o homem e sobre a coletividade.

Vários são os autores que se propõem a discutir sobre o ensino por meio de novas tecnologias, já que tal possibilidade oferece, na atualidade, recursos antigamente inimagináveis.

O uso da Tecnologia da Informação (TI) em sala de aula se torna algo iminente, uma vez que elas fazem parte do nosso cotidiano, seja nas nossas casas, no trabalho e nos mais diversos espaços sociais. E, como não poderia ser diferente, também nas escolas, mesmo que ainda de uma forma desestruturada. Por outro lado, como professores, nos vemos diante da proposta dos documentos oficiais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, PCNEM (1999) – na formação dos estudantes desse nível de ensino, que apontam para o uso das tecnologias e suas linguagens e, ainda, assinalam para uma formação dos adolescentes capaz de inseri-los na sociedade contemporânea, uma sociedade marcada pelos avanços tecnológicos e científicos.

A atual LDB 9394/1996 e os PCNEM (1999) são bem claros ao objetivarem a educação não visa mais o acumulo de conhecimentos, mas sim a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) relacionadas às áreas de atuação. Neste caso priorizam não apenas o computador e a internet, como também demais recursos áudios- visuais e, ainda, os mais variados meios informatizados, tais como; revistas, livros, etc.

Pelo exposto a escola precisa ter a tecnologia da informação como aliada, favorecendo para que exista uma nova forma de expressão aos alunos que precisam e têm sido direcionados para construção de novos saberes, reformulação de conceitos, análise crítica e muita criatividade favorecendo-os no que diz respeito ao desenvolvimento intelectual do aluno.

Por isso é necessário um esforço cada vez maior para que a inserção da Tecnologia da Informação no ambiente escolar realmente aconteça, oferecendo possibilidades de melhoria do trabalho dos professores e da aprendizagem dos alunos.

A Tecnologia da Informação precisa ser vista como uma ferramenta que possibilita a construção e difusão do conhecimento, devendo a Escola se utilizar dos avanços tecnológicos de forma a contribuir para a melhor eficiência do processo educacional.

Diante disso, precisamos considerar a importância da formação profissional do educador, valorizar a formação teórica e a construção de uma postura crítica desse profissional, que leve à reflexão de sua prática.

Desse modo, este trabalho procurou analisar como a contribuição da Tecnologia da Informação no processo de ensino-aprendizagem do cotidiano escolar facilita a assimilação e a construção dos conhecimentos, sem que seja esquecida a importância do professor como mediador deste processo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A ERA DA INFORMAÇÃO

Há alguma controvérsia no significado do termo "informação". Contudo buscaremos um conceito abrangente que nos auxilie na reflexão sobre a importância da informação e do conhecimento para sua vida pessoal e profissional.

O conceito sobre informação é bastante estudado e há uma série de perspectivas sobre seu significado de acordo com a área de referência. Para um aprofundamento sobre este tema leia o trabalho de Capurro e Hjorland (2007).

A importância da informação e do conhecimento na sociedade contemporânea tem levado alguns autores a cunharem os temos "alfabetização digital e da informação" (digital and information literacies). Em linhas gerais, a alfabetização no âmbito da informação, significaria a busca de habilidades e competências básicas para atuação nesta nova sociedade (ver definição abaixo). As habilidades e competências de buscar a informação e transformá-la em conhecimento estratégico são essenciais no mundo do trabalho, seja qual for sua atuação profissional. Estudos têm mostrado que a quantidade de informação gerada pela sociedade tem crescido exponencialmente. Em dez anos produziu-se mais informação e conhecimento que nos últimos 50 anos. Há abundância de informação. Estima-se que um profissional formado atualmente atuará ao longo de sua vida em várias áreas. Assim, a formação em nível superior deverá se proporcionar em fundamentos para uma atuação flexível do profissional no futuro.

As redes sociais têm sido um fenômeno de anos recentes. Trata-se de uma mudança no relacionamento com a internet e a tecnologia da informação e da comunicação. No início da internet as TIC eram estáticas e não permitiam muita interação com o usuário. Atualmente, temos diversos recursos onde o usuário colabora e interage na produção de conteúdos: blogs, redes sociais (Orkut, Facebook, Twitter, entre outros). Esta nova onda tecnológica tem sido chamada de web 2.0. Hoje as empresas e os empregadores estão presentes nas redes sociais. Em geral, para as empresas, estar presente nas redes sociais é mais uma forma de visibilidade e de relacionamento com o cliente. Nesse contexto, a empresa e seus clientes têm um relacionamento mais próximo. Por outro lado, muitas pessoas comuns estão presentes nas redes sociais e as utilizam para os mais diversos motivos: contatos entre amigos ou comunidades, contatos profissionais, contatos com parentes, entre outros. Nos anos recentes a manifestação de trabalhadores nas redes sociais tem sido motivo para repreensões ou até mesmo demissão. As principais razões para isso são manifestações: divulgação pública de informações confidenciais, reclamações de funcionários sobre a empresa, declarações pejorativas ou desrespeitosas sobre chefes e superiores.

Sem dúvida alguma temos na educação a base de toda a formação e organização humana. Os instrumentos usados durante todo este processo são de suma importância para formar e reproduzir a visão de mundo, para formação de cidadãos efetivamente participativos e estimulados. Partindo-se deste ponto fica evidenciado a necessidade de adaptações didáticas no processo de ensino/aprendizagem que atenda essas expectativas, criando condições que permitam interconexões com o processo educacional e a evolução de recursos tecnológicos como meios para alcançar uma aprendizagem mais significativa.

O mundo está tecnológico, e da mesma forma a educação também tende a estar adaptada com a tecnologia, por isso, exige adequações e processos que visem atender essas novas tecnologias e todo o ambiente escolar, Direção, Professores, Coordenadores e alunos devem estar abertos a aceitarem os novos caminhos impostos pela tecnologia. Com o uso da tecnologia no ambiente escolar, ficam claros os diversos sentimentos em relação a postura dos professores frente aos novos desafios, como a aceitação do novo e a adaptação a mudança, já que a realidade tecnológica está presente e todos terão que enfrentar as novas mudanças. Não somente os Professores precisam se adaptar, as escolas precisarão pensar em investimentos e custos direcionados para a finalidade da implantação de um modelo tecnológico, a direção deverá não somente cobrar, mas estimular e garantir os processos que nortearão a nova forma de atuação, já os alunos precisarão saber diferenciar a escola tecnológica com um modelo permissivo e descompromissado, onde tudo é permitido, o objetivo é termos todos mais motivados e melhores resultados.

Sendo assim, pode-se observar que a tecnologia é uma necessidade em vários segmentos do mundo, e a escola tem como principal objetivo a de se preparar e preparar também professores e alunos para essa nova realidade.

Sobretudo precisamos estar preparados para tal evolução pois teremos que participar dos novos ambientes regidos pelas tecnologias, conforme citado nas palavras abaixo.

"Nós, educadores, temos de nos preparar e preparar nossos alunos para enfrentar exigências desta nova tecnologia, e de todas que estão a sua volta – A TV, o vídeo, a telefonia celular. A informática aplicada à educação tem dimensões mais profundas que não aparecem a primeira vista". (ALMEIDA, 2000, p. 78)

A sociedade contemporânea é, assim, caracterizada pelos diversos tipos de linguagens, decorrentes das inserções constantes dos meios de comunicação. As adaptações dos envolvidos, bem como o uso de novas práticas de ensino visa melhorar a qualidade do ensino, o conteúdo trabalhado em sala de aula, poderá ser enriquecido pelos recursos de imagens, movimentos, músicas e artes, tudo isso em um dispositivo que cabe em nossas mãos.

"As novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar. A televisão, o rádio, a informática, entre outras, fez com que os homens se aproximassem por imagens e sons de mundos antes inimagináveis. (...) Os sistemas tecnológicos, na sociedade contemporânea, fazem parte do mundo produtivo e da prática social de todos os cidadãos, exercendo um poder de onipresença, uma vez que criam formas de organização e transformação de processos e procedimentos". (PCN's, 2000, p.11-12)

Sendo assim, trabalhar com imagens pode ser estimulante e produtivo, tanto pelos resultados de uma investigação histórica, quanto pelo caminho decorrido nessa investigação. Mas, sobretudo, pela significativa contribuição no processo ensino-aprendizagem, possibilitando aos alunos o desenvolvimento, além de novos estímulos para a realização de atividades e projetos e de investigação e exploração como parte de sua aprendizagem". (PCN, 1988, p. 44).

O professor que se utiliza de outras fontes de informação e novas metodologias de ensino, buscando novos saberes, propicia

aos alunos a oportunidade de construir o conhecimento também de forma inusitada, fica claro que o uso da tecnologia é fundamental para viabilizar estes novos saberes e metodologias.

A escola também deve estar adaptada para facilitar essas tecnologias em sala de aula, como exemplo, Projetores de imagens, Computadores, acesso a internet, reprodutores de mídia e televisão.

2.2 TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

Como acontece em todas as áreas ou setores de atividades, também na educação, a tecnologia tem possibilitado avanços significativos. Obviamente não se trata da introdução da tecnologia pela tecnologia, apenas, mas uma nova forma de organizar e fazer educação com o auxílio da tecnologia. Deste modo, a tecnologia entra na educação como um recurso que potencializa as propostas educacionais dos professores. Atualmente percebemos um grande avanço das tecnologias de informação e comunicação nos ambientes escolares, em todos os níveis: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Técnico e/ou Ensino Médio e Ensino Superior.

Quais seriam os benefícios das tecnologias de informação e comunicação para a educação? Os benefícios são vários e dependerá em grande parte do uso que será dado pela escola ou pelo professor. Contudo podemos citar alguns benefícios:

- Acesso à informação: internet, bases de dados, livros eletrônicos, entre outros; - comunicação entre alunos e entre alunos e professores: e-mail, redes sociais, fóruns de discussão.

- Utilização de simulações, animações e objetos de aprendizagem; - utilização de softwares educativos;

- Educação on-line e educação a distância;

- Ambientes virtuais de aprendizagem que ampliam o espaço e tempo de aprendizagem tradicional realizada em sala de aula.

Embora existam muitas tecnologias disponíveis, o papel da escolha da tecnologia mais apropriada para um determinado objetivo educacional deverá ser realizado pelo professor. Deste modo, a inclusão da tecnologia na escola não tirou a importância do papel do professor. Contudo, o papel do professor foi transformado diante do contexto da sociedade da informação e do conhecimento. Araújo Jr. (2009) destaca a emergência de um novo paradigma, ou nova episteme.

Estar conectado com as mudanças, significa dominar as novas tecnologias e saber fazer uso destas para auxiliar o professor na sua árdua tarefa de despertar em seus alunos interesse pelos saberes.

Sem dúvida o computador é um dos principais recursos que o professor pode utilizar na sua nova prática de ensino.

A maioria dos professores já se utilizam do computador e da internet como apoio para o planejamento e realização das aulas, geralmente podemos realizar pesquisas e preparar atividades para os alunos e até se comunicar com os outros professores e alunos, através das várias redes sócias e aplicativos de comunicação usualmente utilizados, além disso o professor pode divulgar seus trabalhos e pesquisas através da publicação de páginas web, blogs, vídeos e várias outras possibilidades.

O computador é a ferramenta mais utilizada nas escolas, tanto pelos professores assim como os alunos, contudo há de se tomar cuidado para que esta ferramenta de pesquisa não se limite a cópia na integra dos conteúdos, mas sim possibilitar ao aluno o desenvolvimento de um trabalho com base no conteúdo da internet de forma autoral, o conteúdo da pesquisa é então apenas um dos insumos na produção.

O professor como mediador no processo ensino-aprendizagem, deve cuidar para que as metodologias fundadas em tecnologia não tenha um efeito negativo ou para mecanizar os alunos, o aprendizado não pode se reduzir a um simples apertar de teclas, mas ser capaz de estimular o aluno e complementar as outras práticas já utilizadas em sala de aula, fica estabelecido então que o computador, mesmo sendo o mais utilizado, não deve ser supremo ao objetivo majoritário que é fazer com que os alunos construam o seu próprio conhecimento, seja escrevendo em um caderno ou digitando em um computador.

Há de tomar o cuidado para não digitalizar o mesmo método já utilizado, transferir o conteúdo da lousa para a tela de um computador, não fará a aula mais interessante, só fará sentido o uso das tecnologias se esta for capas de estimular e aumentar o interesse dos alunos por aquele conteúdo.

O computador no ambiente escolar, pode propiciar ambientes interativos, mas sem coibir a criatividade e o fluir das ideias e saberes entre professores e alunos.

"O ritmo acelerado de inovações tecnológicas exige um sistema educacional capaz de estimular nos estudantes o interesse pela aprendizagem. E que esse interesse diante de novos conhecimentos e técnicas seja mantido ao longo da sua vida profissional, que, provavelmente, tenderá a se realizar em áreas diversas de uma atividade produtiva cada vez mais sujeita ao impacto das novas tecnologias." (SANCHO, 1998, p. 41)

O computador pode ser um grande aliado no despertar desse interesse nos alunos, pois por si próprio ele já exerce uma "atração" nos jovens e crianças, e com isso é possível aproveitar esse poder que o computador tem sobre os alunos para desenvolver atividades que estimulem e contribuam para a construção do conhecimento.

Mas temos que ter em mente que devemos utilizar o computador como um instrumento metodológico, facilitador da construção do conhecimento do aluno, e não como um instrumento que apenas serve para passar mais rápido as informações necessárias.

O uso do computador deve auxiliar os professores na sua prática pedagógica e aos alunos como fonte de pesquisa e investigação desses novos conhecimentos adquiridos.

Com o passar do tempo e com a popularização dos computadores e as linguagens de programação, foram desenvolvidos diversos softwares educativos e aliados à internet constituem poderosos instrumentos da informática para o processo educativo das escolas.

Para explorar ainda mais o uso dos computadores é importante que as atividades realizadas com o apoio destes sejam um complemento das atividades gerais praticadas nas escolas, por isso, devemos nos preocupar com as propostas, projetos e metodologias, para sabermos e podermos analisar a melhor maneira, quando e como utilizar a informática na sala de aula.

Por isso, a escola necessita de uma proposta pedagógica consistente e bem estruturada, onde o computador possa ser um auxiliar para o aluno, tornando-se uma ferramenta que represente um diferencial, a busca de uma escola de qualidade.

2.3 O USO DE RECURSOS MULTIMÍDIA EM SALA DE AULA

Com o uso cada vez maior da tecnologia e sua presença também nas salas de aula, uma maneira de prender a atenção do aluno e prover alternativas na exposição das suas aulas, o uso de recursos multimídia são alternativas bastantes interessantes, já que as pessoas, em todas as suas fases, são muito mais sensíveis aos apelos visuais e sons, contudo os professores não podem desperdiçar está ótima alternativa como ferramenta de trabalho.

A utilização de Tecnologias multimídia nas salas de aula deixou de ser uma atividade de passa tempo para ganhar a sua devida importância. A cada dia é mais comum vermos o uso desta ferramenta que é base do nosso mercado publicitário, como ferramenta de facilitação da aprendizagem, temos percebido as observações de vários educadores, bem como observado no dia a dia que é inevitável que a educação se adeque aos novos modelos de comunicação ofertados pelo uso das tecnologias. Fazer uso da tecnologia no processo ensino-aprendizagem, dá ao aluno a oportunidade de buscar conhecimento utilizando ferramentas que já são utilizadas no seu cotidiano e que poderão auxilia-lo na construção dos saberes, nesse caso a tecnologia não é a determinante, mas sim as estratégias e metodologias empregadas para acelerar o processo cognitivo de aprendizagem. (JONASSEN 1996).

Por apresentar um aspecto mais visual, as aulas apoiadas em recursos digitais, podem despertar um interesse maior não somente aos alunos, mas também aos professores, Muitas dessas tecnologias estão disponíveis nos ambientes escolares, por isso este trabalho também tem o objetivo de fazer com que os professores busquem uma utilização otimizada desses recursos e cada vez mais abrangente de forma que este novo meio se torne fluente no nosso ambiente de trabalho e assim obtermos melhores desempenhos no processo ensino-aprendizagem, fazendo com que o dia a dia da vida escolar fique cada vez mais interessante e desperte o interesse dos alunos. Além disso é preciso termos a preocupação de incluirmos os alunos que ainda não dispõem de dispositivos de acesso a mídia digital, ficando assim privados das novas tecnologias.

Contudo para que possamos iniciar a transição para uma nova era pedagógica, apoiada no uso da tecnologia, precisamos, nós professores, a admitir a realidade da nossa sociedade e aceitar o uso da tecnologia e mais do que isso fazer uso da mesma como ferramenta fundamental de trabalho, assim como o quadro, o planejamento das aulas, a inovação, ou seja precisamos entender que a tecnologia e seus recurso é mais uma ferramenta que podemos e devemos utilizá-la para tornar o nosso ensino mais significante e abrangente. Inevitavelmente as tecnologias já fazem parte da sociedade e não podemos impedir o seu uso também nas escolas.

Fica evidente que os professores, são os agentes principais desta transformação e que devem se esforçar para preparar as aulas com os recursos, que já existem nas escolas da melhor forma possível, esperar os recursos da última onda tecnológica é uma desculpa para não começar a atuar desde já, é preciso entender que o mais importante do que os recursos e dispositivos é o conteúdo e o como cada professor irá prepara a sua aula, tomando o cuidado para que a nossa aula, com o uso do computador e do projetor, não seja exatamente igual àquela que daríamos no quadro, tem-se que lembrar que o objetivo é tornar a aula mais significativa e interessante.

Todos os esforços devem ser invitados para que a tecnologia e seus recursos se tornem algo diferente e cative o aluno e

não ao contrário, uma aula maçante e com poucos apelos áudios visuais, por exemplo, a confecção dos slides deve ter a informação de forma resumida, em tópicos, já que o uso do texto corrido tornará a visualização cansativa e pouco interessante. O uso de formas e cores também é de muita importância, além dos recursos mais modernos como animação em flash por exemplo também darão um aspecto mais agradável e interessante aos olhos e sentidos dos alunos.

O uso de vídeos também é fundamental e útil, pois estes podem ilustrar exemplos reais da explicação teórica, todavia deve-se tomar o cuidado para não transformar as aulas em sala de cinemas e exibições de vídeos que nada tem a ver com os saberes a serem adquiridos pelos alunos.

Para finalizar, é importante salientar que os recursos tecnológicos não eximem o professor da preocupação no preparo de uma boa aula, os recursos apenas são mais uma ferramenta, contudo a organização do conteúdo, métodos e práticas continuam com o professor, a transformação não pode implicar na simples transferência do quadro para os slides.

Aproveite o recurso da tecnologia como uma nova alternativa para tornar a sua aula mais significante e interessante.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada teve como finalidade estudar o uso da tecnologia em sala de aula, o que me levou a fazer um estudo mais abrangente sobre o tema em questão.

De acordo com algumas respostas obtidas através dos questionários, fica evidente que a inclusão dos recursos tecnológicos contribui para o processo de ensino/aprendizagem e que o professor deve buscar, pouco a pouco, dominar novas tecnologias e não se deixar dominar por elas.

É importante que o professor tenha conhecimento sobre a tecnologia hoje disponibilizada nas escolas e também que o uso desse recurso oferece oportunidades tanto para alunos quanto para professores e que, no caso da má utilização desses recursos pode ocasionar vários efeitos negativos para os envolvidos.

Fica evidente que o Estado de São Paulo proporcionou ao professor uma ótima ferramenta de trabalho, onde a TV Multimídia não só enriquece os conteúdos das aulas, como também traz satisfação aos alunos. Por outro lado, a falta de conhecimento da tecnologia pelos profissionais contribui para o não funcionamento do equipamento, deixando a TV inativa na sala de aula. São necessários cursos de capacitação na utilização da TV Multimídia e também algum conhecimento em informática, para o bom uso do equipamento.

Por isso o MEC ao se preocupar com a capacitação e a educação continuada dos professores criou um programa em parceria com os governos estaduais e municipais, chamado PROINFO (Programa Nacional de Informática na Educação) que é um programa que se destina a capacitar os professores, a instalar laboratórios nas escolas da rede pública, a disponibilizar um profissional para dar suporte técnico nessas escolas onde todos podem buscar a formação continuada na utilização inovadora das tecnologias da comunicação e informação, em sala de aula.

Sendo assim, é de extrema importância a aplicação desses recursos na sala de aula, pois eles irão contribuir para que os alunos se interessem pelos conteúdos que todas as matérias oferecem facilitando o entendimento sobre os assuntos das disciplinas contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem, que irá garantir uma sala de aula dinâmica, contribuindo para mudanças positivas na prática pedagógica.

4 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth de; ProInfo: Informática e Formação de Professores

– Vol. 1; Brasília: MEC/ Secretaria de Educação à Distância –, 2000.

BARROS, A. J. da S. LEHFELD, N. A. de S. Fundamentos de Metodologia. 2 ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

CHIAPINNI, L. A reinvenção da catedral. São Paulo: Cortez, 2005.

D'AMBRÓSIO, U. Educação Matemática: da Teoria a Pratica. Campinas: Papirus, 2001.

GIL. A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LUDKE, M. LUDKE, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, mostragens e técnicas de pesquisa, elaboração análise e interpretação de dados. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MEC – Ministério da Educação; Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio; Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2000.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. Papirus, 2007.

SANCHO, D. Os professores e sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

TRIVINOS, A. N. S. Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

https://g1.globo.com/educacao/noticia/52-das-instituicoes-de-educacao-basica-usam-celular-em-atividades-escolares--aponta-estudo-da-cetic.ghtml

ALFABETIZAÇÃO: COMO FAZER?

IVAN GONÇALVES DOS SANTOS

RESUMO

O objetivo deste artigo é refletir sobre como a alfabetização é uma atividade complexa, mas possível de se fazer utilizando algumas estratégias.

A proposta desse trabalho também é estimular uma reflexão sobre como as práticas pedagógicas por meio de atividades lúdicas e interativas são meios e estratégias para o alcance dos objetivos do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, é necessário identificar as principais atividades relacionadas e adequadas ao ensino e ao processo de alfabetização. É por meio de boa práticas intencionais que o professor conseguirá atingir seu objetivo de alfabetizar crianças no tempo adequado. Isso contribui para que a criança não apresente dificuldades nas etapas posteriores de escolarização. Para finalizar, neste texto o objetivo é mostrar as principais concepções do processo de alfabetização, algumas estratégias possíveis e caminhos a serem seguidos para a tarefa de alfabetizar.

Palavras-chave: 1. Alfabetização, leitura, escrita, prática de leitura, letramento, práticas de escrita.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização é um processo fundamental na vida de qualquer indivíduo. Ela é o ponto de partida para a aquisição de novos conhecimentos e habilidades, além de ser um fator determinante para a inclusão social e a participação plena na sociedade. Neste artigo, iremos explorar a importância da alfabetização, os métodos de ensino utilizados atualmente, os desafios enfrentados pelos educadores e alunos, e algumas estratégias que podem ser adotadas para melhorar o processo de alfabetização.

Importância da alfabetização

A alfabetização é uma habilidade que permite ao indivíduo ler e escrever,

compreender textos e se comunicar de forma eficiente. Essa habilidade é fundamental para o desenvolvimento do ser humano, pois possibilita a aquisição de novos conhecimentos e habilidades, além de ser um fator determinante para a inclusão social e a participação plena na sociedade.

A alfabetização é a base para a aprendizagem de outras disciplinas, pois permite que o indivíduo tenha acesso aos diferentes tipos de textos e informações. Além disso, a leitura e a escrita são habilidades importantes para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da capacidade de reflexão crítica.

2. LEIS; LDB;

"A Resolução CEB nº 1/99 institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, a serem observados na organização das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil integrante nos diversa os sistemas de ensino". (CEB nº 22/98).

A resolução acima é o marco inicial para que se começasse a pensar a educação das crianças não apenas como tarefa de assistência social, pois entende-se, a partir dela que, os benefícios trazidos pela interação das crianças são maiores quando começam cedo e na perspectiva pedagógica.

As propostas pedagógicas Segundo a LDB:

(....) Devem promover em suas práticas de educação e cuidados a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. Dessa forma, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizarse é partes do todo de cada indivíduo.

Na educação infantil, é primordial que as intervenções pedagógicas sejam diversificadas, que lancem olhar para o todo e que oferte experiências de fácil compreensão, com regras e combinados claros e objetivos, que estimulem a experimentação.

Conforme o PNE, A determinação legal (Lei nº 10.172/2001, meta 2 do Ensino Fundamental) de implantar progressivamente o Ensino Fundamental de nove anos, pela inclusão das crianças de seis anos de idade, tem duas intenções: "oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade". (PAGINA 13)

Ou seja, quanto mais cedo a criança começa a interagir com outras crianças, melhor será seu processo de integração, de pertencimento aos grupos socias, de afetividade, sociabilidade e cognição.

3. Métodos de ensino

Atualmente, existem diversos métodos de ensino para a alfabetização. Entre eles, destacam-se:

- Método fônico: esse método se baseia na associação entre os sons das letras e sua representação escrita. Ele consiste em ensinar primeiro as letras e seus sons isolados, para depois combiná-los em palavras e frases.

- Método global: esse método se baseia na compreensão global dos textos. Ele parte do princípio de que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo natural, que ocorre de forma espontânea à medida que o indivíduo é exposto a textos significativos.

- Método misto: esse método combina elementos do método fônico e do método global. Ele se baseia na associação entre os sons das letras e sua representação escrita, mas também enfatiza a compreensão global dos textos.

4. Desafios da alfabetização

Apesar dos avanços na área da alfabetização, ainda existem muitos desafios a serem enfrentados pelos educadores e alunos. Um dos principais desafios é a falta de recursos e de formação adequada para os professores. Muitas vezes, os professores não recebem o treinamento necessário para aplicar os métodos de ensino de forma eficiente, o que compromete a qualidade da alfabetização.

Outro desafio é a falta de estímulo e motivação por parte dos alunos. Muitos alunos enfrentam dificuldades na alfabetização e acabam desmotivados, o que pode levar à desistência escolar.

Além disso, a desigualdade social e econômica também é um fator que dificulta a alfabetização. Muitas crianças de baixa renda não têm acesso a recursos educacionais adequados, o que compromete sua aprendizagem.

5. Estratégias para melhorar a alfabetização

Para enfrentar os desafios da alfabetização, é importante adotar estratégias que promovam a formação adequada dos professores,

Existem várias estratégias que podem ajudar a melhorar a alfabetização, dependendo das necessidades específicas dos indivíduos e das comunidades. Aqui estão algumas sugestões gerais:

1. Ler em voz alta: A leitura em voz alta é uma estratégia importante para ajudar a desenvolver habilidades de leitura e compreensão. Isso pode ser feito por um professor, um tutor ou um parceiro de leitura.

2. Incentivar a leitura independente: É importante que os indivíduos leiam regularmente por conta própria. Isso pode ser incentivado por meio de bibliotecas públicas, programas de empréstimo de livros e promoção de leitura.

3. Ensinar estratégias de compreensão: Além da decodificação das palavras, é importante ensinar estratégias de compreensão de leitura, como identificar o ponto principal, fazer inferências e fazer conexões entre o texto e a vida cotidiana.

4. Fornecer feedback regular: Os professores e tutores devem fornecer feedback regular sobre o progresso dos alunos e identificar áreas em que precisam melhorar. Isso pode ser feito por meio de avaliações formais e informais.

5. Adaptar a instrução às necessidades individuais: Os indivíduos têm necessidades e estilos de aprendizagem diferentes. A instrução deve ser adaptada para atender às necessidades individuais e oferecer várias formas de apresentar e praticar o conteúdo.

6. Oferecer programas de intervenção: Para indivíduos que lutam com a alfabetização, é importante oferecer programas de intervenção que se concentrem em áreas específicas de dificuldade.

7. Fornecer acesso a materiais de leitura apropriados: É importante que os indivíduos tenham acesso a materiais de leitura apropriados ao seu nível de habilidade. Isso pode incluir livros com textos maiores, livros com imagens, livros que se concentram em tópicos de interesse, entre outros.

Essas são apenas algumas estratégias gerais para melhorar a alfabetização. É importante lembrar que a alfabetização é um processo contínuo e que o sucesso depende de muitos fatores, incluindo a motivação do indivíduo, o apoio da família e da comunidade e a qualidade da instrução.

Tudo isso deve acontecer num contexto em que cuidados e educação se realizem de modo prazeroso. Nesta perspectiva, as brincadeiras espontâneas, o uso de materiais, os jogos, as danças e os cantos, as comidas e as roupas, as múltiplas formas de comunicação, de expressão, de criação e de movimento, o exercício de tarefas rotineiras do cotidiano e as experiências dirigidas que exigem que o conhecimento dos limites e alcances das ações das crianças e dos adultos estejam contemplados.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor, enquanto mediador do conhecimento e da aprendizagem, deve saber observar seus estudantes de forma individual e coletiva para perceber diferenças entre eles e as respectivas formas de aprendizagem.

Em conclusão, a alfabetização é uma habilidade fundamental para a vida, pois permite a comunicação, a compreensão e a expressão de ideias de forma efetiva. Além disso, a alfabetização tem um impacto significativo no desenvolvimento cognitivo, na ca-

pacidade de resolução de problemas e no sucesso acadêmico e profissional. Infelizmente, muitas pessoas ainda enfrentam desafios no processo de alfabetização, seja devido à falta de recursos, à falta de acesso à educação ou a dificuldades de aprendizagem.

É importante que a sociedade e os governos invistam em programas e políticas que garantam a alfabetização para todos, independentemente de sua origem socioeconômica ou nível de educação. Além disso, é essencial que a alfabetização seja abordada de forma holística, considerando tanto as habilidades básicas de leitura e escrita quanto a capacidade de compreensão e interpretação de textos.

Por fim, a alfabetização é uma ferramenta poderosa para a capacitação das pessoas e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Cabe a todos nós, enquanto membros da sociedade, trabalharmos juntos para garantir que a alfabetização seja uma realidade acessível a todos.

Aqui estão algumas sugestões de livros sobre alfabetização:

1. "Alfabetização e letramento: princípios e processos" de Magda Soares
2. "O ato de ler" de Paulo Freire
3. "Didática da Língua Portuguesa" de José Carlos Libâneo
4. "Psicogênese da língua escrita" de Emília Ferreiro e Ana Teberosky
5. "Métodos de alfabetização" de José Morais e Ana Teberosky
6. "Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista" de Delia Lerner
7. "A língua de Eulália" de Marcos Bagno
8. "Alfabetização: a questão dos métodos" de Fernando Hernández
9. "Alfabetização e letramento na escola" de Magda Becker Soares e Silvia M. Gasparian Colello
10. "A escrita e a diferença" de Jacques Derrida.

Esses livros oferecem diferentes abordagens e perspectivas sobre a alfabetização,

desde teorias sobre o processo de aprendizagem até práticas de ensino e metodologias utilizadas em sala de aula.

7. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BRASIL. LEI N 9394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Setembro de 1996. Editora do Brasil. Brasília, 1998. Educação Infantil.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

FREIRE, Paulo, A importância do ato de ler. 21 ed. Cortez, 2011.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-

escola à universidade. Porto Alegre, 35ed. Mediação, 2019.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. Revista Pátio n.29, 2004.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: As Muitas Facetas, Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de alfabetização, Leitura e Escrita, Revista Brasileira de Educação, outubro de 2003.

VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. EM https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/82/2678.

A TECNOLOGIA EM SALA DE AULA

IZABEL CRISTINA MOTA ESPINOSA

RESUMO

Convivendo num âmbito escolar e tendo contato direto com a atuação dos professores, enquanto “conduziam” suas aulas no laboratório de informática, constatou-se que os docentes das escolas fundamentais apresentam dificuldades para conduzir sua prática educativa mediada por recursos contemporâneos, a exemplo das novas tecnologias. Foi despartado então, a seguinte questão: como se dá a prática educativa dos professores das escolas fundamentais com relação ao uso das novas tecnologias? Buscando responder tal questionamento discute-se, neste trabalho, a ação do professor frente às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), pontuando problemáticas e apontando contribuições, com o intuito de oferecer suportes para que o docente conduza sua práxis unindo o ensino aos novos recursos didáticos, sem reduzir as tecnologias a uma perspectiva instrumental. A Web fólio e a Web Quest. têm sido duas ferramentas que apontam muitas vantagens, até porque possibilitam ao educador em processo de formação que possa ter as oportunidades que a Internet dispõe como elemento agregador de valor ao seu processo de construção e reelaboração do conhecimento. Apesar dos desafios que elas compreendem, cabe ao educador uma disposição de pesquisador para utilizar estas ferramentas no seu processo de formação como também no seu desenvolvimento profissional.

Palavras-chaves: Educação; Novas tecnologias; formação de Professor.

ABSTRACT

Living in a school context and having direct contact with acting teachers, while "drove" his classes in the computer lab, the teachers of the fundamental schools present difficulties to conduct your practice educational resources-mediated contemporaries, such as new technologies. It was despartado then the following question: How does the educational practice of teachers of basic schools with respect to the use of new technologies? Seeking to answer such questions it discusses, in this work, the teacher's action against the information and communication technologies (ICT), scoring problems and pointing out contributions, with the aim of providing supports for the docent lead your Praxis uniting the teaching to new educational resources, without reducing the instrumental perspective technologies. The Web Folio and the Web Quest. have been two tools that link many advantages, not least because they enable the educator in training process that can have the opportunities that the Internet offers as an aggregator of value to your build process and reworking of knowledge. Despite the challenges that they understand, it is the responsibility of the educator an array of browser to use these tools in your training process as well as in your professional development.

Keywords: education; New technologies; teacher training.

INTRODUÇÃO

Com a disseminação da informática, o computador chega também às escolas e passa a ser absorvido não só pela administração, mas também no processo ensino aprendizagem, revestido de uma modernidade que exerce grande fascínio sobre os educandos, pois vem acompanhado da explosão da multimídia, dos programas que misturam jogos e informações educativas, das enciclopédias virtuais e outras oportunidades que possibilitam uma forma diferente de acesso a informações e ao conhecimento.

Atualmente observa-se o ensino público bastante preocupado em obter novas possibilidades e levar até seus alunos esses novos recursos. Uma decorrência da obrigação do poder público de diminuir a diferença de oportunidades de formação entre os alunos do sistema público de ensino e os da escola particular. Vale, aqui, fazer um parêntese e refletir que simultaneamente ao fato da informática multiplicar imensamente a capacidade de transmissão de informações e conhecimentos, correu o risco de viver um dos aspectos mais dramáticos que esta nova era traz: a possibilidade de divisão entre os que têm e os que não têm acesso às informações.

A educação sempre foi marcada por processos históricos e culturais que conduziram e guiaram modelos de instrução nas famílias, nas comunidades, nas escolas e, atualmente, podemos pensar também em ambientes fora dela. Os padrões tradicionalmente conhecidos de ensino estão dando lugar a novas formas de construir conhecimentos. Tal alteração é característica significativa da inserção das novas tecnologias ao ensino. Porém, educação e novas tecnologias, caminhando juntas, deixam rastros como indicadores de infinitas questões.

A sociedade contemporânea vem apresentando diversas formas de conduzir o ensino sistematizado. As inovações tecnológicas exigem do profissional docente constante aperfeiçoamento, principalmente em termos da inserção dos recursos tecnológicos aplicados ao ensino. Logo, entende-se que é necessário haver professores capacitados e qualificados para inserir na sua prática educativa recursos que auxiliem a aprendizagem do aluno.

Tendo-se contato direto com o universo dessas questões, ao trabalhar com educação e tecnologia e observar a postura de alguns professores, despertou-se uma pergunta: Como se dá a prática educativa dos professores das escolas fundamentais com relação à tecnologia da informação e comunicação? Neste sentido, levantar discussões acerca dessa temática, que envolve certamente o profissional docente, tem como mérito o fato de apontar caminhos e contribuições para os educadores, mas também para as instituições educativas.

Buscou-se desenvolver essa pesquisa, visando dar suporte para o entendimento de conceitos, problemáticas e contribuições das novas tecnologias inseridas na educação.

Esta pesquisa foi de natureza bibliográfica, foram utilizadas fontes diversas de informação, como livros, artigos publicados em periódicos , arquivos eletrônicos e sites da internet, com o objetivo de embasar o conhecimento acerca das competências envolvidas no processo de trabalho científico.

No início do século XX a Escola Nova - Tendência Liberal Renovada - demarca importantes contribuições nos sistemas educacionais e na mentalidade dos professores. Vários aspectos constituíram a renovação da educação; entre eles, o desenvolvimento da sociologia e da psicologia da educação. A principal proposta dessa tendência pedagógica era que a educação se renovasse para instigar a mudança social. O professor aos poucos foi deixando o centro do processo de ensino dando lugar a autoformação e a atividade espontânea do aluno, que começa a fazer parte e contribuir no processo de ensino, sendo autor da sua própria experiência. Fazia-se necessário aprender experimentando, ou seja, aprender a aprender.

PEDAGOGIA TECNICISTA

A Escola Nova, apesar das grandes contribuições para o ensino, começou a não responder às demandas referentes ao preparo dos profissionais. Surgiu então, na segunda metade do século XX, a Pedagogia Tecnicista, considerando o professor técnico, ou seja, especialista em ensinar e responsável pela eficiência do ensino, tendo como tarefa principal obter o comportamento adequado pelo controle da instrução.

Os princípios dessa tendência pedagógica eram a racionalidade, a eficiência e a produtividade. O homem era considerado produto do meio e a escola, responsável por produzir sujeitos competentes para o mercado de trabalho. Marcada pela técnica para atingir objetivos instrucionais, a Pedagogia Tecnicista exagera no uso do livro didático visando o aprender fazendo.

Os professores realizam os planejamentos e planos de aula para serem seguidos de forma mecânica. Eis então a ênfase do ensino pautado no livro didático que demarcou, de forma precisa, o recurso didático desse momento.

"[...] a escola funciona como moladora do comportamento humano, através de técnicas especifica." Libâneo (1990, p. 28).

Se na pedagogia tradicional o aluno não tinha voz, e na Escola Nova o professor começa a dar espaço para a atuação deles no processo de ensino, no tecnicismo ambos passam o segundo plano, prevalecendo o sistema técnico de organização e condução da instrução. Para Luckesi (1994, p. 61), a escola atua assim:

[...] no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. [...] A pesquisa cientifica, a tecnologia educacional, a análise experimental do comportamento garantem a objetividade da prática escolar, uma vez que os objetivos instrucionais (conteúdos) resultam da aplicação de leis naturais que impedem dos que a conhecem ou executam.

Ainda nesse período, tornou-se relevante o uso de recursos tecnológicos e audiovisuais geradores da modernização do ensino. Nessa época, esses recursos apareceram para priorizar a crescente industrialização. Não se questionava a forma como eles eram usados e, muito menos, se os professores sabiam utilizá-los. Focava-se na preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho e se tais recursos ajudavam deveriam ser inseridos no ensino sem grandes questionamentos. No fim dos anos 70, a Tendência Progressista - Crítica social dos conteúdos - sinaliza de forma precisa à necessidade da democratização do ensino e do entendimento da relação entre a educação escolar e a sociedade. Isso se daria pela forma diferenciada de trabalhar os conteúdos do ensino.

O educador, ao propiciar a relação do educando com os conteúdos do ensino, deverá fazê-lo de forma dinâmica e, sempre que possível, relacionar a experiência do aluno com os conteúdos trabalhados, tentando, sistematicamente, evidenciar a importância de uma sólida formação escolar como instrumento para a sua prática cotidiana. Desta forma, a atuação do educador deverá ser coerente, articulada e intencional, de forma a propiciar a crítica ao social, bem como uma educação escolar viva, na vida social concreta. (Fusari, 1988, p. 24).

Vivemos num período de pós-modernidade, entendido por Gadotti (2001), não

apenas como um modismo, mas como um movimento de indagação sobre o futuro. Para pensar a complexidade das transformações, é necessária uma percepção da forma de conceber o tempo e o espaço. Uma vez que a cultura atual está carregada por uma nova linguagem, que não é mais só a leitura e da escrita, mas dos rádios, da televisão e dos computadores, faz-se necessária a discussão da inserção das novas tecnologias a educação.

Segundo Gadotti (2001, p.272), Pensar a educação hoje sem considerar os aspectos da tecnologia contemporânea colabora para que "o indivíduo do nosso tempo, viva isolado, num analfabetismo funcional e social".

Convidar os professores a estarem atentos a essas tendências é proporcionar uma reflexão sobre o desenvolvimento do fazer didático-pedagógico, problematizando questões do cotidiano escolar, verificando suas carências e buscando meios de adequar a sua prática educativa ao modelo atual de educação. Tal, certamente, só será possível com a comparação constante entre os recursos disponíveis e a prática do ensino. Por isso, pensar a educação contemporânea inclui olhar para a tecnologia disponível na sociedade e que pode de alguma forma, contribuir no processo de ensino e aprendizagem.

O uso da tecnologia não se restringe apenas aos novos modelos de determinados equipamentos e produtos; ela altera comportamentos. A ampliação da tecnologia impõe-se à cultura existente, transformando não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social. Bellonni (2001, P. 55) diz que, "A integração das inovações tecnológicas aos processos educacionais vai depender, então, da concepção de educação das novas gerações que fundamentam as ações e políticas do setor".

Sendo assim, devem-se repensar os métodos, refletir sobre a prática educativa e entender como a educação hoje pode responder as demandas da sociedade sem estacionar-se nos modelos e práticas tradicionais. Segundo Gadotti (2000, p. 250) repensando e refletindo, chegamos à percepção de que:

Na sociedade da informação, a escola deve servir de bússola para navegar nesse mar do conhecimento, superando a visão utilitarista de oferecer informações "úteis" à competitividade, para obter resultados. Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral (Gadotti 2000, p. 250).

Apesar de a educação escolar ainda apresentar uma postura distante da discutida por Gadotti, faz-se necessário repensar o ensino considerando a sociedade informacional. Para Kensky, 1996: "A escola continuará a mesma ainda por algum tempo: seriada; disciplinar; com turmas razoavelmente grandes; professores e alunos interagindo em um mesmo ambiente físico – a sala de aula", isso se não considerar-se a bússola à qual Gadotti referiu-se. Foram traçadas várias possibilidades que apontam para um caminho diverso do apresentado por Kenski; é preciso apenas seguir um caminho adequado.

A dificuldade ao trabalhar com essas tecnologias não está só na visão retrógrada que as escolas ainda detêm, mas também na preparação deficitária de muitos professores para utilizar certos recursos.

Para além da falta de habilidade em desenvolver certas atividades educativas, há ainda a visão de que os recursos tecnológicos modernos são tão preciosos que não podem ser acessados de modo mais generalizado. Eles tornam-se, muitas vezes, verdadeiros objetos "de decoração" em um espaço reservado da escola. As tecnologias, desta forma, tornam-se um problema, e não uma novidade positiva para o desenvolvimento das atividades escolares. (Kenski, 1996).

Se a novidade ainda assusta e amedronta, é preciso aceitar o desafio de enfrentar o moderno, pois assim, o novo "deixará" de ser novidade, não porque se tornará algo ineficaz e arcaico, mas porque passará a ser dominado com segurança, assim como se fez por muito tempo com o giz e o quadro negro. Para Paulo Freire (1996, p.35):

É próprio do pensar, acerca da disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca presença no tempo continua novo. (Freire 1996, p.35).

Essa colocação de Freire convida a estar aberto à novidade, pois é por meio dela que o professor pode buscar, indagar e pesquisar para conhecer o que ainda não é conhecido e comunicando, anunciando uma novidade.

As novas tecnologias, entendidas como algo novo aplicado ao ensino, trazem aos professores a possibilidade de inserir no modelo antigo de ensino uma novidade respaldada pela busca de suportes que gerem segurança para tal aplicação.

Diante das mudanças e novidades que as novas tecnologias apresentam é importante, identificar o desafio que ela proporciona a educação. Será que elas oferecem apenas instrumentos ou propiciam a possibilidade de repensar os processos educacionais na contemporaneidade? A discussão apresentada no próximo tópico leva em consideração questões dessa natureza.

Conforme Schaff (1990), na sociedade informática, a ciência pode assumir o papel de força produtiva e assim, produzir novas divisões de classe e novas diferenças sociais entre as pessoas. Escreve ele:

"Pode-se produzir uma nova divisão

entre as pessoas, a saber: uma divisão entre as que têm algo que é socialmente importante e as que não têm". Este algo, no caso, é a informação no sentido mais amplo do termo que, em certas condições, pode substituir a propriedade dos meios de produção como fator discriminante da nova divisão social, uma divisão semelhante, mas não idêntica, à atual subdivisão em classes." (Schaff, 1990:49).

O próprio Lévy (1999) usa uma metáfora para expressar a visão impactante e inadequada, apresentada por vários estudos, que se referem a tecnologia como um projétil direcionado a um alvo vivo, como a cultura e a sociedade, e a técnica como algo estranho oriundo de outro planeta. Numa abordagem subsequente Pierre Lévy (1999, p. 22) expõe sua ideia sobre técnica e tecnologia, servindo como ponto de partida dessa discussão. Ele diz:

Seria a tecnologia um ator autônomo, separado da sociedade e da cultura, que seriam apenas entidades passivas percutidas por um agente exterior? Defendo, ao contrário, que a técnica é um ângulo de análise dos sistemas sócio-técnicos globais, um ponto de vista que enfatiza a parte material e artificial dos fenômenos humanos, e não uma entidade real, que existiria independentemente do resto, que teria efeitos distintos e agiria por vontade própria. (Lévy 1999, p. 22).

Vale-se dessa colocação, pois a tecnologia, aqui discutida, tem seu traço marcado pela filosofia grega, onde a técnica, ou seja, teckné traduz a ideia de arte, oficio. Sendo assim, a técnica significa a arte de fazer algo, ou ainda, um conjunto de procedimentos que permite o desempenho de métodos, práticas e ações objetivando alcançar determinadas intenções e não meros produtos impactantes que não fazem parte da cultura e da sociedade.

Desta maneira, a tecnologia tem um aparato histórico próprio do ser humano, que por meio da técnica gera o conhecimento, a interpretação, a aplicação e capacidade para lançar, apurar e produzir instrumentos, ferramentas e equipamentos capazes de gerar modificações e novidades para o homem e para a sociedade como um todo.

Por isso a tecnologia não se limita aos suportes materiais, nem aos métodos, nem ao saber fazer. Segundo Arnaud (2005, p. 15) a tecnologia consiste em:

[...] um processo criativo através do qual o ser humano utiliza-se de recursos materiais e imateriais, ou os cria a partir do que está disponível na natureza e no seu contexto vivencial, a fim de encontrar respostas para os problemas de seu contexto, superando-os. (Arnaud 2005, p. 15).

Considera-se, então, que acontecem transformações oriundas do ser humano que, ao alterar a realidade na qual está inserido, modifica a si mesmo, pois vai criando e descobrindo meios de desempenho e construindo conhecimento sobre eles. O ser humano ao passar por esse processo, resignifica conhecimentos já construídos, refletindo sobre eles e sobre o desenrolar desse "processo criativo e tecnológico", segundo ainda o próprio Arnaud. Segundo Amora (1999, p.711):

A tecnologia é um "conjunto de princípios científicos que se aplicam aos diversos ramos de atividade". Sendo assim, a técnica nasce da constante necessidade que o homem tem de estar criando, reinventando e construindo meios para satisfazer e responder as suas necessidades imediatas. O exemplo disso, o homem descobriu o fogo, criou o machado e construiu tantos outros instrumentos que favoreceram sua sobrevivência. (Amora 1999, p.711).

Percebe-se então que a palavra tecnologia é um termo muito abrangente que envolve aspectos como: técnica moderna e sofisticada, ferramentas, processos e materiais criados e utilizados a partir de um determinado conhecimento.

AS TECNOLOGIAS EXISTEM DESDE A CRIAÇÃO DA HUMANIDADE

As descobertas tecnológicas têm, ainda hoje, o mesmo sentido que tinha para os gregos clássicos: a criação, o conhecimento e o saber necessário para dominar e conduzir determinadas situações. Outro aspecto relevante a ser considerado, é a visão equivocada de que a tecnologia é algo da atualidade. Na verdade, as tecnologias existem desde a criação da humanidade, apesar de apresentar-se em cada época de uma maneira diferente.

Desse modo, o termo "novo" tecnologias apresenta-se para demarcar constantes mudanças e expansões no meio tecnológico. Mas, que novas tecnologias são essas? Será que elas são tão novas assim? Para Martín (1995,), "deveríamos perguntar, no entanto, por quanto tempo podemos considerar "novos" os conhecimentos, instrumentos e procedimentos que continuam surgindo como resultado do desenvolvimento cultural da humanidade".

Acredita-se que, pelo próprio ritmo de mudanças a que a humanidade vem sendo submetida, tudo que for novidade e gere uma interpretação (diante de uma técnica ou de outra conduta), carregará consigo o termo "novo".

O homem tem necessidade de nomear as suas criações e, certamente, novas construções não podem ter a mesma denominação que criações antigas. Por isso, o termo novas tecnologias remete a uma inovação oriunda de um novo tempo, de uma nova demanda, de um novo pensar, sendo necessário acrescentar ao antigo uma novidade plausível e eficiente tanto para o homem

como para a sociedade. Os conhecimentos, instrumentos e procedimentos surgem sempre como novos quando a humanidade se desenvolve e os usa de outra maneira ou os reconstrói.

A partir da capacidade de rever, investigar e modificar uma determinada técnica, já existente, e utilizá-la para melhorar o desempenho de uma atividade ou conhecimento, nasce às novas tecnologias. Com isso, vale salientar que os indivíduos não são extremamente leigos frente ao novo; na verdade são acomodados ao antigo por costumes e/ou comodismo.

Paradoxalmente, pode-se dizer que a tecnologia é ao mesmo tempo antiga e atual. Antiga por ser praticada desde a origem do homem que passou a buscar técnicas para melhorar a sobrevivência; e atual, por continuar acompanhando os indivíduos por meio de equipamentos modernos que respondem a demandas recentes.

Os fazedores de machados, por exemplo, há mais de quatro milhões de anos, viram nesse instrumento a possibilidade de desenvolvimento de novos meios para busca de alimentos, o que implicou em mudança de comportamento, mudança na produção e até mesmo na forma física.

E porque não dizermos que o machado tornou-se a tecnologia deles possibilitando novas técnicas? Nesse momento tecnológico, esses sujeitos, através do planejamento, buscaram materiais para construir o machado e outros equipamentos, gerando então o criar tecnológico de sua época. A forma como os fazedores de machados passaram a usar essa ferramenta, para realizar tais ações, é o que denominamos de técnica. Kenski (2003, p. 18) diz:

"Ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade nós chamamos de tecnologia". Ela enfatiza ainda que "às maneiras, aos jeitos ou às habilidades especiais de lidar com cada tipo de tecnologia, para executar ou fazer algo, nós chamamos de técnica". (Kenski 2003, p. 18).

Percebe-se, então, que entre civilizações antigas e atuais, características modernas marcam o fazer tecnológico contemporâneo. A história da humanidade é marcada por diferentes avanços tecnológicos, cada qual concernente ao período histórico-social de sua época, desde a Idade da Pedra até a Revolução pós-industrial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia apresentada por Kenski é também sustentada por Pierre Lévy (1993) ao enfatizar que a tecnologia não é algo novo: Para ele as três grandes tecnologias inteligentes, vivenciadas pela humanidade, foram: a oralidade, a escrita e a informática. Segundo ele, a técnica participa e está diretamente ligada a cultura. Cada uma dessas modalidades teve seu momento de apogeu, mas ainda se faz presente atualmente.

Considera-se que a oralidade é a forma mais antiga de comunicação que existe. Conversar, assistir TV, ouvir rádio, por exemplo, caracterizam a forma como a informação é passada por meio dessa modalidade. Subtende-se que a linguagem falada foi uma das primeiras tecnologias da humanidade.

Para Lévy (1993), o homem diferencia-se dos animais justamente por causa da linguagem, mas também pela forma como usa as informações para se relacionar. Ao conservar e reproduzir os artefatos materiais com os quais vivemos, conservamos ao mesmo tempo os agenciamentos sociais e as representações ligadas a sua forma e seus usos. [...] Linguagem e técnica contribuem para produzir e modelar o tempo. Lévy (1993, p. 76).

Ele acredita que: É também porque cristalizou uma infinidade de informações nas coisas e em suas relações, de forma que pedras, madeira, terra, construtores de fibras ou ossos, metais, retêm informações em nome dos humanos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Biancocini de Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: 2006.

ALMEIDA. Educação a Distância Via Internet. São Paulo: Avercamp, 2003.

ALVES, Lynn Rosa Lina Gama. Novas tecnologias: instrumento, ferramenta ou elementos estruturantes de um novo pensar. Salvador: Revista da FAEEBA, 1998.

ARAÚJO, Rosana Sarita de. Contribuições da Metodologia Web Quest. no Processo de letramento dos alunos nas séries iniciais no Ensino Fundamental. In: 2005.

BARRETO Raquel Goulart (Org.). Tecnologias educacionais e educação à distância: avaliando políticas e práticas. Rio de janeiro: Quartet, 2001.

BELLONI, Maria Luiza. "A integração das Tecnologias de Informação e Comunicação aos processos educacionais. In."2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, coleção primeiros passos, 1982.

FUSARI, José Cerchi. "A Educação do Educador em Serviço: Treinamento de Professores em Questão. In:" FUSARI, José Cerchi. Histórico breve das tendências das práticas dos treinamentos de professores - Tese mestrado - PUC/SP- 1988.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas Atuais da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____., História das Idéias Pedagogias. São Paulo: Ática, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. "O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In:" VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Didática: O ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996.

_____. "Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais". 2003. "In.".

KENSKI, Vani Moreira. O Desafio da Educação. A Distância no Brasil. Revista Educação em Foco. Volume 7 nº1Mar/Ago 2002.

LÉVY, Pierre. As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Coleção TRANS, Ed. 34, 1993.

LÉVY, Pierre. A inteligência coletiva. Tradução de Luiz Paulo rouane. 5. Ed. São Paulo: Edição Loyola, 2007.

_____. Cibercultura. São Paulo: Coleção TRANS, Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, Luís Carlos. Democratização da Escola Pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1994.

MARINHO, Simão Pedro P. Conferência Interativa no Ciberespaço: uma experiência de educação à distância em um curso de especialização. In: VALLIN, Celso [et al]; 2003.

MARCHESI, A. e MARTÍN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. (org). Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. v. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 7 – 23.

MERCADO, Luis Paulo. Formação Continuada de Professores e Novas Tecnologias. Maceió: Edufal, 1999.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (org.). Vivências com Aprendizagem na Internet. Maceió: Edufal, 2000.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. "Formação docente e novas tecnologias. In" Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática. Maceió: Edufal, 2002.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos T. e BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica.Campinas: Papirus, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. "A formação do professor necessário para a educação cidadã. In." Revista de educação CEAP – Ano VIII – Nº 29. Salvador: Jun/Ago, 2000.

PRETTO, Nelson de Luca. Uma escola sem/com futuro. Campinas: Papirus, 1996.

_____. "Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In." BARRETO Raquel Goulart(Org.). Tecnologias educacionais e educação à distância: avaliando políticas e práticas. Rio de janeiro: Quartet, 2001.

_____. Educação e inovação tecnológica: um olhar sobre as políticas públicas brasileiras. Salvador: FACED/UFBA, 2001.

SANTOS, Selma Ferro. "Processos de desenvolvimento de "novas práticas": apropriação e uso de novas tecnologias. In:" FILHO, Aldo Victorio e MONTEIRO, Solange Castellano Fernandes (orgs.). Cultura e conhecimento de professoras. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SCHAFF, Adam. A sociedade informática: as consequências sociais da Segunda revolução industrial. São Paulo: Brasiliense, 1990.

A IMPORTÂNCIA NO ENSINO DA ARTE

IZABEL CRISTINA PAIVA PARISE

RESUMO:

O objetivo do trabalho foi estudar a importância no ensino da Arte no contexto de todos os componentes curriculares, para a formação de um ser humano sensível, com senso estético e crítico. Teve como principais objetivos proporcionar mais interesse no ensino da Arte; despertar a interação da arte com as outras disciplinas e conhecer a importância da arte nos movimentos sociais. Estudar arte e fazer sua correlação com outras disciplinas é possível e ao mesmo tempo difícil pela dificuldade que a grande maioria dos professores tem em trabalhar interagindo suas disciplinas e suas experiências com os colegas e principalmente com os alunos.

Palavras-chaves: Importância. Arte. Ensino.

1 INTRODUÇÃO

O tema proposto para esse trabalho é A importância no ensino da Arte. O problema da pesquisa se foca em quais as características que a falta da interdisciplinaridade apresenta para o desinteresse do aluno no ensino da arte?

O objetivo geral da pesquisa foi diagnosticar a importância da Arte no contexto de todos os componentes curriculares, para a formação de um ser humano sensível, com senso estético e crítico. E como objetivos específicos: Proporcionar mais interesse no ensino da Arte; Despertar a interação da arte com as outras disciplinas e conhecer a importância da arte nos movimentos sociais.

A justificativa para a pesquisa foi estudar arte e fazer sua correlação com outras disciplinas é possível e ao mesmo tempo difícil pela dificuldade que a grande maioria dos professores tem em trabalhar interagindo suas disciplinas e suas experiências com os colegas e principalmente com os alunos.

As observações feitas no decorrer desse estudo serão os indicadores que auxiliarão nos questionamentos se é possível utilizar a interdisciplinaridade como uma das metodologias nas disciplinas que não são muito valorizadas dentro da própria escola e que também sirva para desenvolver um pensamento crítico.

O estudo é baseado em livros cujos autores defendem o assunto. Os livros pesquisados são de 1990 até os dias atuais, embora sejam encontrados livros de edições bem antigas que tratam do mesmo assunto.

2 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA ARTE

A impressão que se tem é a de que se perguntassem aleatoriamente a opinião de pessoas sobre a arte dever ou não - e o porquê - ser disciplina obrigatória em todas as séries do ensino fundamental e médio, provavelmente teria um grande número de posições contrárias a esse ensino. A situação seria diferente se, em vez de arte, perguntássemos sobre outras áreas do conhecimento como Português, História ou Ciências. “Sei que não convivo sozinha com essa impressão: muitos alunos, artistas e professores da área e de áreas afins confirmam essa ideia”. (Tourinho, 2003, pág. 27). A afirmativa de Irene Tourinho é presenciada pelos professores de arte-educação todo início do ano letivo e mesmo durante todo o ano.

Muitos são os autores que se debruçam sobre o ensino da arte, mostrando em suas pesquisas a importância que a arte tem na formação do ser humano, contribuindo para seu desenvolvimento em qualquer área que ele venha atuar.

O ensino da arte é visto também como forma de recreação, de lazer e de divertimento, além de artifício para a ornamentação da escola. A arte ainda é vista como benefício oferecido para acalmar, resignar e descansar os alunos das disciplinas consideradas “sérias”, importantes e difíceis.

As disciplinas citadas são exemplos perfeitos para um trabalho interdisciplinar ou multidisciplinar, mas os professores de outras disciplinas não têm interesse em trabalhar com arte, ou por ser uma atividade trabalhosa ou por falta de interesse, valorização e conhecimento. A interdisciplinaridade, na maioria das vezes, é trabalhada somente em projetos.

Muitos são os autores que se debruçam sobre o ensino da arte, mostrando em suas pesquisas a importância que a arte tem na formação do ser humano, contribuindo para seu desenvolvimento em qualquer área que ele venha atuar.

Cada um defende uma teoria que no final leva sempre para o mesmo caminho, mostrar que o ensino da arte é importante para o desenvolvimento do aluno.

Uma das maiores escritoras e incentivadora da valorização da arte nas escolas é Ana Mae Barbos. Além de outros profissionais de igual valor, ela defende a arte nas escolas, com seriedade e com boa preparação dos professores. Em seus livros mais antigos ela fala da diferença entre Brasil e Estados Unidos, e esta diferença continua ainda hoje: nos Estados Unidos, a política educacional preocupa-se com o qualitativo da educação, enquanto nós ainda enfrentamos o problema quantitativo. Nós precisamos não só de melhores escolas, mas de uma maior quantidade de escolas.

Apesar da obrigatoriedade da arte no currículo tenha sido determinado pela Lei nº 5.692, de 1971, ainda temos no Brasil escolas que não têm artes no currículo.

Professores de Escola Pública no DF recebem inúmeros alunos nesta situação.

Conforme Ostrower (1994, pág. 56), "a criação não é atributo só das artes, a criação está presente em todos os nossos atos. Assim como o próprio viver, o criar é um processo existencial".

Fayga, por sua vez, defende o estudo da composição dos desenhos e pinturas, e estuda os símbolos infantis, concluindo que a criatividade é intuitiva.

A afirmação "A criação é um processo existencial" é a conclusão de Fayga no livro Universos da Arte, resultado de uma oficina dada por ela em uma gráfica. A princípio ela falou superficialmente sobre alguns artistas e mostrou como era feita a composição de cada quadro pelo artista. E, para sua surpresa, os operários começaram a se interessar pelo assunto e descobriram que também podiam criar. O processo de criação é doloroso, cheio de dúvidas e, nesses momentos, os processos existenciais aparecem.

Ao final, todos os estudiosos da Educação Artística defendem maior respeito e valorização no ensino, boa formação do professor e que este saiba como tratar o princípio do ensino da arte para crianças, e não transformá-lo, futuramente, em um mero reprodutor de obras de arte.

Educação e instrução nascem com o surgimento do Homem. Ao longo da História educação e instrução foram se moldando aos períodos históricos e aos interesses destes.

Dar uma definição para os fins educativos é também definir a sociedade, a cultura e o Homem que se quer promover. Educar é, na verdade, cultivar a criança para dela fazer um cidadão. Toda imagem do Homem é uma imagem social. Determinar fins para a educação é escolher um tipo de cidadão, de cidadão social, portanto de uma sociedade. Elaborando fins educativos, faz-se a opção der um modelo, ao mesmo tempo de cidadão e de sociedade.

Como o homem não possui um aparelhamento instintivo, como os outros animais, precisa ser socializado para sobreviver. Quer dizer que precisa ser educado pelas pessoas que o rodeiam, a partir dos modelos sociais daquele grupo, naquele momento histórico.

A educação passou por várias fases até os dias atuais, iniciando pela educação informal até chegar à educação formal, surgindo então a escola.

As várias instâncias da sociedade exercem uma função de educação: a família, a religião, o trabalho, o laser e os meios de comunicação. As ações desenvolvidas por esses grupos são informais, visto que não obedecem a regras explícitas nem são submetidas a rígido controle externo.

A escola desenvolve a educação formal porque surge com a exigência da formação de um grupo instituído especialmente para exercer determinadas atividades. Inclusive especialistas elaboram projetos de ação mais efetiva no âmbito escolar. Na escola a educação é estruturada ou controlada.

A escola institucionalizada, semelhante à que temos hoje, é uma criação da burguesia do século XVI. A Revolução Industrial, iniciada no século XVIII, altera, em alguns aspectos, a escola burguesa: além da formação acadêmica predominantemente humanística, contrapõe a necessidade de formação técnica especializada, além do estudo das ciências, o que contribui para o processo de secularização e democratização do ensino.

No século XX, as reivindicações são por uma escola pública, leiga, gratuita e obrigatória, em que possam ter acesso as camadas menos privilegiadas da sociedade.

Nos séculos XIX e XX, ocorreram três grandes revoluções em teoria educacional. Seus representantes são o alemão Herbart, o americano Dewey e o brasileiro Paulo Freire. Herbart alinha-se com Dewey na valorização da democracia. Dewey é favorável à diversidade e à liberdade. Paulo Freire luta por uma educação em favor do oprimido, para ele os grupos oprimidos devem ganhar espaço na sociedade, à medida que puderem colocar seus vocabulários alternativos e seus jogos de linguagem como elementos também importados para a sociedade.

Concordando com Paulo Freire, a luta pelos grupos oprimidos e menos valorizados deve ser constante, no sentido de uma preparação por parte do professor e da escola, no que se refere ao vocabulário do aluno. Uma das causas da evasão escolar, embora não esteja documentada, é a desvalorização do aluno por parte do professor e dos próprios alunos. Um aluno que vem da zona rural é discriminado pelo linguajar, pelo vestuário e esse é apenas uma das causas. Existe ainda a desvalorização com relação à cor, classe social, higiene, sexualidade, tipo físico, etc. Nesse aspecto pode-se dizer que a escola é excludente.

Quanto à instrução, Gomez (1988) ajuda a reforçar a distinção entre instrução e educação, quando afirma que "a instrução trata de um processo para além da transmissão e da troca de um processo para além da transmissão e da troca de conhecimentos evidenciados nas interações que correm no ambiente escolar". Afirma que "conteúdos abordados oficialmente nos currículos, normalmente, são destinados às avaliações escolares e direcionadas à identificação de indicadores de desempenho dos alunos, que podem rapidamente esquecidos".

Embora determinada oficialmente, a escola pode contribuir para que o aluno construa sua autonomia como aprendiz e que aprenda o sentido da participação, do respeito à diferença, da solidariedade, das normas e valores de interação social etc., os quais ultrapassam os muros da escola e são vivenciados ao longo da vida.

Instruir, para a escola, passa a ser um bombardeio de saberes diversos. Os professores, pais e escola estão preocupados com que o aluno aprendeu (decorou). A competitividade começa em casa: boas notas, presentes e viagens fazem parte do contexto escolar do aluno. O aluno não aprende porque quer crescer como ser humano, o aprender tornou-se uma moeda de troca. Os professores, por sua vez, repetem as mesmas aulas durante anos. As várias pedagogias adotadas na maioria das vezes não funcionam e nem saem do papel, no final, resta mesmo a pedagogia tecnicista.

Os alunos hoje não estão preparados para pensar. Galileu disse o seguinte: "Não podes ensinar nada a um homem; podes apenas ajuda-lo a encontrar a resposta dentro dele mesma".

O paradigma escolar mudou. O ensino massificou-se, despersonalizou-se, tornou-se mais confuso e menos pessoal, e dá hoje menos espaço ao indivíduo e ao acompanhamento pessoal do aluno.

Hoje, há muitas fontes de conhecimento, a História nunca viveu um momento com tantos suportes à informação. Mas instrução é muito mais do que acumulação de conhecimento, é o aprender a aprender, aprender a pensar, é treinar o olhar, é ser sensível, é raciocinar sobre a vida, as pessoas e as coisas que os rodeiam.

Desde o nascimento, o homem é submetido a um processo intensivo de aprendizagem que termina somente com sua morte.

Falar de como as artes visuais podem ser inseridas nos componentes curriculares é falar de interdisciplinaridade e esta é uma palavra ou uma metodologia que assusta a maioria dos professores, diretores e coordenadores. Talvez porque seja uma metodologia onde todo o corpo docente e discente trabalha junto ou por falta de conhecimento e por não querer ter um pouco mais de trabalho na organização das tarefas.

Geralmente se trabalha a interdisciplinaridade só em projetos. Na verdade, nem se sabe muito bem a definição de interdisciplinaridade e multiculturalidade: Interdisciplinaridade indica a inter-relação entre mais disciplinas sem que nenhuma se sobressaia sobre as outras, mas que se estabeleça uma relação de reciprocidade e colaboração, com o desaparecimento de fronteiras entre as áreas do conhecimento. A multiculturalidade indica a existência de um trabalho entre muitas disciplinas, sem que estas percam suas características ou suas fronteiras.

"Para o educador que se interessa e pretende trabalhar nessa linha, as ferramentas para que um trabalho interdisciplinar seja bem sucedido requer, por parte do professor, espirito de equipe, aceitação de suas limitações diante de novos conhecimentos, atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que o leva à troca, ao diálogo com outras pessoas ou consigo mesmo, atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, estar aberto para desvendar novos saberes, atitude de desafio perante o novo, desafiar e redimensionar o velho, atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidos, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida." (BARBOSA, 2003, pág. 106).

Diante das afirmativas de Barbosa, torna-se difícil trabalhar a interdisciplinaridade porque nem todas as pessoas estão dispostas a se auto avaliar para que haja uma mudança em suas vidas. O perfil do professor que vai trabalhar com a interdisciplinaridade está longe de ser aquele em maioria nas escolas. Reconhecer as limitações à frente de novos conhecimentos, ter humildade para dizer que não sabe ou que não compreendeu como trabalhar um conteúdo que não seja o seu é uma atitude que não é muito encontrada entre os professores.

Tem-se observado uma grande falta de motivação por parte dos docentes e discentes, o que prevalece é uma pedagogia conteudista, uma centralização de poder por parte da direção, no sentido de não ouvir, na maioria das vezes, as sugestões dos professores.

Ensinar arte, filosofia, sociologia e outros componentes curriculares que exigem que o aluno pense, critique, formule um pensamento, tenha um censo critico, é quase impossível, a mídia impõe uma cultura de gosto duvidoso. Os componentes curriculares citados acima são tidos como de elite, a arte é elite, essa ideia vem desde a colonização do Brasil. Pessoas de classe mais baixa não tinham acesso a uma boa cultura, assim como os negros. Sempre foram importados modelos europeus de pintura, música, moda, cores. Os quadros eram pintados com cores europeias, quando temos um clima tropical e consequentemente mais luz, o que resulta em cores mais fortes.

É possível falar de filosofia, arte e sociologia, desde o Ensino Fundamental, visto que a Educação Brasileira passa por um momento de transição, no qual a atitude filosófica que se deve buscar para melhorar o espaço de educação escolar. A atitude de estranhamento pode ser definida como uma abertura para lidar com a novidade, o desconhecido, o inesperado, o descontinuo do ob-

jeto que se quer conhecer, tendo sobre ele um olhar mais crítico e criativo, diferente do habitual.

Da atitude de não aceitar o que é dado, o que é imposto, o que é crença e o que é dogma, passivamente nasce a atitude filosófica de estranhamento que pode ser pensada como um dos fundamentos para a concepção de educação crítica e esta se fortalece no saber dialogar com a diversidade. Acredita-se que estas novas atitudes contribuam para a formação de ser humano melhor.

3 CONCLUSÃO

A formulação de uma proposta para trabalhar a arte nas escolas exige que se saibam quais os posicionamentos sobre arte e educação escolar estão sendo assumidos por parte da escola e das Secretarias de Educação. Esses posicionamentos implicam também na seleção de linhas teórico metodológicas.

Uma das grandes dificuldades no ensino das artes é torná-la atraente para o aluno, justamente pelo que enumeram Ferraz e Fusari. Os professores não sabem muito bem o que desenvolver em sala de aula, pois o Estado não dá quase, ou nenhuma, importância ao ensino das artes nas escolas, por isso, torna-se difícil proporcionar interesse aos alunos. São salas com número excessivo de alunos, desigualdade de faixa etária, falta de material e sala apropriada, com pia, mesa cavalete, armários para que os alunos não tenham que trazer o material pessoal de casa. Mas não é só essa falta de estrutura que faz as aulas de arte não despertarem desejo de aprender por parte dos alunos.

Conforme foi dito por Ferraz e Fusari é difícil saber o que fazer. Ensinar técnica de desenho e pintura para um aluno que não teve essa habilidade desenvolvida? Assim como a aula ser somente um lazer, a tendência é tornar-se uma bagunça porque também esse aluno não compreende que na aula de arte ele pode trabalhar mais solto, isto é, conversar com seu colega sobre o trabalho dado, dividir o material, trabalhar sozinho, portanto, essa liberdade que o aluno tem é entendida como uma aula onde tudo é permitido, além da falta de compreensão por falta de alguns colegas professores. O processo intuitivo pode ser entendido como o laissez faire, mesmo sabendo que o processo criativo é intuitivo. A liberação de impulsos reprimidos é voltada para a arteterapia, aliás, nos anos 30, a psiquiatra Nise da Silveira iniciou um belo trabalho de arte com os doentes mentais da Colônia Juliano Moreira. Sua luta contra os eletrochoques e as cirurgias de lobotomia, foi combatida com desenhos, pinturas, esculturas e a colaboração de artistas plásticos da época. O resultado de todo esse trabalho foi o Museu do Inconsciente e, ao longo dos tempos, um olhar mais humano para essas pessoas que vivem à margem da sociedade.

Depois de todas estas alternativas, o que falta por parte dos professores é saber desenvolver a criatividade em suas aulas. É difícil, mas é possível.

Antes da criatividade, é de suma importância saber que tipo de professor está à frente do ensino da arte, assim como em outros componentes curriculares. Os professores se afinam com determinadas linhas pedagógicas e é importante saber como a arte vem sendo ensinada, suas relações com a educação escolar e com o processo histórico.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Soriano de., FLEITH, Denise de Souza. Criatividade: Múltiplas perspectivas. Editora UnB, 3ª edição.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da Educação. São Paulo. Moderna. 1989.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação. São Paulo: Moderna, 1989.

ARCHANGELO, Ana. O amor e o ódio na vida do professor (passado e presente na busca de elos perdidos). Cortez Editora, 2006.

ARGAN, Giulio Carlo. Arte Moderna, do iluminismo aos movimentos contemporâneos. Editora Schwarcz, 1988.

BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da arte. Cortez Editora, 2ª edição, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. John Dewey e o ensino da arte no Brasil. São Paulo, Editora Cortez. 5ª edição. 2002.

BARBOSA, Ana Mae. Teoria e Prática da Educação Artística. São Paulo, Editora

Cultrix. 1992.

CARVALHO, Eliane Maria Cherulli. A construção do conhecimento da educação e as Teorias de Aprendizagem. Editora Guanabara. Brasília, 2010.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T., e FUSARI, Maria F. de Rezende e. Arte na Educação Escolar, Cortez Editora, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública: A pedagogia críticosocial dos conteúdos. São Paulo. Edições Loyola. 1994

TOURINHO, Irene. Capítulo 2 – Transformações no ensino da arte: Algumas questões para uma reflexão conjunta: Inquietações e mudanças no ensino da arte. 2ª edição. São Paulo, Editora Cortez, 2003.

VIGOSTSKI, L. S. A formação social da mente. Editora Martins Fontes, 6ª tiragem, 2011.

OS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

JACQUELINE VIEIRA FARIAS

RESUMO

Em 24 de abril de 2002 foi aprovada a lei nº 10.436 , que regulamenta a Língua de Sinais Brasileira (Libras) como língua oficial das pessoas surdas do país. A luta da comunidade surda continuou após o reconhecimento da língua, pois isso apenas significou o primeiro passo para o reconhecimento dessas pessoas como cidadãos, uma vez que a Libras precisa ser ensinada e utilizada pela população como forma de garantia de seus direitos de comunicação e, consequentemente, de escolarização. Outro aspecto a ser sublinhado neste trabalho é a necessidade do reconhecimento e da compreensão da diferença como condição real a ser considerada nos processos de ensino e aprendizagem. Como pode ser observado, muitos são os paradigmas enfrentados pela comunidade surda e é isso que este trabalho vem apresentar, além das conquistas adquiridas em prol dos surdos até a presente data.

Palavras-chave: Surdos; Libras; Comunicação; Aprendizagem; Comunidade Surda.

INTRODUÇÃO

Antigamente o surdo tinha acesso restrito à educação e hoje ganha cada vez mais espaço, ele está presente nos bancos das Universidades, e alguns ainda vão além, ministram aula nestas instituições.

O acesso à educação para surdos em todos os níveis está garantido na Lei, segundo o decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, no o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000, em seu inciso IV do art. 14, consta:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

Ainda neste artigo consta que além de visar o acesso à educação o Estado deve ofertar obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos.

O decreto nº 5.626, aparece como uma forma de eliminar muitas barreiras que ainda existiam quanto à educação e à língua do surdo, favorecendo a inclusão social do mesmo.

Segundo SKLIAR (1999,p.142) "A língua de sinais anula a deficiência e permite que os surdos constituam, então, uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio da normalidade".

Em outras palavras, uso da Libras não faz do surdo diferente, é uma forma de promover um canal de comunicação tanto para com outros surdos quanto entre surdos e ouvintes. Afinal desde a pré-história constatamos que todo ser humano tem a necessidade de se comunicar, isso é possível observar por meio dos registros realizados em paredes de cavernas, o que compreende-se como pintura rupestre. Antes mesmo de haver uma língua oral já se existia outra forma de comunicação, e se isso já ocorria, só prova que não importam os meios, o importante é que a comunicação seja eficiente independente de ser verbal ou não verbal.

O uso apenas da letra inicial maiúscula quando se refere a Libras se dá pelo seguinte fato, de acordo com Fernando Capovilla, "o Dicionário de Libras (Capovilla & Raphael, 2001) adotou a norma do Português, segundo a qual se uma sigla for pronunciável como se fosse uma palavra (e.g., Fapesp, Feneis) ela deve ser escrita com apenas a inicial maiúscula; e se ela não for pronunciável como uma palavra, mas apenas como uma série de letras (e.g., CNPq, BNDES), ela deve ser escrita em maiúsculas. Por isso, o Dicionário de Libras de Capovilla e Raphael (2001) escreve Libras e Feneis com apenas as iniciais maiúsculas, como deve ser em bom Português. Libras é um termo consagrado pela comunidade surda brasileira, e com o qual ela se identifica.

A SURDEZ NO BRASIL

Em junho de 1855, Hernest Huet vem ao Brasil a convite do Imperador D. Pedro II e apresenta um relatório cujo conteúdo revela a intenção de fundar uma escola para surdos no Brasil. Neste documento também informa sobre a sua experiência anterior como diretor de uma instituição para surdos na França: o Instituto dos Surdos-Mudos de Bourges. A instituição fundada na cidade do Rio de Janeiro recebeu na época o nome de Collégio Nacional para Surdos-Mudos; respondeu por outras denominações no decorrer dos anos, e hoje recebe o nome de INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos). Nesta instituição são promovidas atualmente várias modalidades de ensino, são estas: educação infantil, fundamental, ensino médio e Ensino Superior. (INES, 2013).

A Libras utilizada e difundida no Brasil teve como referencial a Língua de Sinais francesa.

Além da Língua de Sinais oficial utilizada no país e regulamentada pela Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, existem outras Línguas de Sinais pertencentes a grupos indígenas de

surdos brasileiros, cada uma provida de características culturais e linguísticas variadas, assim como menciona CALVET (2007,p.8):

(...) nas duas últimas décadas, entretanto, o panorama das reivindicações dos movimentos sociais, a diversificação de suas pautas, o crescimento das questões étnicas, regionais, de fronteira, culturais tornaram muito mais visível que o Brasil é um país constituído por mais de 200 comunidades linguísticas diferentes que, a seu modo, têm se equipado para participar da vida política do país. Emerge em vários fóruns o conceito de "línguas brasileiras": línguas faladas por comunidades de cidadãos brasileiros (...) independente de serem línguas indígenas ou de imigração, Línguas de Sinais ou faladas por grupos quilombolas.

Estes grupos indígenas constituíram uma língua própria de sinais e são alvo de estudos de muitos pesquisadores e linguistas, pois mesmo sem acesso á civilização, e viverem isolados foram capazes de desenvolver uma língua e com ela uma cultura, uma identidade própria.

Quanto ao uso da Língua de Sinais por indígenas no Brasil:

[...]A única língua indígena de sinais reconhecida, porém, é a da comunidade urubu-kaapor, no sul do Maranhão. O povo dessa localidade remota na região amazônica tem elevada incidência de pessoas surdas (uma em cada 75) e desenvolveu uma forma própria de comunicação por sinais que começou a ser estudada na década de 1960[...]

(GURGEL, Thais. O fim do isolamento dos índios surdos. 2007. Em < https://novaescola.org.br/conteudo/1622/o-fim-do-isolamento-dos-indios-surdosl> Acesso em 22 dez. 2017)

A citada tribo urubu-kaapor, cujo nome significa "povo da mata", surgiu a cerca de 300 anos entre as regiões de Xingu e Tocantins, em virtude a alguns conflitos com colonizadores este povo migrou estabilizando-se no conhecido atualmente como estado do Maranhão. A tribo conta hoje com cerca de 800 habitantes, sendo sua língua nativa o Kaapor derivada do tupi-guarani; graças a incidência de surdos dentro da mesma, desenvolveram uma língua de sinais conhecida por Língua de Sinais Kaapor Brasileira - LSKB), usada tanto pela comunidade surda do povo, como também por seus membros não surdos na comunicação com os surdos.

A LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA OFICIAL BRASILEIRA

Após muitas lutas e conquistas os surdos tiveram a Libras reconhecida como 2ª língua oficial do Brasil por intermédio da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, e regulamentada por meio do decreto 5626/2005, pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, na qual reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e outros recursos a ela associados, ratifica o dever da garantia, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, de formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão de Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (Lei nº 10.436, de 24 abril de 2002).

Este decreto, no capítulo VI, Art. 22, incisos I e II, estabelece uma educação inclusiva para os surdos, numa modalidade bilíngue em sua escolarização básica, garantindo-se a estes alunos, educadores capacitados e a presença do intérprete nessas classes. (MENEZES, 2006).

A Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, ainda reconhece a Língua Brasileira de Sinais Libras como meio legal de comunicação e expressão, e torna obrigatória sua adoção, pelo poder público em geral e por empresas concessionárias de serviços públicos, como forma de garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva.

Segundo QUADROS (2006, p.7), o ensino da língua de sinais e o ensino de português, de forma consciente, é um modo de promover o processo educativo. Afinal a língua oficial do Brasil é o Português sendo assim ensinar uma segunda língua para pessoas surdas exige um processo formal para sua aprendizagem.

A LEITURA E A ESCRITA DO SURDO

Geralmente quando a criança chega à escola, ela possui conhecimentos prévios acerca das regras gramaticais e do uso da língua. Porém durante o processo educacional ela compreende que a linguagem usual de seu cotidiano é diferente da padrão e passa a se apropriar da mesma, tanto na sua forma oral quanto escrita.

Considerando que o surdo não se apropria da mesma forma por não partilhar da mesma língua, ou seja, não vivenciá-la acaba apresentando extremas dificuldades na compreensão do português na sua forma escrita.

Na nossa sociedade coexistem pessoas ouvintes e surdas, assim sendo duas culturas e duas linguagens, todavia a que prevalece é a língua falada, pertencente ao grupo predominante, sendo a língua de sinais reali-

dade de um grupo minoritário.

Pelo fato do surdo não participar via audição dentro das aulas, sua compreensão acerca da língua portuguesa é muito difícil. Isso se agrava pelo fato de ainda haver uso de metodologias equivocadas, resultando num expressivo fracasso escolar. Para sanar estas falhas educacionais se faz necessária à adoção de metodologias que antes de tudo respeitem a identidade do surdo, sua língua e se trabalhe em cima da sua realidade.

A seguir um exemplo de escrita de um aluno surdo, do qual foi educado com metodologias equivocadas que não respeitam as peculiaridades da Libras e ensinado a seguir a norma padrão da língua portuguesa.



(Disponível em: http://slideplayer.com.br/slide/345128/> Acesso em 22 dez. 2017)

Percebe-se no exemplo acima a ausência de coerência e coesão (segundo a norma padrão da língua portuguesa), esta não existe pelo fato do sujeito não saber ou ser incapaz de aprender, o problema em questão é que lhe foi imposta a aprendizagem de uma língua que não é a sua, e por vez o que podemos ver é a dificuldade em relação a isso, ou seja, compreender algo do qual o sujeito não vivencia.

A língua de sinais possui uma gramática própria da mesma forma que a língua portuguesa possui, contemplando morfologia, coesão, coerência e semântica.

A língua de sinais é uma língua espacial-visual e existem muitas formas criativas de explorá-la - Configurações de mão, movimentos, expressões faciais gramaticais, localizações, movimentos do corpo, espaço de sinalização, classificadores são alguns dos recursos discursivos que tal língua oferece para serem explorados durante o desenvolvimento da criança surda e que devem ser explorados para um processo de alfabetização com êxito. (QUADROS, 2007).

A autora ainda faz analogia às duas gramáticas, que podem ser observadas no quadro a seguir:

	Língua Portuguesa	Libras
Língua predominante	Oral-auditiva (entonação e intensidade)	Visuo-espacial (expressão facial e corporal)
FONEMA (Som)	Unidade mínima sem significado de uma língua e sua organização sonora	Léxico reproduzido por meio de sinais, baseada nas unidades sínteses de mínimos
ALFABETO	Combinações de letra-som (grafando), possibilitando o entendimento de qualquer língua	Realizado de forma sólida (datilologiando); auxilia no processo de transcrição da Língua de Sinais para LP
SINTAXE	Preocupa-se com a lucidez do texto.	Envolve todos os aspectos espaciais, incluindo os classificadores, ou seja, é um tipo de morfema gramatical que é afixado a um morfema lexical ou sinal para mencionar a classe que pertence e referenciar esse sinal.
CONSTRUÇÃO DE UM TEXTO	Lemos-se com a transcrição de acordo com as regras.	Utiliza a estrutura tópico- comentário, realizado por meio de repetições sistemáticas. Utiliza referências anafóricas, por meio de pontos estabelecidos no espaço
ARTIGO	Apresenta um flexo a marcação de gênero. Exemplo: o, a, os, as – um, uma, uns, umas.	Só aparece para certa locuções e acentos. Define o sexo lexical classificado. Exemplo: homem/mulher.
ESTRUTURA DE SENTENÇA	Estruturada pela convenção de SVO.	Essa estruturação sofre alteração OSV ou SOV (o sujeito pode ser marcado por um sinal acompanhado da datilografia)
PRONOMES	Pessoal: Eu, Tu, Ele(a), Nós, Vós, Eles(as)	Pessoal: Eu, você (pessoa olhar para a pessoa), ele/ela, nós – nós 2 – nós 3 – nós x.
PLURAL	Flexão de número por meio do acréscimo de (s), nos substantivos, artigos, pronomes e verbos.	Identificado pela repetição de itens lexicais.

Tabela 1- Quadro referente normas gramaticais Lingua portuguesa/Libras

(https://www.crea-mt.org.br/portal/gramatica-de-libras-conhecer-para-entender-uma-lingua-diferente-parte-ii/ Acesso em 22 dez. 2017)

Embora hajam diferenças entre o uso e aquisição das duas línguas, não é impossível o fato do surdo fazer uso da língua portuguesa em sua modalidade escrita, o que vai influenciar será a forma que ele fará aquisição, como o professor irá mediar a educação deste sujeito, fazendo uso de metodologias significativas condizentes com as necessidades educacionais do surdo, estabelecendo uma ponte entre esses dois mundos eliminado paradigmas voltados a escrita e aprendizagem do surdo.

Se eu vejo na surdez um fator limitador das condições de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas surdas, trabalharei de forma pouco positiva para a aprendizagem e desenvolvimento dessas pessoas.

Se ao contrário, tenho um posicionamento pautado na compreensão do outro, de suas potencialidades e compreendo a surdez como uma característica peculiar de uma pessoa que não a impede de ser, de viver em sociedade, de estar envolvida com a comunidade em todas as suas atividades, tenho uma forma diferente de planejar minhas atividades pedagógicas a serem realizadas com este grupo.

Os surdos quando não representados como sujeitos culturais, entram no rol dos desajustados, desintegrados da sociedade ouvinte, deficientes e incapazes de se desenvolverem sem o auxílio de grupos dominantes culturalmente. (LOPES, 1998, p.114).

A ressignificação da surdez precisa ultrapassar o nível das discussões teóricas e alcançar novos limites, como, por exemplo, contribuir com a elaboração de políticas educacionais e profissionais mais efetivas às condições e necessidades específicas dos surdos, tanto no âmbito da formação geral do cidadão quanto na da preparação para sua inserção no mercado de trabalho. Essas conquistas precisam garantir uma condição equitativa em todos os sentidos, ultrapassando um direito estabelecido com base numa limitação biológica.

A COMUNIDADE SURDA

Mediante o uso corrente da Libras por surdos e ouvintes que convivem com surdos, houve uma grande difusão da língua, fato que possibilitou a construção de uma identidade própria a seus usuários, que nada mais são do que pessoas que partilham entre si de metas em comum e que trabalham para alcançar tais metas.

Os integrantes da comunidade surda não são exclusivamente os surdos, mas também ouvintes que defendem as mesmas causas e ideias, filhos ouvintes de pais surdos, pessoas que convivem com surdos, ou seja, não há um parâmetro para definir o perfil de quem pertence ou não à este grupo social, o que todos tem em comum é que partilham dos mesmos objetivos comuns.

Segundo QUADROS (2009, p.11) "a Libras é a língua de sinais que se constituiu naturalmente na comunidade surda brasileira". O surdo como usuário natural da língua, deve estar presente na comunidade, escola, universidades para que todos possam identificar-se positivamente e desenvolver a utilização da língua de sinais da forma mais natural possível. Na mesma citação a autora também diz que "As festas, os jogos, os campeonatos, as sedes organizadas por surdos são formas de interação social e linguística, garantiram a formação da comunidade surda brasileira com uma língua própria".

Ainda SKLIAR (1996, p.147) cita que quando o surdo nasce dentro de uma família de pais ouvintes que não dominam a língua de sinais, ele cresce dentro de uma cultura pertencente à sociedade ouvinte; e por conta disto sofre perdas culturais que só serão recobradas quando este surdo ingressar numa escola de surdos e tiver contato direto com a cultura e a comunidade surda e assim poderão desenvolver a identidade do sujeito surdo.

E assim é que nasce a Comunidade Surda, mediante o contato de pessoas surdas oriundas de diferentes realidades sociais, e independente disso elas partilham de uma língua em comum, uma forma de expressão, ideais, metas, dificuldades e necessidades. Quando se reúnem reconhecem a força que o grupo possui e por fim lutam em busca de reconhecimento, valorização, oportunidades e por fim uma "real" equidade em âmbitos educacional e social.

A surdez deixou de ser considerada apenas uma patologia para ganhar status de fenômeno social, da mesma forma que as nomenclaturas sofreram alterações, antes a terminologia deficiente auditivo era designada a qualquer sujeito que tivesse alguma perda auditiva independente do seu grau, hoje deficiente auditivo é aquele que apesar de ter uma perda auditiva tem sua audição em sua vida funcional, já o surdo é aquele que possui perda total da audição.

Os defensores da língua de sinais para os surdos afirmam que é só de posse desta, considerada "natural", adquirida em qualquer idade, que o surdo constituirá uma identidade surda, já que ele não é ouvinte (PERLIN, 1998; MOURA, 2000).

A Libras não está relacionada apenas ao discurso, mas remete a natureza das relações sociais, por ser uma língua interativa e social é por meio das práticas que ela se firma e se caracteriza como identidade marcada deste grupo emergente dentro da sociedade.

(...) nem estamos pretendendo incentivar a criação de grupos à parte, de minorias alheias à sociedade majoritária. Pretendemos, sim, que sejam reconhecidas as variadas "especificidades culturais", manifestadas na língua, nos hábitos, nos modos de socialização e de funcionamento cognitivo que dão origem a uma cultura diferente (...). O objetivo de considerar, no estudo da problemática do surdo, a questão cultural não é o de incentivar a criação de grupos minoritários à margem da sociedade, mas justamente o contrário, ou seja, o de considerar a diferenciação linguística como necessária para possibilitar o desenvolvimento normal da cognição, da subjetividade, da expressividade e da cidadania da pessoa surda. (SÁ, 1999, p. 157-158).

Segundo FELIPE (2007) o surdo é diferente do ouvinte porque percebe e sente o mundo de forma diferenciada e se identifica com aqueles que também apreendendo o mundo como Surdos, possuem valores que vem sendo transmitidos de geração em geração independentemente da Cultura dos ouvintes a qual também se inserem. A autora ainda afirma que o surdo prefere se relacionar com outro surdo, exemplificando com seguinte questão:

(...) suas piadas envolvem a problemática da incompreensão da surdez pelo ouvinte que geralmente é o "português" que não percebe bem ou quer dar uma de esperto e se dá mal; Seu teatro já começa a abordar questões de relacionamento, educação e visão de mundo das pessoas Surdas. O Surdo tem um modo próprio de olhar o mundo onde as pessoas são expressões faciais e corporais. Como fala com as mãos, evita usá-

-las desnecessariamente e quando as usam, possui uma agilidade e leveza que podem se transformar em poesia.

(FELIPE, 2007, p.82)

As comunidades surdas tem sido as maiores difusoras da Libras, em razão do seu trabalho e luta por reconhecimento e valorização que os surdos conseguiram adquirir os direitos até o momento conquistados, todavia ainda há uma longa jornada para antes de tudo, aceitação do MEC em reconhecer a Cultura surda, fato que ainda não ocorreu.

(...) do ponto de vista da educação inclusiva, o MEC não acredita que a condição sensorial institua uma cultura. As pessoas surdas estão na comunidade, na sociedade e compõe a cultura brasileira. Nós entendemos que não existe cultura surda e que esse é um princípio segregacionista. As pessoas não podem ser agrupadas nas escolas de surdos porque são surdas. Elas são diversas. Precisamos valorizar a diversidade humana. Revista Feneis

(HISTÓRIA DO SETEMBRO AZUL. [s.d.]). Disponível em: <http://setembroazul.com.br/historia.html>Acesso em 22 dez. 2017)

Este tipo de posicionamento é que move a comunidade surda a cada vez mais manifestar-se em prol de seus ideais, SKLIAR (1997, p.263) já defendia a ideia de que a divulgação de uma cultura globalizante e universal pode ser uma armadilha imposta aos nossos tempos, provocando a massificação cultural. Talvez seja preciso pensar a cultura não apenas como uma só cultura, monolítica, mas nas diferentes manifestações culturais, as quais são aceitas mediante às concepções multiculturais críticas transformadoras.

Podemos constatar que Skiliar já previa uma relutância em aceitar-se diferentes manifestações culturais além das já impostas e existentes, contudo a Comunidade surda tem força e é capaz de lutar para ter reconhecida sua Identidade e cultura.

Não podemos pensar uma cultura de surdos como uma imagem velada e uma hipotética cultura de ouvintes, pois esta não existe. Existem diferentes manifestações culturais a partir de um conjunto de significados éticos, estéticos, míticos, técnicos (...). SKLIAR (1997, p.263).

A IMPORTÂNCIA DO INTÉRPRETE DE LIBRAS DURANTE A ESCOLARIZAÇÃO

Após analisarmos o processo de escolarização do surdo dentro de seu contexto histórico, percebemos as imensas dificuldades enfrentadas até compreender–se a necessidade de rever as metodologia e propostas educacionais que estavam sendo empregada até o momento sem sucesso.

Posteriormente compreendida então a necessidade de subsidiar a educação por intermédio de sua língua materna que é a Libras, notou-se que o trabalho desenvolvido ganhou ressignificação eliminando alguns estereótipos anteriormente criados graças ao fato de não haver até então um estudo que apontasse ou norteasse um trabalho baseado na realidade que o surdo vive.

Segundo VYGOTSKI(1994-1998), devemos nos lembrar que é a partir da interação entre a criança e o adulto ou entre crianças/pares que o sujeito se desenvolverá, pois é pela linguagem que pode dominar as ferramentas culturais e ampliar seus processos de pensar. As crianças surdas vivem, em geral, experiências diferentes em seu cotidiano familiar já que nem sempre contam com interlocutores que dominam a Libras. Ainda, de acordo com VYGOTSKI(1995) a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psíquicas só ocorreram dentro do âmbito da mediação. É mas relações sociais mediadas pela linguagem que a formação das funções psicológicas superiores acontecem e a criança vai construindo e representando o que ela vê no mundo real

Vista a necessidade indispensável da Libras como canal de comunicação do surdo com o surdo e do ouvinte com o surdo, percebeu-se que haveria a necessidade de haver um profissional que desempenhasse esta função dentro da instituição educacional, de modo a promover interação e contribuir com o desenvolvimento do educando, este profissional é o intérprete de Libras.

Antes de respaldo legal, o intérprete já era figura presente na comunidade surda estabelecendo a comunicação entre a língua portuguesa e a Libras, seu envolvimento com a comunidade surda levava a pratica do trabalho voluntariado, assistindo o surdo no dia a dia, quando necessária a interlocução. Adquiria o conhecimento da língua mediante o convívio.

(INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS: UMA POLÍTICA EM CONSTRUÇÃO.2013. Disponível em: <http://ivanguiainterprete.blogspot.com.br/2013/02/codigo-de-etica-do-interprete-de-libras.html> Acesso em 22 dez. 2017)

O intérprete de Libras é o profissional que faz a tradução simultânea da língua de sinais para a língua portuguesa e vice-versa, para tal ele precisa ter domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação, além de possuir formação específica na área de sua atuação (por exemplo, a área da educação). Esta profissão é regulamentada pela lei nº 12.319 DE 01.09.2010 que regulamenta a profissão de Tradutor e Interprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras. A categoria profissional possui código de ética e respaldo institucional, associações de pessoas surdas, Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, Federação Mundial dos Surdos, entre

outras.

Como as escolas de surdos já contam com uma equipe de profissionais fluentes na língua de sinais, o trabalho do interprete acaba não sendo necessário, todavia o surdo que ingressa em escolas regulares ou na universidade, ou seja, em outro ambiente do qual não é voltado a realidade do surdo, necessita do trabalho do intérprete, que traduz as aulas para o surdo. O trabalho do intérprete deve ser em parceria com o professor da sala, pois ambos trabalhando juntos conseguem sanar as dificuldades do surdo que possam surgir, muitas vezes não somente por conta do conteúdo, mas também relacionados a gramática, coesão, enfim, o professor acaba tendo um olhar diferenciado na hora da correção levando em conta a diversidade decorrente da Libras.

O intérprete dentro da sala de aula não aparece com intuito de tornar o surdo "diferente" com papel excludente, ao contrário, ele auxilia na inclusão e interação do surdo com o professor, colegas e demais repartições dentro da instituição educacional.

Este profissional partilha da identidade surda, conhece suas necessidades educacionais, compreende a estrutura da libras e a domina com fluência, em outras palavras, ele é "a voz" do surdo, portanto é um profissional que merece respeito e valorização.

A função do intérprete é realizar a interlocução da língua fonte à língua alvo e trabalhar com uma língua espacial-visual. Compete a este profissional estar atualizado em relação às nuances e dinâmica da língua alvo. Ser ativamente participante na equipe de profissionais, como profissional a ser consultado no que compete à interlocução para a Libras e para efetivar a comunicação entre surdos e ouvintes. Não compete ao intérprete de Libras a função de educador, ainda que execute a interpretação no espaço de ensino, seja em nível básico ou superior. Sua preocupação deve ser a escolha acertada da estrutura e sinalização na passagem da língua fonte para a língua alvo. Uma vez que a profissão segue critérios de neutralidade no desempenho da função, como um canal que não exerce qualquer influência na mensagem em tramite.

(INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS: UMA POLÍTICA EM CONSTRUÇÃO.2013. Disponível em: <http://ivanguiainterprete.blogspot.com.br/2013/02/codigo-de-etica-do-interprete-de-libras.html> Acesso em 22 dez. 2017

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de mais nada como fechamento deste trabalho, necessitamos ter em mente que ser surdo é apenas uma forma "diferente" de ser. Assim não podemos usar a surdez para classificar ou agrupar pessoas. Cada pessoa é uma pessoa, ou seja, cada indivíduo possui particularidades que nenhum outro possui. Desta forma, cada um possui uma experiência com a surdez.

Então a surdez, para além dos aspectos biológicos, é uma experiência visual, gestual, cultural e linguística construída dentro e um contexto histórico, político, social, cultural e econômico.

Cabe destacar que a partir do momento que o bilinguismo ganhou relevância e a língua de sinais foi disseminada, é que os surdos passaram a ganhar respeito e ter acesso às informações e aos conhecimentos que antes eram restritos à comunidade ouvinte, contribuindo assim para sua cidadania e desenvolvimento intelectual, afetivo, social e cultural.

(...)uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. FREIRE (1996, p.41)

A partir do momento que a legislação, a educação e por vez a sociedade puderam "aceitar" o surdo como sujeito, seu papel no cenário social e por vez dentro do contexto histórico ocupou outra posição. Porém para haver essa tal aceitação muitos foram castigados, penalizados por conta de ter uma necessidade incompreendida.

Como citou Freire o termo "assumir", eu me atrevo a remetê-lo ao foco que é o surdo, a partir do momento que ele pode se assumir, ele deixou de ter uma vida condicionada aos costumes que regem a sociedade ouvinte e ter suas próprias experiências, enxergar a si mesmo como sujeito que é, e não como o "elefante branco" desajustado no meio em que vive; pôde compreender que há outros como ele que compartilham de uma mesma língua, mesmas dificuldades e que se identificam por isso, que constituem uma identidade tão sua e que por vez representa não um indivíduo apenas, mas uma comunidade que partilha de mesmos ideais e interesses.

Precisamos de uma mudança de pensamento frente a essa realidade, para tal faz se necessária a destituição dos estereótipos que envolvem os surdos, atribuindo-lhes características que não condizem com a realidade. Dessa forma é possível fazer uma ressignificação da surdez, garantindo-lhes a possibilidade de conquistar espaços dentro da própria comunidade surda e da sociedade em geral.

Infelizmente muitos ainda são os pa-

radigmas que devem ser quebrados pelos surdos, todavia não podemos desconsiderar todo o percurso percorrido até o presente momento, os avanços são notáveis, contudo nem por isso o movimento surdo deve cessar em busca de que políticas educacionais e profissionais mais efetivas e condizentes com a realidade do surdo sejam implementadas. Este sem dúvida é um trabalho a longo prazo pois é necessário que certas estruturas sejam abaladas para que outras sejam construídas, mesmo que, em parte, na realidade concreta da vida das pessoas.

REFERÊNCIAS

BISOL, C.A. et al. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.139, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742010000100008&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em 22 dez. 2017.

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 da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº 10.048, de 08 de novembro de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial - 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.

CALVET, Louis-Jean. As políticas linguísticas. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. Novo deit-libras: dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da língua de sinais brasileira baseado em linguística e neurociências cognitivas. São Paulo, SP: EDUSP, 2009. v. 1.

FELIPE, Tanya A.Libras em Contexto : Curso Básico : Livro do Estudante. 8ª ed-. Rio de Janeiro : WalPrint Gráfica e Editora,2007.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes médicas, 1999. (Edição comemorativa dos 20 anos de publicação.)

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GÓES, M.C.R. "A produção de texto por sujeitos surdos: Questões sobre a relação oralidade-escrita." Anais do II Seminário Multidisciplinar de Alfabetização. São Paulo: PUC, 1992.

_____.Linguagem, surdez e educação. Campinas: Autores Associados, 1996.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos, v.19 n.46, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32621998000300007&script=sci_abstract&tlng =pt> . Acesso em 22 dez. 2017.

LODI, Ana Claudia Baliero; HARRISON, Sandra R. L. Campos e TESKE, Ottmar. Letramento e minorias. Porto Alegre: Editora Mediação,2003.

LOPES, M.C. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. EM: SKLIAR, C. (Org.) A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. SANTOS, Thais Helena dos."LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)" (Verbete) . Dicionário Interativo da Educação Brasileira.

Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2006.

MOORES, D. Educating the deaf, psychology, principles and practice. Boston: HoughtonMifflin Co. 1978.

MOURA, M. C. de. O Surdo: Caminhos para uma Nova Identidade. Rio de Janeiro: Ed. RevinteR, 2000.

NASCIMENTO, Marcus Vinícius Batista;

BEZERRA, Tiago Codogno. Dupla docência no ensino de língua brasileira de sinais: interação surdo/ouvinte em perspectiva dialógico-polifônica. Revel, v.10, n.19,2012. Disponível em: <http://www.revel.inf.br /files/9b874cf7f1ba73df9fc7c456ac612e24.pdf>. Acesso em 22 dez. 2017.

PERLIN, Glads Teresinha Tastchetto. Surdos: cultura e pedagogia. In: LOPES, Maura Corsini e THOMA, Adriana (Orgs). A invenção da surdez II. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de & PERLIN, Gladis. Estudos Surdos ed. Eletrônica, Ed. Arara Azul, 2007.

RANGEL,Gisele e STUMPF, Maranne Rossi. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, A.C.B ;HARRISON, K.M.P; CAMPOS, S.R.L; (orgs). Leitura e escrita no contexto da diversidade. Porto Alegre: Editora Mediação,1998.

SKLIAR, Carlos. (Org.) Atualidade da Educação bilíngue para surdos. Porto Alegre. Mediação. 1999.

_____. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

TATAGIBA, Alexandre Garcia. Coesão e coerência nos textos produzidos pelos surdos. Disponível in: site < http://www.editora-arara-azul.com.br/revista/01/compar3.php >. Acesso em 22 dez. 2022.

TRENCHE, M.C.B. "A criança surda e a linguagem no contexto escolar." São Paulo: PUC, tese de doutoramento, 1995.

VYGOTSY, Lev Semionovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto e Luis S, Solange C. 5a ed. In: COLE, Michel et tal (orgs). São Paulo: Martins Fontes, 1994.

< http://www.ines.gov.br/index.php/historia-ines> Acesso em 22 dez. 2022.

<http://ivanguiainterprete.blogspot.com.br/2013/02/codigo-de-etica-do-interprete-de-libras.html>. Acesso em 22 dez. 2022.

<https://novaescola.org.br/conteudo/1622/o-fim-do-isolamento-dos-indios-surdos> Acesso em 22 dez. 2022.

A PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN NA SALA ESCOLAR

JANAINA BASTOS DA SILVA

RESUMO

As crianças com Síndrome de Down têm fortes habilidades de aprendizagem visual, mas não são bons aprendizes auditivos. Sempre que possível eles necessitam de apoio visual e concreto e materiais práticos para reforçar as informações auditivas mediante está observação faz-se a análise as diferentes dificuldades nas situações sociais da pessoa com síndrome de Down, nem sempre é possível ter um quadro realístico das situações, o tema tem como objetivo geral analisar a atenção e as habilidades sociais, estabelecer relações ao interagir com os outros de maneira socialmente aceitável e entender e responder apropriadamente ao ambiente que o cerca. A educação é um dos segmentos que mais sofre mudanças e adequações ao longo da história. No caso da inclusão de pessoas com deficiência no âmbito escolar regular, a inclusão se tornou, de certa forma, um acolhimento e a entrada destas pessoas na sociedade.

Palavras-chave: Síndrome de Down; Habilidades Sociais; Dificuldades; Aprendizado.

INTRODUÇÃO

O estudo do tema Síndrome de Down teve como objetivo revisar a literatura que trata da inclusão de crianças com essa síndrome na rede regular de ensino, a fim de identificar os temas pesquisados e subsidiar o trabalho em sala de aula com essas crianças, propiciando iguais condições de aprendizagem.

Segundo o portal Albert Einstein (2008) a Síndrome de Down é definida como uma diferença encontrada no cromossomo 21, ou seja, quando os 23 cromossomos da mãe encontram os 23 do pai, e durante uma das divisões ocorre uma ação que ainda não foi identificada, e faz com que, em vez de 46 cromossomos esperados, o feto tenha 47. Trata-se da trissomia do cromossomo 21, que ocasiona um trio, no lugar de um par destes cromossomos.

É com a inserção das pessoas com deficiência nas escolas, que a sociedade dá o primeiro passo para a eliminação de repulsas e hostilidades diante destas situações. Não olhar ninguém com pena ou aversão é um dos primeiros passos para uma inclusão escolar de sucesso, pois a exclusão se manifesta de várias formas, até mesmo de formas cruéis. Mas isso só ocorrerá com a convivência e o entendimento das demais figuras da sociedade diante desta situação. O papel da inclusão é dar autonomia e melhores condições de aprendizagem para as pessoas com deficiência.

A síndrome de Down (SD) é uma condição crônica que traz múltiplos desafios não só à criança, mas também a toda sua família. Trata-se de uma desordem cromossômica, cuja frequência é de

1:750 nascidos vivos, tendo como fator de risco predominante a idade materna avançada (35 anos) (CAPONE, 2004; PUESCHEL, 1999).

De acordo com pesquisas recentes, o número de pessoas com diferentes necessidades e habilidades especiais tem aumentado, fazendo com que o sistema educacional se adapte da melhor forma para o recebimento destes alunos. E com este número crescendo, muitos programas e leis já existem para que estas pessoas não se sintam excluídas. O sistema na verdade teve que se democratizar e enfrentar as novas etapas que foram surgindo.

Para este trabalho ser realizado, a pesquisa bibliográfica foi essencial. Os principais autores deste assunto foram mencionados e seus estudos divulgados. A lentidão das práticas de inclusão é o que leva a mais estudos e inúmeras pesquisas para que as pessoas com deficiência não se sintam ainda como excluídas da sociedade, dando a elas cada vez mais espaço, dinamismo e voz para que atuem com confiança em seu papel no mundo que vivem.

Um atraso poderá ser recuperado e, por si só, não implica que não venha a atingir o nível de excelência ao alcance do desenvolvimento normal. O atraso será por isso meramente quantitativo: menos desenvolvimento num dado momento, mas não um desenvolvimento diferente ou deficiente (CASTRO; GOMES, 2000, p.63).

A Síndrome de Down ainda é vista muitas vezes como uma doença, tanto pelos pais quanto pela sociedade, isso não ocorre só no Brasil e sim no mundo inteiro. A sociedade ainda tem a ideia de um século atrás quando estas pessoas eram chamadas de “idiotas mongoloides” e acham que essas não podem relacionar-se assim como qualquer outra.

A longa caminhada da educação inclusiva foi marcada por avanços e retrocessos de acordo com o momento histórico. Este artigo dissertativo faz uma análise fundamentada em referências teórica e pesquisa de campo ressalta a dialética da inserção da educação inclusiva como uma conquista social baseada no processo de cidadania, daquelas pessoas que por muito tempo foram excluídas, abandonadas, tratados de forma diferenciada em mosteiros, clínicas, sanatórios, segregados numa região nacional e multinacional num contexto sem fronteiras, alienados dos seus direitos constitucionais.

Este artigo trará discussões da implementação da educação inclusiva ao sistema educacional na medida em que diversos segmentos sociais posicionaram-se frente à política que garanta o real acesso de toda a educação pública de qualidade, garantindo a efetivação do direito do aprender, resgatando a autoestima, fundamentada nos princípios que constituem os quatro pilares da educação: O aprender a conhecer – o aprender a fazer – o aprender a conviver – e o aprender a ser. Princípios este educacionais voltados para a realização plena do ser humano, alcançada pela convivência e pela ação concreta, qualificadas pelo conhecimento, sustentados na travessia dos princípios para o de um projeto pedagógico, e deste para as práticas e ações de educadores.

Nesse sentido, é pertinente perguntar como a Lei de Inclusão Escolar busca alcançar a melhoria desejada na qualidade da educação, especialmente se o foco estiver na correção de aspectos bastante econômicos do funcionamento do sistema educacional representado pelo lucro. Esperase que, quando a lei entrar em vigor, o foco não será mais a correção das iniquidades do sistema e o progresso será alcançado em direção ao objetivo central da lei, a saber, a verdadeira inclusão social.

A resposta à pergunta declarada em relação à melhoria da qualidade do ensino não é simples. É necessário considerar que a Lei da Inclusão faz parte de uma série de reformas promovidas pelo governo atual que incluem uma nova carreira profissional de ensino, fortalecimento da educação pública e consolidação de reformas anteriores, onde a criação de uma Superintendência e Qualidade da educação.

Para combater essa situação, o conceito de inclusão precoce busca contribuir para aumentar as expectativas de desenvolvimento para todos os bebês, meninos e meninas, independentemente de suas habilidades. Quando famílias, cuidadores e profissionais são capazes de superar estereótipos e identificar oportunidades de mobilizar apoios, eles podem estabelecer uma seleção adequada de objetivos que apoiam seus esforços para alcançar a inclusão com qualidade e equidade:

O que se afigura de maneira mais expressiva ao se pensar na viabilidade do modelo de escola inclusiva para todo o país no momento é a situação dos recursos humanos, especificamente dos professores das classes regulares, que precisam ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa. A formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente (BRASIL, 2003, p. 24).

Algumas ajudas adicionais na inclusão de crianças pequenas com Síndrome de Down durante a hora da brincadeira podem ser necessárias. Porém, qualquer ajuda de adulto que a criança tiver se não for usado com sensibilidade, pode erguer uma barreira entre a criança e seus colegas, o que, junto com a dificuldade de fala e linguagem, pode tornar as coisas muito mais difíceis para a criança com Síndrome de Down: Começar independentemente a brincar com outras crianças.

Entender as regras do jogo e Entender as regras de "ser amigo".

Na atual sociedade todo indivíduo possui direito de ir e vir e de ser tratado sem discriminação. Para os portadores de qualquer síndrome ou deficiência prevalece esse direito. Esta pesquisa tem como foco os portadores de Síndrome de Down que tem o direito de ser incluídos na sociedade e na escola. Segundo a lei número 7853, de 24 de outubro de 1989, pessoas com deficiências podem ser incluídas em escolas públicas e inseridas na sociedade igualmente às demais pessoas.

A metodologia utilizada para a pesquisa foi à revisão bibliográfica e artigos publicados, que tratam da inclusão de crianças com Síndrome de Down na rede regular de ensino. E, para analisarmos esta questão iremos embasar com pesquisas bibliográficas dos autores AMARAL (1995), BISSOTO (2005), CAPONE (2004), CUNNINGHAM (2008), MACIEL (2000), MANTOAN (2003), PINHEIRO (2014) e PUESCHEL (1999) que abordam o tema Síndrome de Down.

Além disso, crianças com Síndrome de Down cresceram tendo que lidar com mais dificuldades do que muitos de seus colegas. Muito do que se espera que eles façam em seu dia-a-dia será muito mais difícil de conseguir fazer devido a seus problemas de comunicação, audição, memória, coordenação motora, concentração, e dificuldade de aprendizado.

Hoje em dia o sistema de ensino busca uma educação de qualidade, onde os alunos tenham conhecimento dos seus direitos e deveres logo na primeira infância, ou seja, é necessário que a escola esteja ciente desses avanços na legislação que reconhece a criança como um sujeito de direitos e deveres, estando embasada nas leis, deixando de ser somente assistencialista, de ter um olhar somente para cuidá-lo e sim promover uma educação voltada para as necessidades e capacidades dos educandos, independentemente de suas especificidades.

A SÍNDROME DE DOWN

Os principais traços comuns são: Os olhos amendoados, a face achatada, o pescoço curto, os dedos das mãos menores e menor força muscular são características comuns por conta da trissomia do cromossomo 21. A possibilidade de ter doenças como problemas cardíacos e respiratórios, altera-

ções auditivas, de visão e ortopédicas também está presente.

Segundo a publicação no portal do Hospital Albert Einstein (2008) ainda há estudos para levantar quais são os fatores que desencadeiam a síndrome e que pretendem desvendar o que ocorre durante a divisão de células para resultar na trissomia. Sabe-se apenas que a idade avançada da futura mãe pode facilitar sua ocorrência. A estimativa é de que a partir dos trinta e cinco anos haja a probabilidade de 1 entre 275 bebês nascer com essa alteração genética, enquanto aos vinte anos, é de 1 em 1.600 crianças. Com mais de quarenta anos, a previsão chega a ser de 1 bebê em 100.

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

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

O desenvolvimento cognitivo da criança com síndrome de Down é superior ao desenvolvimento da linguagem, sendo a compreensão mais efetiva que a expressão e por isso, a linguagem não verbal exerce uma função importante na comunicação destas crianças. Os acometimentos motores orais, como a hipotonicidade, contribuem para a ininteligibilidade da fala, os déficits de memória de curto-prazo e processamento auditivo relacionam-se com as outras dificuldades e as condições de desenvolvimento global e ambiental devem sempre ser consideradas (ANDRADE; LIMONGI, 2007; SCHWARTZMAN, 1999).

De acordo com Pimentel (2007) o estigma atribuído às pessoas com SD não é apenas com relação ao que é visível em suas características físicas, mas principalmente ao quadro de deficiência associado. Essa situação de desvantagem intelectual traz consigo a marca de inferioridade, da incapacidade, da discriminação. Tais preconceitos, são constituídos sob um padrão de julgamento elaborado socialmente a partir de um conjunto de expectativas normativas. Atualmente o diagnóstico já pode ser feito nas primeiras horas de vida da vida da criança pelas suas características físicas e posteriormente, confirmado por análises citogenéticas.

Uma constatação: o fato é que (seja da ótica de quem vive, seja da ótica de quem vê) a deficiência, do ponto de vista psicológico, jamais passa em nuvens brancas. Muito pelo contrário: ameaça, desorganiza, mobiliza. Representa aquilo que foge ao esperado, ao simétrico, ao belo, ao eficiente, ao perfeito. E assim como quase tudo que se refere à diferença provoca hegemonia do emocional sobre o racional (AMARAL, 1995).

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 1990).

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

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

DESENVOLVIMENTO INCLUSIVO

É evidente que alguém que não se enquadra no padrão social e historicamente considerado normal, quer seja decorrente do seu processo de concepção e nascimento ou impingindo na luta pela sobrevivência, acaba se tornando um empecilho, um peso morto, fato que o leva a ser relegado, abandonado, sem que isso cause os chamados sentimento de culpa característicos de nossa fase histórica. Utilizando uma linguagem dos dias atuais, podemos afirmar que nas sociedades primitivas quem não tem competência não se estabelece. Isto é, não há uma teorização, uma busca de causas, há simplesmente uma espécie de seleção natural: os mais fortes so-

brevivem (GIL, 2002, p. 28).

Sabe-se que a inclusão se refere ao respeito as diferenças, ao não preconceito, a integração de todos, independentemente de raça, cor, credo, religião, condição física e mental. Referindo-se especificamente a este último item, ou seja, daquelas pessoas portadoras de necessidades especiais, é do conhecimento de todo a sociedade os termos pejorativos que sempre foram usados para estes casos como "retardado", "débil mental", "aleijado", "surdo e mudo", "mudinho", "mongolóide", entre outros, denunciando o preconceito arraigado na cultura social. Mas, para isto a explicação, tem raízes históricas relacionadas à imagem do indivíduo, da função social do corpo e do modo como as pessoas portadoras de necessidades especiais eram tratadas.

Inclusão social é um termo que foi incorporado e assimilado em nossa vivência cotidiana recentemente, portanto, trata-se das múltiplas relações estabelecidas entre os indivíduos, do preconceito intrínseco e veladas, das formas de discutir as diferenças e igualdades e, principalmente do pleno exercício da cidadania.

Na Idade Média, há o que se pode denominar de uma continuidade da segregação, com a única diferença de que a sociedade grega as ideologias estavam situadas no campo da filosofia, enquanto que, neste momento da história, o enfoque é teológico, ou seja, as diferenças passam a ter o cunho da alma e, consequentemente, do pecado, não há mais a divisão corpo/mente, mas, sim, corpo/alma. Portanto, o que se dava maior importância eram as coisas do espírito, sendo o corpo considerado apenas um acessório necessário para manutenção da alma. Assim se explica as tradições dos jejuns, abstinências, autoflagelação, fogueiras (Santa Inquisição), (FOUCAULT, 1999, p. 121).

Este visão do corpo, de moldá-lo para torná-lo cada vez mais doutrinado e eficiente, traz à tona a busca constante do ideal, da perfeição desejada, gerando um processo de exclusão dos que não se enquadram ou não aceitavam este modelo preconizado. Tem-se, então acentuadas as diferenças, principalmente em relação à noção do pecado, alicerçando, separando em dois extremos aquilo que era considerado correto e não correto, dando-se ênfase para a recompensa e castigo (FOUCAULT, 1999).

Falar sobre inclusão nos reporta a discussão da dicotomia inclusão/exclusão, ou seja, há um grande contingente de pessoas massificadas e marginalizadas que são excluídas, determinando ou preconizando os índices de fracasso social. Portanto, para conceituar inclusão, faz-se mister entender o processo de exclusão e isto só é possível através de uma análise histórica.

Neste caso, não há interferência cultural, mas da própria natureza, promovendo um processo seletivo, onde os mais fracos eram excluídos, sobrevivendo os mais fortes, porque não tinham como colaborar com os grupos sociais daquele tipo de sociedade. De acordo com GIL (2002, p. 28):

No passado, a sociedade frequentemente colocou obstáculos à integração das pessoas deficientes receios, medos, superstições, frustrações, exclusões, separações estão, lentamente, presentes desde os tempos da antiga Grécia, em Esparta, onde essas pessoas eram jogadas do alto de montanhas, ou em Atenas, onde elas eram abandonadas nas florestas (GIL, 2002, p. 10).

Percebe-se que havia nas ideologias sociais a filosofia de que tudo aquilo que não se encaixa nos padrões, ou seja, era caracterizado como "não normal" tinha como destino a eliminação, num processo onde só se valorizava aquilo que beirava a perfeição. Tinha-se, portanto, a segregação, a separação dos portadores de deficiência. Bianchetti (1998, p. 29):

Na medida em que esses gregos se dedicavam predominantemente a guerra valorizando a ginástica, a dança, a estética, a perfeição do corpo, a beleza e a força acabavam se transformando num grande objetivo se, ao nascer, a criança apresentasse qualquer manifestação que pudesse atentar contra o ideal prevalecente, era eliminada. Praticava-se assim, uma eugenia radical na fonte. A eliminação dava-se porque a criança não se encaixava no leito de Procusto dos espartanos (BIANCHETTI, 1998, p. 29).

Neste mesmo período, havia por parte de uma ala da Igreja Católica o enfoque de que os cegos, surdos, mudos, aleijados só vinham ao mundo como um aviso de Deus de que a humanidade continuava pecado surgem então as Santas Casa de Misericórdia, dirigidas pelas freiras que tinham por objetivo acolher os "diferente".De acordo com ARIÉS (1981, p. 88):

Na Idade Média, o leproso era alguém que, logo que descoberto era expulso do espaço comum, posto fora dos muros da cidade, exilado em um lugar confuso onde ia misturar sua lepra a lepra dos outros. O mecanismo da exclusão era o mecanismo do exílio, da purificação do espaço urbano. Medicalizar alguém era mandá-lo para fora e, por conseguinte, purificar os outros. A medicina era uma medicina da exclusão (ARIÉS, 1981, p. 88).

AMBIENTE ESCOLAR INCLUSIVO

Cabe ressaltar que a política de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais, mas "representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e aten-

dendo suas necessidades (BRASIL, 2001, p. 28)".

Desta maneira, a escola deve propiciar ao aluno condições para que ele consiga desenvolver suas potencialidades, pois assim, não é o aluno que se molda ou se adapta à escola, mas é ela que, ciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo. Nesse contexto, a educação especial é idealizada para possibilitar que os alunos com deficiências atinjam os objetivos da educação integral. Portanto, as modificações diárias pelas quais o mundo passa estimula mudanças nas instituições sociais, dentre elas está a escola. Segundo Mattos:

Novos paradigmas surgem, tendo em vista a inclusão escolar. Assim, a escola necessita trabalhar as diferenças, para que enriqueçam o aprendizado de todos, deficientes ou não. A diferença é normal, é identidade de cada ser humano. A diferença é produzida diariamente. A diferença é o estereótipo, o arquétipo atual (MATTOS, 2008, p. 51).

Na antiga Grécia, as crianças nascidas com alguma deficiência eram abandonadas ou até mesmo mortas por seus pais que almejavam crianças fortes e saudáveis, capazes de integrar o exército (AMIN, 2008, p. 3), existindo até mesmo um local específico para tal atrocidade, "um precipício nas cercanias do Monte Taigeto, onde as mães espartanas lançavam seus filhos imperfeitos" (CAVAZZANI, 2005, p.23). Em Roma, a discriminação era causada por crenças e superstições, já que os romanos acreditavam que os recém-nascidos "imperfeitos" levavam má-sorte para suas famílias e assim tinham o mesmo fim trágico das crianças gregas.

Incluir quem não deveria ter sido excluído, esse deveria ser o caminho a ser seguido pela sociedade, porém, ainda é possível perceber o quanto estamos longe de uma igualdade de direitos em diversas partes da humanidade. No contexto educacional, para que a inclusão de fato aconteça é necessário repensar todo o conceito de acessibilidade, práticas de convivência, revendo o espaço de educação como um todo.

O paradigma da inclusão traz consigo a proposta de repensar e reestruturar o sistema escolar, de forma que atenda às necessidades de todos os alunos. Isso requer a superação de práticas excludentes. "Para que a diversidade humana possa se fazer presente como valor universal, a escola precisa assumir uma postura de construtora de igualdade, visando a incluir na tessitura social aqueles que vêm sidos sistematicamente excluídos" (JESUS, 2004, p. 38).

Para que as crianças com Síndrome de Down possam efetivar suas aprendizagens é importante à participação de um professor de apoio, não apenas para a criança com SD, mas para toda a classe onde acontece a inclusão, favorecendo uma educação de qualidade para todos. De igual modo, é necessário garantir a capacitação de todos os profissionais da escola, a adaptação curricular e o trabalho de apoio aos pais (VOIVODIC, 2004).

Dentre as brincadeiras, os jogos educativos podem contribuir com o aprendizado, até mesmo para reforçar conteúdos já aprendidos. Para Rocha, Nery Filho e Alves (2014), os jogos sejam analógicos ou digitais, constituem- -se em tecnologias intelectuais, na medida em que podem potencializar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, sociais, afetivas, entre outras. Além disso, eles influenciam no desenvolvimento da habilidade, assimilação e entendimento, especialmente em se tratando de pessoas com necessidades especiais. Os aplicativos e os jogos eletrônicos bem direcionados tornam-se mais uma ferramenta didática para auxiliar o desenvolvimento intelectual e motor de crianças.

Além disso, Oliveira, Carvalho, e Nery Filho (2017) afirmam que os jogos eletrônicos propiciam o envolvimento conforme seus interesses e o aumento da capacidade afetiva, criativa, social e afetiva, auxiliando na coordenação motora, atenção, memória, concentração entre outros. Os jogos também possibilitam ao professor ou responsável achegar experiências cotidianas de uma maneira lúdica aliando a teoria. Essa interação admite a aprendizagem de uma forma prazerosa, tornando os jogos importantes recursos didáticos, os quais se moldam aos objetivos propostos, incitando a busca de novos conhecimentos ocasionada pelo aumento de interesse, da curiosidade. Diversas habilidades podem se desenvolver com o uso desses jogos como a agilidade, o raciocínio lógico, a coordenação motora, concentração. É de extrema importância que tanto o professor quanto o responsável pela criança compreendam a importância dos jogos eletrônicos ou aplicativos no processo ensino aprendizagem para esta seja significativa.

A passagem da sociedade feudal para a sociedade capitalista traduz a mudança do rumo do pensamento coletivo, que deixa a produção artesanal e o campo, trazendo para o contexto da época a produção nas fábricas em série, a formação do proletariado, da maior utilização do espaço urbano. Mais uma vez tem-se diante dos olhos, a questão da disciplina, do esquadrinhamento, da divisão, principalmente na área da medicina social. Segundo ARIÉS (1981, p. 89):

O poder político da medicina consiste em distribuir os indivíduos uns ao lado dos outros, isolálos, individualizá-los, vigiá-los um a um, constatar o estado de saúde de cada um, ver se está vivo ou morto e fixar, assim, a sociedade em um espaço esquadrinhado, dividido, inspecionado, percorrido por um olhar permanente e controlado por um registro, tanto quanto possível completo, de todos os fenômenos (ARIÉS, 1981, p. 88).

Com a entrada do modo capitalista em substituição ao feudal há um maior controle na esfera urbana, principalmente na área da medicina que busca organizar e estruturar os hospitais com os internamentos e consequentemente vigilância dos docentes e dos não normais. A influência do capitalismo no cotidiano das pessoas é um fenômeno histórico, pois pela primeira vez o homem passa a ter controle sobre a natureza, não tem sua vida vinculada apenas a busca da subsistência, mas é possível acumular bens, avançar na área da tecnologia impulsionando e desenvolvimento social.

Segundo BIANCHETTI (1998, p. 34):

A busca de uma maior acumulação levou a procura de novos mercados que impulsionaram as navegações, abrindo um período de grande expansionismo, proporcionado pelas descobertas científicas, paralelamente às modificações na base material, vão sendo forjadas, em nível teóricoideológico, as explicações e posteriormente as justificativas para a hegemonia burguesa. O que vai ficando claro na práxis dos homens e das mulheres é que o teocentrismo vai sendo espaço ao antropocentrismo (BIANCHETTI, 1998, p. 34).

Este movimento esteve calcado nos princípios da igualdade, da individualidade, propriedade e democracia. Este era o discurso que pontuava as falas dos burgueses. Porém, na prática, havia um grande vazio ou lacuna entre teoria e prática, ou seja, faltava muito para que estes princípios fossem concretizados no dia a dia. Apenas em algumas instâncias houve manifestação ou início de uma mudança, como na esfera dos portadores de deficiência. GIL (2002, p.11): "Foi apenas a partir da Revolução Francesa e das suas bandeiras de liberdade, igualdade e fraternidade que estas pessoas passaram a ser objeto de assistência (mas ainda não de educação) e entregues aos cuidados de organizações caritativas e religiosas".

Desta maneira, o que se percebe é que se reproduzem velhos preconceitos, apenas modifica-se a história e a localização geográfica. É preciso que a inclusão não se transforme num discurso vazio de respeito às diferenças, mas seja uma realidade presente no dia a dia de qualquer que seja a aldeia cultural. De acordo com a UNESC, apud. GIL (2002, p. 11) as histórias da humanidade dividem-se em cinco fases, a partir do modo como os portadores de deficiência foram tratados e considerados.

1- Fase filantrópica – em que as pessoas deficientes são consideradas doentes e portadoras de incapacidades permanentes inerentes à sua natureza. Portanto, precisavam ficar isoladas para tratamento e cuidados de saúde;

2- Fase da "assistência pública" – em que o mesmo estatuto de "doentes e "inválido" implica a institucionalização da ajuda e da assistência social;

3- Fase dos direitos fundamentais, iguais para todas as pessoas, quaisquer que sejam as suas limitações ou incapacidades. É a época dos direitos e liberdades individuais e universais de que ninguém pode ser privado, como é o caso do direito à educação;

4- Fase da igualdade de oportunidades – época em que o desenvolvimento econômico e cultural acarreta a massificação da escola e, ao mesmo tempo, faz surgir o grande contingente de crianças e jovens que, não tendo um rendimento escolar adequado aos objetivos da instituição escolar, passam a engrossar o grupo das crianças e jovens deficientes mentais ou com dificuldades de aprendizagem.

5- Fase do direito à integração – se na fase anterior se "promovia" o aumento das "deficiências", uma vez que a ignorância das diferenças, o não respeito pelas diferenças individuais mascarando com defesa dos direitos de "igualdade" agrava essas diferenças, agora é o conceito de "norma" ou de "normalidade" que passa a ser posto em questão.

Mas, como diz ainda a UNESCO, estas fases só aparentemente se sucedem de forma cronológica. Na verdade, o que acontece é que estas diferentes atitudes e concepções sobre as pessoas com deficiência se sobrepõem, mesmo nos nossos dias. A ideologia que se perpetuou ao longo da história previa que a educação não era para todos. Segundo BIANCHETTI (1998, p. 40):

No livro A riqueza das Nações, deixaria bem explícito: para o povo dever-se-ia dar a educação em doses homeopáticas, já que não tinham condições nem necessidade de muita educação. Aliás, isso poderia ser até prejudicial, pois os indivíduos poderiam ser levados a revoltar-se. Embora hoje, no nível do discurso, manifestações desse teor já não apareçam mais, no nível concreto a tradução dessa realidade é: para os pobres, uma pobre educação (BIANCHETTI (1998, p. 40).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conceitos de inclusão e integração tornaram-se uma grande demanda, tornando-se um componente estratégico no fenômeno da globalização que hoje nos determina, e é por isso que a inclusão educacional veio a ser instalada no coração da escola e na escola. Quando essa realidade é verificada, surgem questões sobre o que é mais eficaz na inclusão educacional; é mais valioso levar nossos alunos a objetivos mais objetivos, incorporando-os a experiências de aprendizagem concretas e relevantes, vinculadas a seus interesses e habilidades, ou, em alguns casos, estamos comprometidos em oferecer uma simples socialização nas diferentes modalidades de ensino de nosso sistema educacional.

Em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de "normalidade" para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001, p. 14).

Ao final desta pesquisa, fica-me o questionamento de que se possuir alunos com Síndrome de Down matriculados, torna uma escola, de fato, inclusiva. É necessário ter em mente que escola para todos é diferente de todos na escola. (RODRIGUES, 2003).

O início da década de 1990, notadamente a partir da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), propiciou movimentos para a educação inclusiva. Segundo o Parecer CNE/CEB n. 17/2001,

Assim, a escola regular precisa estar preparada para receber as crianças com necessidades especiais, com espaço físico adequado (rampas de acesso adaptação nos banheiros e nas salas de aula), professores qualificados que fazem uso de uma metodologia que privilegie as diferenças oportunizando a aprendizagem de todos, de maneira significativa.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Inclusão Social. Marília: Publicações, 2000.

CUBERO, R.; MORENO, M. Relações sociais nos anos escolares; família, escola, companheiros. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs). Desenvolvimento psicológico e educação.

Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D (org.). Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, pp.35-36, 2006.

FACION, J. R. Inclusão escolar e suas implicações. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

FÁVERO, E. A. Gonzaga; PANTOJA, L. de M. P.; MANTOAN, M. T. E. Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas. Brasília:

SEESP/SEED/MEC, 2007. Disponível em: . Acesso em 20 Jun 2020.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. Educação Inclusiva. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MITTLER, P. Educação Inclusiva: Contextos Sociais. São Paulo: Àrtmed, 2003.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF:

UNESCO, 2011.

SANTOS KAPP. Maria Inez dos. Conselhos. Análise do comportamento humano em psicologia. Obra publicada pelo autor Aurélio Bolsanello. Autores associados. 1986, p. 31.

TUNES, E.; PLANTINO, L.D. Cadê o Síndrome de Down que estava aqui? O gato comeu. O programa de Lurdinha. Campinas; Autores associados, 2001.

O ENSINO DA ARTE E A CULTURA

JAQUELINE DA SILVA CARVALHO

RESUMO:

Mostra-se neste estudo o que poderá ser utilizado como material de pesquisa para um projeto em arte. Também material para se trabalhar a percepção das formas e elementos que mostre a textura, que faz parte da natureza, materiais produzidos pelo homem, objetos do seu cotidiano. É importante enfatizar que a principal tarefa do professor é auxiliar o desenvolvimento dessas observações e percepções das crianças, mantendo vivo a cada dia, o interesse pela arte e adquirindo posicionamento mais crítico. 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. A arte também poderá ajudar o professor a trabalhar com outras matérias, levando assim o aluno a compreendêlas de forma mais significativa, aumentando a capacidade de raciocínio. Chamar também a atenção para o significado que a arte tem para a cultura brasileira. Sendo assim estará incluindo esse aluno em nossa sociedade com um vasto conhecimento artístico.

Palavras-chaves: Cultura. Arte. Educação.

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.

Acredita-se em mudanças, é dever do pedagogo e o educando acreditar num aprendizado novo que possa suprir as necessidades de cada aluno. Vivemos num país com tantas desigualdades sociais, miséria, fome doenças, famílias desestruturadas, cheias de carências afetivas. A escola seria um ponto de partida para que haja uma sociedade cheia de culturas.

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 diversidades da imaginação humana.

O aluno que exercita sua imaginação estará mais habilitado para construir um texto, ou até mesmo resolver um problema matemático.

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.

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.

2. O PROFESSOR DE ARTE E A CULTURA

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.

É importante lembrar, que para aprimorar os conhecimentos em arte, seria bom utilizar a leitura de livros. Os acervos de bibliotecas regionais e das universidades contam com a publicação de textos e periódicos de arte e ensino. As publicações podem orientar o aprofundamento na área. E quando houver falta de materiais, a troca de informações interleitoras e interbibliotecas deve ser estimulada e solicitada.

Além da possibilidade dos materiais bibliográficos, o professor poder interagir com o bibliotecário, ampliando assim o seu papel de agente transformador do processo educacional.

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".

Piaget, considerando a construção do conhecimento um processo individual, prioriza o ponto de vista da criança. Ele diz, por exemplo que, quando ensinamos alguma coisa a criança, a impedimos de realizar uma descoberta por si mesma. Vygostsy enfatiza a participação do outro no processo de conhecimento, que define como "internalização das formas culturas de pensamento", de acordo, com o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que elaborou, afirma que a criança fará sozinha amanhã o que hoje faz em cooperação.

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, aplicando-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.

O que a criança necessita, aponta Vigostsky, é de oportunidades. Para adquirir novos conceitos e palavra dinâmica das interações verbais, medidas pelo professor. Assim o professor estará participando ativamente do processo de elaboração conceitual da criança.

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.

O professor tem sua cópia e segue os exercícios propostos com as crianças... visitas a exposições são raras e em geral pobremente preparadas."

Tohn Dewey, no início do século XX criticava a separação entre a escola e a vida real dos alunos. Para ele a escola seria uma " preparação para a vida " e deveria estar mais próxima possível da cultura em que vivem os alunos.

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 manipulação 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 faci-

litar 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.

3. CONCLUSÃO

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.

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.

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.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mãe. Arte-Educação: leitura no subsolo, 2d, São Paulo: Cortez, 1999.

_____. A Imagem no Ensino da Arte, São Paulo: Perspectiva. 2009.

ESTÁGIOS	DEFINIÇÃO

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.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JOSEFA FRANCISCO ALVES

Resumo:

Este trabalho busca investigar a importância do lúdico na Educação Infantil. Partindo do pressuposto que o lúdico contribui para o constante desenvolvimento da criança ainda pequena e que este deve está presente em seu cotidiano, busca-se com este estudo verificar quais práticas pedagógicas podem ser desenvolvidas pelo professor na Educação Infantil que favoreçam a aprendizagem por meio de atividades lúdicas. Sabe-se que nos dias atuais as crianças ainda no primeiro ano de vida já começam frequentar o ambiente escolar e quem embora ainda bem pequenas, conseguem explorar e descobrir o mundo. Atividades com intencionalidade docente, a aplicação de jogos simples, brincadeiras de faz de conta e os cantos diversificados podem ser importantes facilitadores de aprendizagem, quando atrelados a uma prática que busca sempre o desenvolvimento integral da criança. A metodologia aplicada para o desenvolvimento deste estudo se deu por meio de uma revisão bibliográfica, onde foi possível analisar o posicionamento de importantes estudos de autores que abordam em suas pesquisas questões referentes ao lúdico e suas contribuições para o desenvolvimento físico e cognitivo das crianças em tempo de creche. Atividades que deem voz a criança, que possibilite o brincar livre e as interações com seus pares facilitam o processo de ensino e aprendizagem e se constituem como práticas pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento físico e cognitivo da criança por meio de atividades lúdicas.

Palavras Chave: Jogos. Brincadeiras. Lúdico. Criança.

Abstract:

This work seeks to investigate the importance of the playful in Early Childhood Education. Based on the assumption that the playful contributes to the constant development of the child who is still small and that this is present in his daily life, this study seeks to verify which pedagogical practices can be developed by the teacher in Early Childhood Education that favor learning through Play activities. It is known that in the present day the children in the first year of life already start attending the school environment and those who, although very small, are able to explore and discover the world. Activities with educational intentions, the application of simple games, make-believe games, diversified songs can be important facilitators of learning when linked to a practice that always seeks the integral development of the child. The methodology applied for the development of this study was based on a bibliographical review, where it was possible to analyze the positioning of important studies by authors that address in their research questions related to play and their contributions to the physical and cognitive development of children in time Daycare center. Activities that give voice to the child that allows free play and interactions with their peers facilitate the process of teaching and learning and constitute as pedagogical practices that contribute to the physical and cognitive development of the child through play activities.

Keywords: Games. Jokes. Playful. Child.

1 Introdução

Pesquisar sobre o lúdico na Educação Infantil é de grande importância para a formação do Professor de Educação Infantil, para a constituição de uma prática educativa com foco no constante desenvolvimento da criança pequena, pois a criança aprende e se desenvolve por meio da constante interação com o meio em que está inserida, e o brincar se constitui com importante ferramenta para o desenvolvimento da criança.

Partindo do pressuposto que o lúdico contribui para o constante desenvolvimento da criança ainda pequena e que este deve está presente em seu cotidiano, busca-se com este estudo verificar quais práticas pedagógicas podem ser desenvolvidas pelo professor de Educação Infantil que favoreçam a aprendizagem por meio de atividades lúdicas. Pois, sabe-se que nos dias atuais as crianças ainda no primeiro ano de vida já começam frequentar o ambiente escolar e quem embora ainda bem pequenas, conseguem explorar e descobrir o mundo. Atividades com intencionalidade docente, a aplicação de jogos simples, brincadeiras de faz de conta e os cantos diversificados podem ser importantes facilitadores de aprendizagem quando atrelados a uma prática que busca sempre o desenvolvimento integral da criança.

Esta pesquisa está estruturada da seguinte forma: nesta primeira seção apresenta-se a introdução do estudo, com uma explicação sucinta do que será abordado na pesquisa. Na segunda seção apresenta-se o desenvolvimento do estudo, onde é possível observar importantes questionamentos sobre o lúdico na Educação Infantil. Na terceira seção aborda-se a importância dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem da criança pequena. Na quarta seção estão as considerações finais, com o posicionamento do pesquisador sobre o estudo.

A metodologia aplicada para o desen-

volvimento desta pesquisa se deu por meio de uma revisão bibliográfica, onde foi possível analisar a abordagem de importantes estudiosos, entre eles: Brougère (1998; 2001), Kishimoto (1994), Piaget

(2004). Além dos documentos oficiais do Ministério da Educação, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e das Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (2010).

2 Lúdico e Educação Infantil: Algumas considerações

De acordo com o dicionário, a palavra Lúdico significa: "relativo a jogos, brinquedos e divertimento". FERREIRA, (2010, p. 456). Ou seja, quando a criança brinca ou participa de um de determinado jogo, esta pratica uma atividade lúdica, pois possui como foco o jogo, o brinquedo e as brincadeiras, essas ferramentas permitem que a criança desenvolva a imaginação e a criatividade. Proporcionar que a criança faça representações de suas ações cotidianas é de grande importância para seu desenvolvimento físico e cognitivo. Silva (2006) complementa:

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).

De acordo com o posicionamento da autora, são diversos os benefícios que as atividades lúdicas propiciam à criança. Portanto, é de extrema importância que essas atividades integrem a rotina da instituição de Educação Infantil, oferecendo um ambiente provocador, que possibilite a interação entre as crianças, que proporcione formas variadas de aprendizagem, contribuindo para o seu constante desenvolvimento.

É importante que o professor incentive as brincadeiras de faz de conta, os jogos de construção e os que possuem regras, como apontam Os Referenciais Curriculares para Educação Infantil, Brasil (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.

Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem. (BRASIL, 1998, p. 28).

Temos no brincar a constituição de grande significado par a criança, como observamos na abordagem dos Referenciais, é por intermédio das brincadeiras que o professor observa e consegue desenvolver um olhar acentuado sobre todo o desenvolvimento da criança, tanto em grupo como de modo individual. Brougère

(1998, p.103-104), complementa ainda que: "brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social que, como outras, necessitam de aprendizagem". Portanto, a criança precisa aprender a brincar e esta aprendizagem acontece ainda nas primeiras interações lúdicas e em parceria com outras crianças, o brincar promove o desenvolvimento de habilidades que favorecem a aprendizagem, contribuindo para a constante evolução da criança pequena, para que cresça e se desenvolva integralmente. Brougère ainda complementa que:

A brincadeira é então um espaço social, já que não é criado por natureza, mas após uma aprendizagem social, e supõe uma significação conferida por vários jogadores (um acordo). [...] Esse espaço social supõe regras. Há escolha e decisão continuada da criança na introdução e no desenvolvimento da brincadeira. (BROUGÈRE, 1998b, p.192).

A abordagem de Brougère nos remete a premissa de que quando a criança brinca, esta recria o ambiente em que está inserida, sendo conduzida de acordo com sua imaginação a lugares onde tudo é possível. Mais que explorar, a criança experimenta e inventa um universo que pode ser alterado de acordo com sua vontade. As atividades lúdicas se constituem como facilitadora de aprendizagem, sendo assim, cabe ao professor elaborar atividades que envolvam os jogos e as brincadeiras como ferramentas que buscam atingir a criança na Educação Infantil.

. Maluf (2008), sobre a importância das atividades lúdicas na primeira infância, aborda que:

As atividades lúdicas são instrumentos pedagógicos altamente importantes, mais do que apenas divertimento, são um auxílio indispensável para o processo de ensino e aprendizagem, que propicia a obtenção de informações em perspectivas e dimensões que perpassam o desenvolvimento do educando. A ludicidade é uma tática insubstituível para ser empregada como estímulo no aprimoramento do conhecimento e no pro-

gresso das diferentes aprendizagens. (MALUF, 2008, p.42).

Observando a abordagem de Maluf, percebe-se que é de grande importância que os professores descubram o real significado das atividades lúdicas, pois, estas não são simplesmente brincadeiras, mas sim, tudo que proporcione diversão e prazer, criando um ambiente aberto ao aprendizado e com diversos os recursos lúdicos que podem ser utilizados como ação pedagógica capaz de desenvolver as habilidades físicas e cognitivas das crianças no ambiente educador, como a creche.

Kishimoto, (1994) sobre os jogos e as brincadeiras aborda que:

Sabemos que as experiências positivas nos dão segurança e estímulo para o desenvolvimento. O jogo e as brincadeiras nos propiciam experiências de êxito, pois são significativos, possibilitando a auto-descoberta, a assimilação e a interação com o mundo por meio de relações e de vivências. (KISHIMOTO, 1994, p. 26).

Percebe-se na abordagem de Kishimoto que os jogos e as brincadeiras são grandes propiciadores de novas experiências, por ter significados que possibilitam o desenvolvimento integral da criança, além da aprendizagem por meio das regras presente neste tipo de atividade. Nota-se ainda que é praticamente impossível ignorar o valor do lúdico como recurso pedagógico e que com esta prática, alunos e professores aprendem em parceria, construindo uma aprendizagem significativa, questionando possibilidades e promovendo uma educação de qualidade. A autora ainda reforça que:

O brincar desperta a curiosidade das crianças na exploração de objetos e brinquedos e leva-as a verem o que se pode fazer com cada objeto: uma bola pode rolar, pular, mas pode-se morder para ver a textura. A criança encantase, quando descobre o botão que aciona o som da caixa de música e repete pelo prazer de ouvir o som. Encanta-se, quando vê reaparecer um objeto que enfiou na abertura de uma caixa. Questiona a razão da água não parar na peneira, o que faz emergir a hipótese de „segurar a água com a mão debaixo da peneira. Assim, vão aprendendo, experimentando e repetindo várias vezes, em contato com os objetos do mundo físico, o que as coisas fazem e o que se pode fazer com cada coisa. (KISHIMOTO, 2010, p. 11).

Conforme aborda Kishimoto, o professor pode desenvolver em sua sala de aula, momentos de interação e estímulos entre as crianças, permitindo que o jogo, o brinquedo e as brincadeiras integrem a rotina da criança, proporcionando momentos de descobertas, onde o imaginário e a criatividade infantil possam ser amplamente desenvolvidos, por meio de experiências que proporcionam aprendizagem e diversão.

3 Os parceiros do professor na Educação Infantil: Jogos, brinquedos e as brincadeiras

Para o desenvolvimento da aprendizagem lúdica, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras são importantes ferramentas que contribuem para o desenvolvimento da criança pequena, visto que durante estas atividades a criança decide, resolve conflitos, cria e recria possibilidades de invenções, desenvolvendo a criatividade e a imaginação de forma divertida e prazerosa, contribuindo para o seu constante desenvolvimento. Sobre as diversas contribuições proporcionadas pela aprendizagem lúdica, Ramos, Ribeiro e Santos (2011, p. 42) apontam que:

- As atividades lúdicas possibilitam fomentar a formação do autoconceito positivo;
- As atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança já que, através destas atividades, a criança se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente;
- O jogo é produto de cultura, e seu uso permite a inserção da criança na sociedade;
- Brincar é uma necessidade básica como é a nutrição, a saúde, a habilitação e a educação;
- Brincar ajuda as crianças no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, as crianças formam conceitos, relacionam ideias, estabelecem relações lógicas, desenvolvem a expressão oral e corporal, reforçam habilidades sociais, reduzem a agressividade, integram-se na sociedade e constroem seu próprio conhecimento.
- O jogo é essencial para a saúde física e mental;
- O jogo permite à criança vivências do mundo adulto, e isto possibilita a mediação entre o real e o imaginário.

FONTE: Ramos, Ribeiro e Santos (2011, p. 42).

Ao analisar o quadro acima, conclui-se que as atividades lúdicas impulsionam a criatividade da criança, sendo uma valiosa ferramenta que deve ser utilizada pelo professor em situações de aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento das capacidades emocionais e sociais da criança. Visto que, ao ser inserida a um ambiente educativo, voltado para uma aprendizagem integral, a criança vivencia propostas pedagógicas

que buscam seu constante desenvolvimento. Sendo assim, se faz necessária a prática de atividades lúdicas que contribuam para os constantes avanços destas crianças ao longo da vida. Como ressalta Callai:

Na aprendizagem é necessário permitir, proporcionar e incentivar o indivíduo; nas suas relações, a criança aprende aquilo que interessa, o que lhe é necessário, e, por isso, o que lhe dá prazer. Sendo assim, a assimilação e a acomodação da criança ao meio devem ocorrer através do jogo, da aprendizagem lúdica. (CALLAI, 1991, p. 74).

É possível observar que os jogos possuem grande valor pedagógico, sendo assim, uma importante estratégia de aprendizagem que o professor pode utilizar na Educação Infantil, tanto os jogos, quanto outras atividades lúdicas. Pois, sabe-se que as crianças demonstram maior interesse por este tipo de atividade, onde se faz necessária sua constante participação, provocando na criança a busca pela resolução da atividade que está vivenciando no momento. Conceituando o significado do jogo de forma também esclarecedora, Murcia (2005, p. 73) define:

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).

Com a abordagem da autora, é possível observar que o lúdico está diretamente vinculado ao papel social da criança. Pois, ao brincar e jogar a criança imagina que o que vive no momento constitui sua realidade, sua vida em sociedade, o que leva a perceber a importância de trabalhar com os jogos ainda na fase inicial do desenvolvimento infantil. Os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, (1998) sobre o brincar, destaca que:

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o "não-brincar". Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada. (BRASIL, 1998, p. 27).

Os referenciais referem-se à importância da espontaneidade presente nas brincadeiras, que contribuem para que a criança organize suas ideias e venha a ter contato com suas emoções. Pois, por intermédio do brincar, a criança percebe novas possibilidades de agir, se adaptando ativamente a realidade em que vive. Sendo assim, os brinquedos e as brincadeiras são importantes aliados do professor para o desenvolvimento de atividades que busquem o desenvolvimento cognitivo e físico da criança pequena. Como aponta Oliveira, Solé e Fortuna:

Através das brincadeiras as crianças experimentam novas formas de agir, de sentir e de pensar. Brincando, a criança busca se adaptar de forma ativa à realidade onde vive, mas também emite juízos de valor. Constrói, brincando, a sociedade em que irá viver quando adulta. Daí a grande relevância do lúdico para o ambiente de ensino-aprendizagem, principalmente para a própria sala de aula, nos mais diversos níveis de escolaridade, permitindo à criança resignificar seu contexto vivido. (OLIVEIRA; SOLÉ; FORTUNA, 2010, p. 27).

De acordo com os autores, é de fundamental importância que a escola ofereça um ambiente educacional constituído nas brincadeiras e nos jogos, pois, esses se constituem como um importante veículo que facilita a aprendizagem e contribui para o desenvolvimento integral da criança. Almeida (1998, p.57) deixa claro que: "a brincadeira contribui e influencia a formação da criança, possibilitando um crescimento e um enriquecimento permanente". Portanto, contribui para promover a interação social, transformando e modificando o contexto social em que a criança vive, contribuindo para a formação da criança integralmente.

3.1 As atividades lúdicas e sua importância no desenvolvimento infantil

Abordar o tema lúdico na Educação Infantil, se completa quando observamos o posicionamento de Jean Piaget. Em sua teoria interacionista, o mesmo compreende o processo de aquisição do conhecimento como resultado das várias interações realizadas entre a criança e os objetos do meio no qual

a mesma está inserida. De acordo com Jean Piaget:

O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta é comparável ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável – caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos – também a vida mental pode ser considerada como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. (PIAGET, 2004, p. 13).

De acordo com Jean Piaget, o desenvolvimento infantil ocorre logo após o nascimento e se prolonga durante toda a vida do individuo. Para compreender melhor todas as etapas de desenvolvimento que a criança vivencia, o autor criou os estágios de desenvolvimento, que permeiam todo o seu estudo sobre o universo da criança.

Para Bessa, (2008, p. 46): "o que define a mudança de estágio é a alteração da lógica intelectual demonstrada pela criança em cada etapa, o que depende diretamente dos estímulos oferecidos pelo meio à criança". Portanto, é de fundamental importância que a criança esteja inserida a um meio que favoreça sua constante evolução, para que se desenvolva e avance em todos os estágios do seu desenvolvimento.

Os Estágios de desenvolvimento apontados por Jean Piaget são:

Sensório-motor (0 – 2 anos); Pré-operatório (2 – 7,8 anos); Operatório-concreto (8 – 11 anos); Operatório-formal (8 – 14 anos), conforme descritos:

Sensório-motor	Neste estágio, a partir de reflexos neurológicos básicos, o bebê começa a construir esquemas de ação para assimilar mentalmente o meio (LOPES, 1996). Também é marcado pela construção prática das noções de objeto, espaço, causalidade e tempo (MACEDO, 1991). 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 e integrando-se, no mesmo tempo em que o sujeito vai se separando dos objetos podendo, por isso mesmo, interagir com eles de forma mais complexa." Nicolau et alli (1997b) diz-se que o contato com o meio é direto e imediato, sem representação ou pensamento.Exemplos: 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	Nesta fase que surge na criança, a capacidade de substituir um objeto ou acontecimento por uma representação (PIAGET e INHELDER, 1982), e esta substituição é possível, conforme PIAGET, graças à função simbólica. Assim este estágio é também muito conhecido como o estágio da Inteligência Simbólica. Contudo, MACEDO (1991) lembra que a atividade sensório-motor não está esquecida ou abandonada, mas refinada e mais sofisticada, pois verifica-se que ocorre uma crescente melhoria na sua aprendizagem, permitindo que a mesma explore melhor o ambiente, fazendo uso de mais e mais sofisticados movimentos e percepções intuitivas. A criança deste estágio: É egocêntrica, centrada em si mesma, e não consegue se colocar, abstratamente, no lugar do outro.Não aceita a idéia do acaso e tudo deve ter uma explicação (é fase dos "por quês") Já pode agir por simulação, "como se". Possui percepção global sem discriminar detalhes.Deixa se levar pela aparência sem relacionar fatos. Exemplos: Mostram-se para a criança, duas bolinhas de massa iguais e dá-se a uma delas a forma de salsicha. A criança reja que a quantidade de massa continue igual, pois as formas são diferentes. Não relaciona as situações. Conforme Nicolau et alli (1997b), neste estágio a criança desenvolve noções de tempo, espaço, velocidade, ordem, causalidade, , 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. Um importante conceito
Operatório-Concreto	desta fase é o desenvolvimento da reversibilidade, ou seja, a capacidade da representação de uma ação no sentido inverso de uma anterior, anulando a transformação observada.Exemplos:Despeja-se a água de dois copos em outros, de formatos diferentes, para que a criança diga se as quantidades continuam iguais. A resposta é afirmativa uma vez que a criança já diferencia aspectos e é capaz de "refazer" a ação.
Operatório-Formal	Segundo WADSWORTH (1996) é neste momento que as estruturas cognitivas da criança alcançam seu nível mais elevado de desenvolvimento. A representação agora permite à criança uma abstração total, não se limitando mais à representação imediata e nem às relações previamente existentes. Agora a criança é capaz de pensar logicamente, formular hipóteses e buscar soluções, sem depender mais só da observação da realidade. Em outras palavras, as estruturas cognitivas da criança alcançam seu nível mais elevado de desenvolvimento.

FONTE: TAFNER, Malcon. A Construção do Conhecimento segundo Jean Piaget. Disponível em: <http://www.cerebromente.org.br/n08/mente/construtivismo/construtivismo.htm> Acesso em 18/01/2017.

A criança na Educação Infantil vivencia os estágios sensório motor e o préoperatório. De acordo com o proposto nestes estágios do desenvolvimento, relacionados por Piaget, o professor pode elaborar atividades que busquem desenvolver a criança de acordo com o seu nível de desenvolvimento, por meio de atividades lúdicas como os jogos e as brincadeiras, pois são facilitadores da apreensão da realidade e que por meio destas atividades, a criança percebe como se dar as relações entre as pessoas. Ainda de acordo com Bessa, (2006, p. 54):

No que se referem aos aspectos sociais, os jogos aparecem como instituições sociais capazes de promover a comunicação interpessoal, criando um relacionamento grupal entre aqueles que jogam. Desta forma, Piaget considera a atividade lúdica como o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa. Por meio das brincadeiras, a criança experimenta, se organiza, constrói normas para si e para os outros, cria e recria o mundo que a cerca. (BESSA, 2006, p. 54).

As atividades lúdicas são de grande importância para o desenvolvimento intelectual da criança, se tornando indispensável enquanto prática educativa. De acordo com a autora os jogos proporcionam uma importante integração social, o que provoca na criança a necessidade de participar da vida em grupo, proporcionando uma maior interação com as demais crianças, preparando-a para a vida em sociedade. Deste modo, se faz necessário que no ambiente escolar, os jogos, o brinquedo e as brincadeiras se façam presentes e constituam a rotina da criança, pois são formas de expressão que valoriza a construção do conhecimento, garantindo à criança o direito a uma infância saudável, para que cresçam e se desenvolvam em um ambiente propício a constante busca do conhecimento.

É importante destacar ainda que o professor é o mediador da criança no ambiente escolar, este é capaz de elaborar propostas pedagógicas que visem à prática de atividades lúdicas que devem constituir grande parte do tempo em que a criança permanece em ambiente de vida coletiva, como afirma Pereira (2005):

As atividades lúdicas são muito mais que momentos divertidos ou simples passatempos e, sim, momentos de descoberta, construção e compreensão de si; estímulos à autonomia, à criatividade, à expressão pessoal. Dessa forma, possibilitam a aquisição e o desenvolvimento de aspectos importantes para a construção da aprendizagem. Possibilitam, ainda, que educadores e educandos se descubram, se integrem e encontrem novas formas de viver a educação (PEREIRA, 2005,p. 19-20).

Nota-se que as atividades lúdicas proporcionam não apenas momentos de divertimento e descontração, pois, atuam nos desejos, medos, alegrias, interferem no emocional da criança e quando as emoções se manifestam nas atividades lúdicas, a criança se desenvolve de forma integral, pois passam a se conhecer e se expressar melhor. Navarro (2009), ainda complementa que:

As formas de mediação da professora são decisivas para garantir que as crianças realmente brinquem na escola, interajam com seus colegas, imaginem, criem regras, utilizem brinquedos diferentes, de formas diferentes, em ambientes que estimulem a imaginação. A aprendizagem decorrente da brincadeira vem da experimentação que a atividade propicia. As maneiras de mediação que o professor pode utilizar no ambiente da educação infantil são muitas, basta que ele reconheça o valor dos objetos, do ambiente, da sua ajuda e orientação, e principalmente da sua organização, para assim possibilitar uma qualidade no brincar de seus alunos. (NAVARRO, 2009, p. 07).

A parceria professor e educando possui grande valor na prática das atividades lúdicas, pois possibilitam que juntos o professor e a criança interajam e aprendam em harmonia. Porém, cabe ao professor elaborar e organizar as atividades de forma que favoreça a prática de atividades lúdicas com intencionalidade, colaborando para o constante desenvolvimento da criança.

4 Considerações Finais

Buscou-se com esta pesquisa investigar sobre a importância do lúdico na Educação Infantil, investigando quais práticas pedagógicas podem ser desenvolvidas pelo professor de Educação Infantil que favoreçam a aprendizagem através das atividades lúdicas. Por meio de uma revisão bibliográfica, foi possível analisar o posicionamento de importantes teóricos que abordam a importância do lúdico para o desenvolvimento da criança pequena em seus estudos, além da análise de importantes documentos oficiais do MEC. Sendo assim, conclui-se que o professor insere a criança no universo lúdico, quando desenvolve atividades que possibilitam o acesso aos jogos, aos brinquedos e as brincadeiras, todas essas ferramentas são de grande importância para o desenvolvimento da criança, pois contribuem para o desenvolvimento da imaginação, despertam a curiosidade, além de favorecer o trabalho em equipe e a interação social das crianças.

O faz de conta, os cantos de interesse e o brincar livremente também constitui o universo lúdico e deve está presente na Educação Infantil, pois auxiliam no desenvolvimento integral da criança. Mas, para que estas atividades constituam rotina nas salas

de aulas da Educação Infantil, é primordial um olhar acentuado do professor para essas crianças, que embora pequenas, são sujeitos competentes e capazes, que se inclusos a um ambiente facilitador de aprendizagem conseguem se desenvolver integralmente.

Sendo assim, o professor pode desenvolver propostas que favoreçam o lúdico no cotidiano escolar, por meio de atividades que deem voz a criança, que possibilite o brincar livre e as interações com seus pares. Pode-se observar que os jogos e as brincadeiras contribuem para o desenvolvimento cognitivo das crianças pequenas, além de facilitar os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. O ambiente escolar é favorável à prática de atividades lúdicas, o que torna o professor um parceiro no desenvolvimento integral da criança.

Referências

ALMEIDA, Paulo de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

BESSA, Valéria da Hora. Teorias da Aprendizagem/ Valéria da Hora Bessa. Curitiba – IESDE Brasil S.A. 208, 204 p.2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.

Coordenação Geral de Educação Infantil. Referencial Curricular Nacional para a BROUGÈRE, Gilles. Jogo e educação. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

CALLAI, Helena Copetti (Org.). O ensino em estudos sociais. Ijuí, RS: Edunijuí, 1991.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 856 p.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

_____, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In: Orientações Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2010.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz, Atividades lúdicas para a educação infantil:

Conceitos, orientações e práticas. 1ªed.. Petrópolis: Vozes,2008.

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

Artmed, 2005.

NAVARRO, Mariana Stoeterau. O Brincar na Educação Infantil. IX Congresso Nacional de Educação – Educere – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUC-PR. 2009.

OLIVEIRA, Vera Barros de; SOLÉ, Maria Borja i; FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar com o outro – Caminho de saúde e bem-estar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PEREIRA, Lucia Helena Pena; OLIVEIRA, Wanderley C (orgs.). Corporeidade e Educação: tecendo sentidos... São Paulo: Cultura Acadêmica, 2005.

PIAGET, J. Seis Estudos de Psicologia. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2004.

RAMOS, Danielle Cristina; RIBEIRO, Sheila Maria; SANTOS, Zuleica A. G. Os jogos no desenvolvimento da criança. In: ROSA, Adriana (Org.). Lúdico & Alfabetização. Curitiba: Juruá, 2011, p.38 -43.

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=&c o_obra=680m48> Acesso em 18/01/2017.

TAFNER, Malcon. A Construção do Conhecimento segundo Jean Piaget.

Disponível

em:<http://www.cerebromente.org.br/n08/mente/construtivismo/construtivismo.htm> Acesso em 18/01/2017.

EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

JULIANA FERREIRA DOS SANTOS

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo explanar os direitos sociais é a recente realidade educacional brasileira, além de elaborar alguns questionamentos.

Dessa forma, a educação enfrenta hoje um grande desafio: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais como também os desafios dos professores. Compreendemos também que essa construção do conhecimento de alunos que apresentam níveis e possibilidades diferentes tem trazido para o professor muita ansiedade, medo e alguns questionamentos.

Por isso foi realizado trabalho de campo em duas escolas publicas situada no município de Ferraz de Vasconcelos. Sendo uma escola municipal de ensino fundamental I, que iremos denominá-la escola A. E a outra, uma escola estadual de ensino Fundamental II e médio, que iremos denomina lá escola B. Em ambas as escolas foi realizada uma pesquisa quantitativa com questionário com seis perguntas fechadas e com três alternativas de respostas pré estabelecidas para a escolha. Após a coleta dos questionários foi realizada a tabulação dos dados, que foram expostos em gráficos para uma melhor compreensão.

Entretanto ainda predomina uma cultura escolar onde o professor deve dar conta de sua turma. Raras são as escolas que tem um trabalho coletivo forte e a real cooperação entre os docentes. É preciso criar espaços para que as discussões sobre os casos de inclusão da escola se façam no coletivo.

A Educação Inclusiva, busca perceber e atender as necessidades educativas especiais de todos os sujeitos-alunos, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos.

Objetivos

O objetivo de nosso trabalho é analisar entender o processo de inclusão nas escolas partindo da perspectiva da experiência docente, pois entendemos que apesar de existir várias leis o professor será o agente fundamental no desenvolvimento da educação inclusiva.

Segundo Marta Gil, no Brasil, muitas leis municipais, estaduais e federais foram feitas para defender o direito das pessoas com deficiência. Diversas Leis Orgânicas (uma espécie de constituição dos municípios) e Constituições Estaduais, inspiradas na Constituição Federal de 1988, determinam que o aluno com deficiência tenha direito e deve receber, na classe comum da escola comum, todo o atendimento específico que necessitar. Apesar das leis que garantem o direito dos alunos com deficiência à educação, sabemos que há muitas crianças e adolescentes que estão fora da escola. A legislação brasileira supõe que todos os cursos de formação de professores, do magistério à licenciatura, devem fazer capaz de receber, em suas salas de aula, alunos com e sem necessidades educacionais especiais, dentre os quais os alunos com deficiências. Inclusão é incluir na sociedade, dando direitos a todos os educandos por meios favoráveis ao seu desenvolvimento, à instituição tem o propósito educativo de ajustar e de adaptar as necessidades e oferecer ambientes acessíveis a todas as crianças e jovens com deficiências, e não contam com estes recursos físicos e didáticos que visam atender às necessidades desses alunos para que eles se sintam acolhidos e tenham a oportunidade de convivência com todas as crianças.

"As escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito devem incluir-se crianças com deficiência ou superdotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham crianças de populações imigradas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais" Declaração de Salamanca, UNESCO, 1994.

A Educação tem cada vez mais exigido professores preparados, para que possam atender também às necessidades do ensino inclusivo. A inclusão escolar é um tema que tem gerado muitas discussões quando a necessidade de preparação dos professores. Segundo Daniela Alonso por isso, a formação continuada tem um papel fundamental na prática profissional. Saber está sendo construído à medida que as experiências vão acumulando-se e as práticas anteriores vão sendo transformadas. Por isso, a formação continuada tem um papel fundamental na prática profissional. Os educadores observam as diferenças e as dificuldades individuais e surge à necessidade de mudança no sistema educacional, um ensino de qualidade para todos os estudantes. Diante do processo de inclusão os professores vê a necessidade de se aperfeiçoar e têm encontrado grandes dificuldades e a falta de apoio pedagógico e tem buscado recursos próprios, e tem sido um grande desafio buscar soluções que se ajustem a cada aluno, e com isso estão revendo suas praticas educacionais. Sendo preciso ter criatividade no desenvolvimento de atividades com estratégias onde se possam perceber as diferentes capacidades dos alunos e saber lidar com essa desigualdade no ensino aprendizagem.

Justificativas

O interesse por esse estudo é referente algumas questões levantadas, cuja linha de pesquisa versa sobre educação inclusiva nas escolas de rede pública. Entretanto, está pesquisa além de ter relevâncias acadêmica e social o intuito e delimitar esse projeto de pesquisa e considerar e compreender o que é importante na questão das experiências de inclusão na formação de professores.

Nos dias atuais uma série de medidas são adotadas para alcançar o objetivo do lema "Educação para todos". E por intermédio de ações pioneiras como a Declaração de Salamanca (1994) Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais ,mas para obtermos esse resultado, entendermos a inclusão e um modo de garantir a aprendizagem de todos os alunos na escola regular é para isso e preciso fortalecer a formação dos professores e criar uma boa rede de apoio entre alunos, docentes, gestores escolares, famílias e profissionais de saúde que atendem as crianças com Necessidades Educacionais Especiais.

"Observa-se que os professores sentem-se inseguros quanto ao quê e, principalmente, ao como ensinar, tendo em conta as características de uma sala de aula regular que abriga alunos com necessidades educacionais especiais. Assim a inclusão representa um grande desafio para professores e gestores que têm dificuldades em trabalhar questões referentes às diferenças dos alunos. Ademais, professores e escolas, muitas vezes, não contam com recursos e nem com o apoio de profissionais especializados". (Pozzatti et Rali 2007)

Por isso o único caminho e conceber escolas inclusivas que ajudem as crianças, jovens e os alunos a serem pessoas capazes de viver numa sociedade não excludente. As mudanças e as adaptações das práticas educativas existentes são fundamentais para um bom desenvolvimento do trabalho, pois conhecer e tentar entender o mundo no qual o aluno está inserido é o primeiro passo a ser desenvolvido. Proporcionar atividades interessantes que cativem a curiosidade do aluno é essencial.

Com isso, podemos perceber a importância da ressignificação das práticas educativas para inclusão de todos. O professor deve manter-se em constante atualização para que possa acolher as diversas realidades que chegam à escola, podendo assim adaptar atividades e avaliações de acordo com as especificidades dos alunos.

A Educação inclusiva tem sido um caminho importante para abranger a diversidade mediante a construção de uma escola que ofereça uma proposta ao grupo (como um todo) ao mesmo tempo em que atenda às necessidades de cada um, principalmente àqueles que correm risco de exclusão em termos de aprendizagem e participação na sala de aula.

"Além de ser um direito, a Educação inclusiva é uma resposta inteligente às demandas do mundo contemporâneo. Incentiva uma pedagogia não homogeneizadora e desenvolve competências interpessoais. A sala de aula deveria espelhar a diversidade humana, não escondê-la. Claro que isso gera novas tensões e conflitos, mas também estimula as habilidades morais para a convivência democrática. O resultado final, desfocado pela miopia de alguns, é uma Educação melhor para todos." (MENDES, 2012).

Portanto, são atividades concretas e bem fundamentadas que poderão guiar o professor a desenvolver as capacidades de seus alunos, a partir de uma nova perspectiva em relação ao aluno e a suas diferenças. Isso também fará com que ele venha a ter um melhor desenvolvimento, respeitando sempre suas características e especificidades e o seu tempo de aprendizado. Neste sentido espera se através dessa pesquisa que as famílias, professores alunos, é sociedade possam entender esses conceitos e quebrar barreiras que impedem essa educação inclusiva.

Metodologia

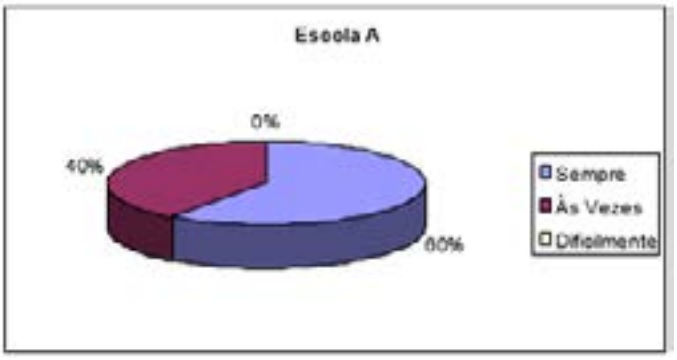
Nossa análise para a identificação de alguns dos muitos desafios sobre a questão da inclusão nas escolas se baseou em material bibliográfico com a temática inclusão, em especial ao capítulo VII Experiências de inclusão na formação de professores, do livro educação inclusiva dos conceitos as práticas de formação, de Davi Rodrigues. E de outros artigos sobre o tema.

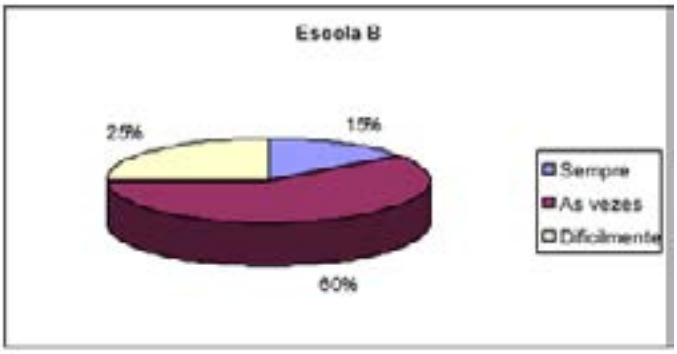
Foi realizado trabalho de campo em duas escolas publicas situada no município de Ferraz de Vasconcelos. Sendo uma escola municipal de ensino fundamental I, que iremos denomina-la escola A. E a outra, uma escola estadual de ensino Fundamental II e médio, que iremos denomina lá escola B. Em ambas as escolas foram realizadas uma pesquisa quantitativa com questionário com seis perguntas fechadas e com três alternativas de respostas pré-estabelecidas para a escolha. Após a coleta dos questionários foi realizada a tabulação dos dados, que foram expostos em gráficos para uma melhor compreensão.

Desenvolvimento da Pesquisa

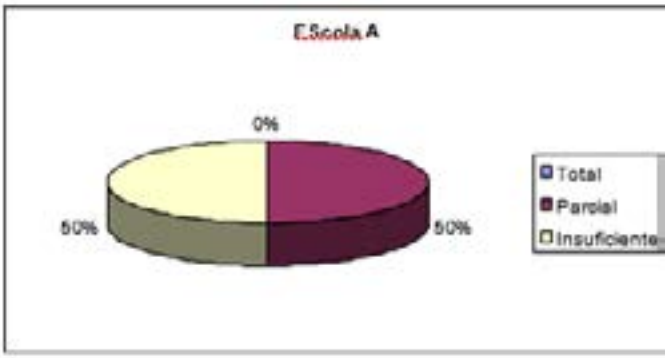
Pesquisa realizada com professores da rede Municipal Fundamental I (escola A) e rede Estadual Fundamental II (escola B).

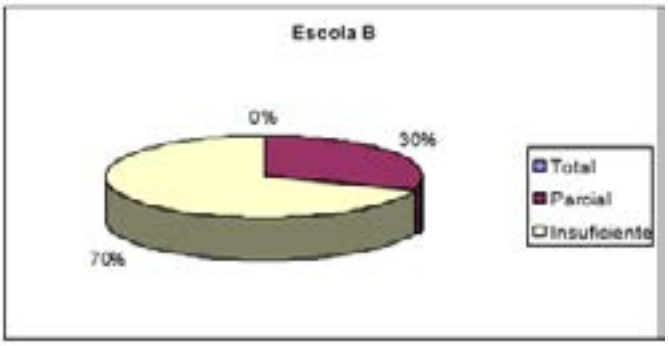
1) Ocorre na sala de aula uma integração com alunos de inclusão?



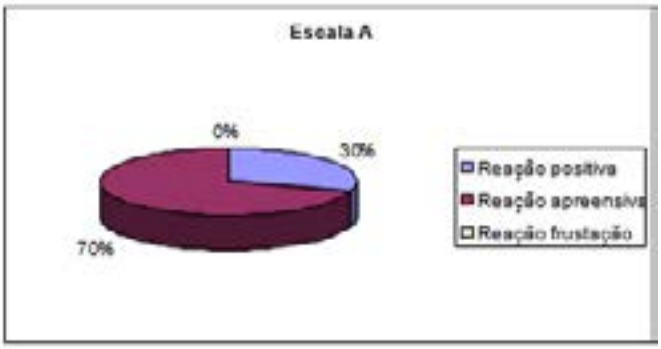


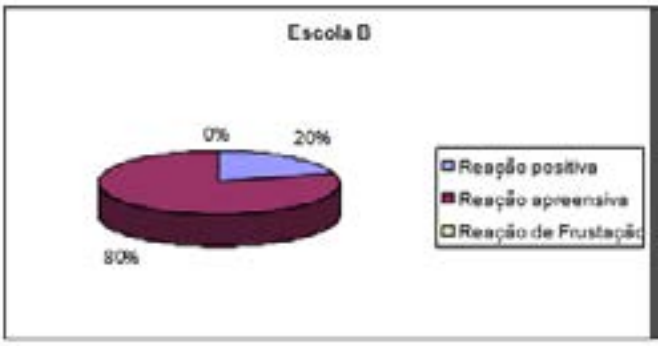
2) A formação acadêmica que você teve foi suficiente para o atendimento de alunos de Inclusão?



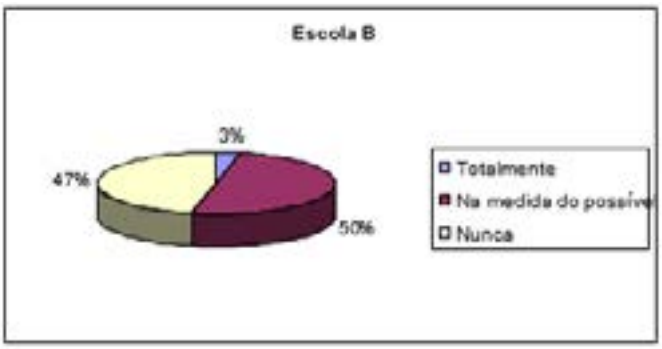


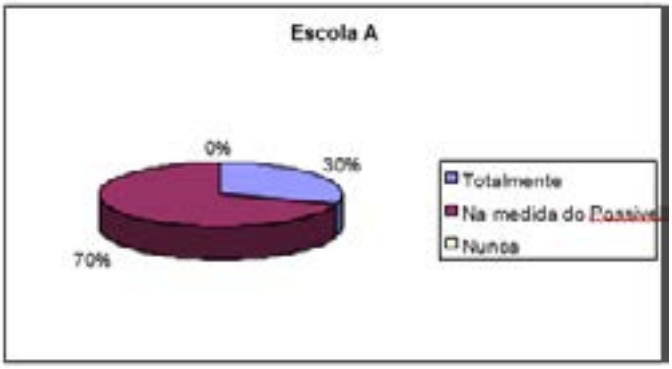
3) Qual seria sua reação ao receber a notícia de que no próximo ano letivo sua sala contara com dois alunos de inclusão?



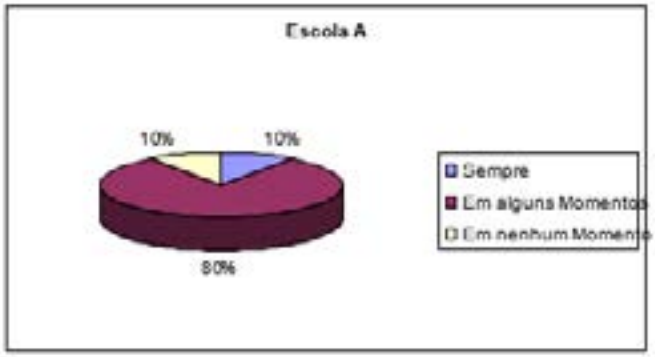


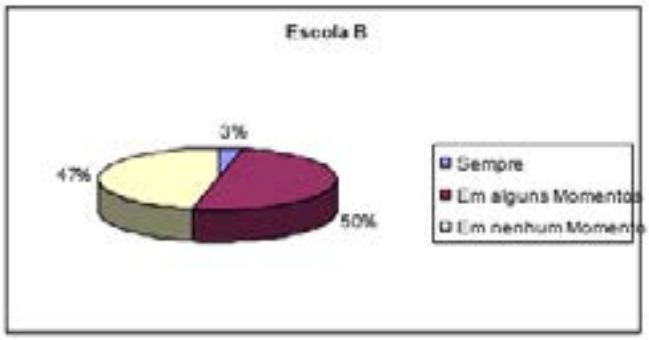
4) Existe uma preocupação com a aprendizagem dos alunos de inclusão. E as atividades propostas são direcionadas para esse objetivo?



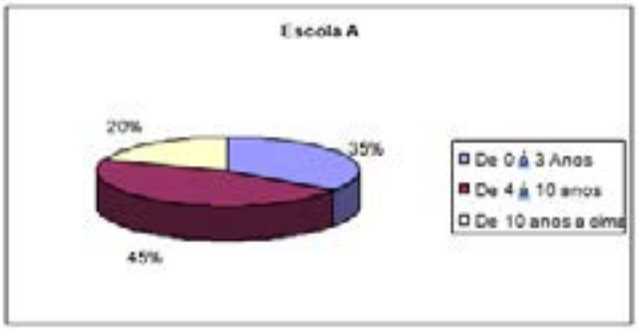


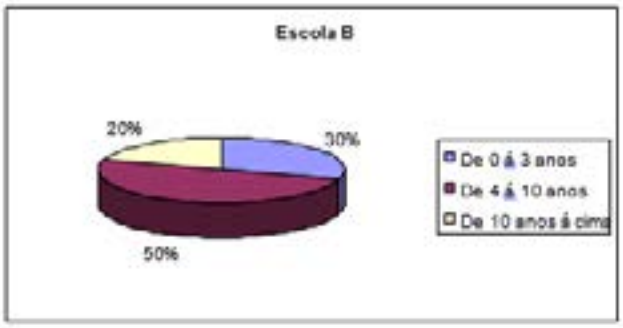
5) A escola oferece subsídios (como apoio pedagógico materiais de apoio) para auxiliar o professor que tem aluno de inclusão?





6) Há quanto tempo você atua como professor (a)?





Resultados

A pesquisa procurou mensurar a realidade da inclusão nas escolas públicas vista pelo ponto de vista dos principais agentes desse cenário que é o professor. A pesquisa quantitativa contou com um bloco de seis perguntas fechadas com alternativas de respostas pré-estabelecidas, mas que ainda sim contribuiu para a apuração das opiniões dos professores.

Na tabulação dos dados e construção dos gráficos pudemos observar as diferenças e algumas semelhanças do processo de inclusão nessas duas escolas. Como por exemplo, na primeira pergunta que trata a cerca da integração dos alunos de inclusão na sala de aula, observa-se que na escola municipal de fundamental I(escola A), essa integração ocorre na maior parte do tempo. Já na escola estadual de fundamental II e médio essa integração ocorre às vezes. Com relação a formação os dados quase que se assemelham sendo considerada insuficiente em ambos os casos. Verificamos também a apreensão que os professores tem com relação a ter em sua sala um aluno de inclusão.

Quando se trata da aprendizagem dos alunos na escola A essa preocupação ocorre de maneira total ou parcial, mas na escola B essa preocupação nunca ocorre e quando ocorre é de maneira parcial.

Na questão do apoio da escola com os professores que tem alunos de inclusão, na escola A os dados foram quase que unanimes confirmando que a escola oferece apoio em alguns momentos. Já na escola B ficou dividido em apoio parcial e em nenhum momento. E por fim com relação a experiência docente a pesquisa mostrou que mais da metade dos entrevistados atuam na área a menos de dez anos.

Observou-se, contudo que mesmo se tratando de realidades diferentes (visto que a escola A conta com sua clientela na faixa etária do 6 a 11 anos de idade, e a escola B de 12 a 18 anos de idade) a escola A de fundamental I parece incorporar mais a inclusão do que a escola B estadual. Os dados demonstraram haver uma preocupação maior tanto da parte dos professores quanto dos gestores acolher esse aluno de inclusão. Mas essa é apenas uma amostra superficial, e que demonstra apenas a realidade dessas duas escolas. E esta longe de representar um todo. Ou seja, para se ter talvez uma dimensão maior da inclusão das escolas, sob o ponto de vista dos docentes, seria necessário um trabalho de campo mais apurado e com um numero maior de escolas e professores.

Conclusão

A conclusão da pesquisa baseia se, que a inclusão enfrenta hoje um grande desafio dos alunos com necessidades educacionais especiais, como também os desafios dos professores. Sendo preciso ter criatividade no desenvolvimento das atividades com estratégias onde se possam perceber as diferentes capacidades dos alunos e saber lidar com essa desigualdade no ensino da aprendizagem.

Neste sentido essa pesquisa demonstra preocupação tanto da parte dos profes-

sores quanto dos gestores em acolher esse aluno de inclusão. Mas essa, é apenas uma amostra superficial, que demonstra apenas a realidade dessas duas escolas.

Portanto, adaptações curriculares e de suma importâncias na aprendizagem inclusiva. Observa se que os alunos precisam de liberdade para aprender , de acordo com as suas condições.

Ter um aluno de inclusão na turma é um fator positivo para ajudar as crianças a observar e respeitar as diferenças, desenvolvendo valores humanos.

Entretanto hoje, predomina a cultura escolar onde o professor deve dar conta de sua turma. Dificilmente o professor tem materiais de apoio necessário para o bom atendimento de casos de inclusão.

A escola tem que ser o reflexo da vida do lado de fora e garantir a todos o direito a educação, mas acredita se que é preciso criar espaços para que as discussões sobre os casos de inclusão da escola se façam no coletivo.

Referências Bibliográficas

RODRIGUES.Davi Educação Inclusiva Conceitos ás Praticas de Formação 2°Edição Instituto Piaget 2012.

POZZATTI.Josiane REALI,Aline Maria de Medeiros Rodrigues Inclusão, Formadores de Professores.

Internet Interfaces Possiveis(UFSCar) IX Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores – 2007.

UNESP UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - Pro-Reitoria de

Graduação.

www.unesp.br/prograd/ixcepfe/Arquivos%202007/5eixo.pdf. www.portal.mec.gov.br/seep/arquivo/pdf/salamanca.

GIL, Marta – Coordenadora - Rede Saci - Educação Inclusiva: O que o professor tem a ver com isso? – São Paulo, 2005.

ALONSO Daniela, educadora, Consultora de Projetos Educacionais, selecionadora do Prêmio Educador Nota 10, Psicopedagoga, Especialista em Educação Inclusiva. www.revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/palavra-especialista-desafioseducacao-inclusiva-foco-redes-apoio.

INCLUSÃO SOCIAL E SUAS DIVERSIDADES NA EDUCAÇÃO

JULIANA FRANCO MARTINS

RESUMO

Esse artigo pretende buscar reflexões a respeito da inclusão social e suas diversidades na Educação. Tem como objetivo geral abordar a importância dos diversos tipos em inclusão, e como a escola pode colaborar para se ter uma educação inclusiva. A inclusão educacional implica uma busca constante do sistema educacional pela integração de todos os seus alunos, proporcionando espaços de diversidade na aprendizagem. Essa inclusão considera as diferentes condições individuais para que os alunos alcancem sua adaptação em um ambiente sem discriminação, de acordo com suas diversidades. Pode-se referir a esse termo como uma aspiração e um valor de igualdade para os alunos, considerando que eles querem se sentir incluídos. Da mesma forma, busca atender a todas as subjetividades, tomando práticas inclusivas na educação para responder e abordar todos os contextos de diversidade. A metodologia utilizada nesse trabalho de conclusão de curso baseia-se em uma pesquisa bibliográfica, com a corroboração de autores que denotam a respeito do tema inclusão e diversidades nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade. Inclusão. Igualdade.

INTRODUÇÃO

Durante a primeira metade do século XX, as pessoas com dificuldades de aprendizagem eram consideradas pessoas com "deficiências de origem endógena, incuráveis e sem instrução". Na segunda metade do século XX, graças à influência da corrente behaviorista, nasceu a ideia de que todos podem aprender. E, consequentemente, surgiram as escolas de educação especial, enfatizando o ambiente, mas, ao mesmo tempo, legalizando o seu isolamento, invisibilidade e discriminação.

Por volta da década de 1970, os princípios de normalização e integração começaram a ser estabelecidos nos níveis escolar, social e trabalhista. Os direitos de todas as pessoas foram reconhecidos.

O problema de pesquisa desse trabalho de conclusão de curso delimita-se pelo fato de tentar entender um pouco mais a respeito do processo de inclusão, respeitando as diversidades de cada indivíduo. Dessa forma, uma escola que atende à diversidade, reconhece a existência de barreiras à aprendizagem (individuais e coletivas). No entanto, exige a implementação de metodologias adequadas, tanto dentro como fora da sala de aula, incluindo o resto da comunidade educativa e da sociedade.

A educação deve ser, por direito, acessível a todos, independentemente das condições das pessoas e do entendimento de que há grande diversidade na aprendizagem.

Esse trabalho de conclusão de curso tem como objetivo geral oferecer informações pertinentes sobre a inclusão social e as diversidades na educação. Os objetivos específicos são: abordar a noção de inclusão, as quais são diversas e muitas vezes contraditórias, fazer uma reflexão sobre o entendimento que existe na escola, na equipe gestora e pedagógica sobre a abordagem inclusiva e refletir sobre as diferentes maneiras de lidar com a complexidade, que implica trabalhar considerando como se constrói a diversidade.

A relevância desse trabalho de conclusão de curso justifica-se pelo fato de fazer com que educadores, gestores escolares, pais e comunidades voltem seus olhares para a diversidade e a inclusão como um fator social e fundamental para a convivência em sociedade.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação apresenta diferentes dificuldades em diversas áreas, como políticas públicas, economia, gestão, ciências pedagógicas, entre outras. Agora, a busca pela inclusão no ensino superior desperta grande interesse, uma vez que a universidade é um lugar onde muitas vezes a segregação e as desigualdades sociais que operam em outras áreas sociais são replicadas/amplificadas.

A educação inclusiva é considerada um movimento cujo objetivo é ampliar a perspectiva do sistema educacional, reconhecendo ou inevitavelmente direcionando a educação e o valor da diversidade estudantil. Esse direito humano universal está refletido na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que no início da década de 1990 manifestou a necessidade de levantar políticas inclusivas para jovens e adultos, para o ensino fundamental e médio.

Apesar desses acordos internacionais, ainda há crianças e jovens privados de direitos humanos fundamentais (UNESCO, 2005). Na mesma linha de argumentação, a Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma que o objetivo da educação é alcançar ou conhecer o desenvolvimento de todas as pessoas. A educação, portanto, deve ser inclusiva, fortalecendo a reciprocidade e promovendo a paz (UNESCO, 2005). Portanto, uma educação inclusiva deve estimular o desenvolvimento equitativo considerando as diferentes visões e perspectivas para sua aplicação.

A amplitude do conceito de inclusão possibilita vincular a educação aos aspectos sociais, culturais e políticos, que, como

um todo, permite acesso, permanência e resultados favoráveis para todos os jovens, priorizando aqueles que se encontram em situação de risco ou vulnerabilidade. Nessa perspectiva, "a inclusão representa um impulso fundamental para avançar na direção da Educação para Todos, portanto, deve ser concebida como uma política do Ministério da Educação como um todo e de outros ministérios como saúde, assistência social ou economia" (UNESCO, 2007 , p.39).

A Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), em seus pressupostos, afirma que:

As necessidades educativas especiais incorporam os princípios já comprovados de uma pedagogia equilibrada que beneficia todas as crianças. Parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, ao invés de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e a natureza do processo educativo. Uma pedagogia centralizada na criança é positiva para todos e, consequentemente, para toda a sociedade.

Com base nesses dispositivos político-filosóficos e nos dispositivos da legislação brasileira, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 02/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação básica. Essas Diretrizes incluem os alunos surdos no grupo daqueles com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, e que demanda a utilização de linguagens e códigos aplicáveis.

O objetivo da educação inclusiva é garantir o acesso universal de crianças e jovens a esse sistema, fortalecendo o Estado, mas também significa incorporar o componente de diversidade que agrega valor às relações e trocas e encontros entre realidades e contextos. Essa perspectiva de conciliar a diversidade coloca desafios ao Estado e à sociedade, ao mesmo tempo em que estabelece outras políticas como dispositivos que respondem melhor à construção de práticas e políticas inclusivas.

Avançar nesta missão e tarefa de todos os setores e atores sociais, em conjunto com o Ministério da Educação e Escolas, este propósito está envolvido nos diversos atores sociais como; famílias, organizações de voluntariado, universidades, empresas, organizações internacionais, entre outros.

O que precede exige visibilizar e valorizar os dispositivos, mecanismos e esforços intelectuais de diversas entidades e documentos programáticos.

Para as instituições e autores, um sistema educacional inclusivo ou abrangente deve proporcionar a compreensão de dois direitos humanos e os dispositivos para protegê-los. Da mesma forma, deve buscar melhorar as habilidades das pessoas para estabelecer, preservar e exercer os direitos humanos na vida cotidiana.

No entanto, os discursos e intenções, o relatório Educação para Todos no Mundo, (UNESCO, 2010), aponta que ainda existem 72 mil crianças que não têm acesso à educação formal, com esforços incipientes para reduzir as lacunas educacionais. A escolaridade média em alguns países subdesenvolvidos é de 4 anos, enquanto em outros países mais desenvolvidos é de 15 ou 16 anos. Em outros países, a taxa de matrícula primária melhorou ligeiramente; no entanto, o fosso da desigualdade aumenta entre países ricos e pobres, não que eu diga respeito à média de anos de escolaridade. Milhares de jovens abandonam a escola sem terem adquirido as competências necessárias para se integrarem com sucesso no mercado de trabalho e, além disso, um em cada seis adultos no mundo é diretamente desafiado a aprender a ler e escrever.

ESCOLA E FAMÍLIA: CONSTRUINDO CAMINHOS INCLUSIVOS

De acordo com Biaggio (2007), a inclusão ganhou reforços com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e com a Convenção da Guatemala, de 2001, que proíbem qualquer tipo de diferenciação, de exclusão ou de restrição baseadas na deficiência das pessoas.

Segundo Eugênia Augusta Gonzaga Fávero, procuradora da República e responsável pelo direito dos cidadãos do Estado de São Paulo no biênio 2002-2004: "o acesso das pessoas com deficiência ao ensino formal é garantido até pela legislação penal, pois o artigo 8º, da Lei no 7.853/89, prevê como crime condutas que frustram, sem justa causa, a matrícula de aluno com deficiência". Ou seja, "a exclusão é crime" e o acesso de alunos com deficiência a escolas comuns não é mera opção de seus pais ou responsáveis, e que a conduta excludente das escolas pode ter consequências cíveis, penais e administrativas (apud BIAGGIO, 2007, p. 19).

Contudo, é preciso levantar a discussão para o caminho percorrido pela educação brasileira para concretizar seu "projeto inclusivo", que esbarrou em "equívocos conceituais e dificuldades na reorganização pedagógica", os avanços da escola brasileira nessa direção têm acontecido de forma lenta, pois ainda há "muita resistência por parte das instituições à inclusão plena e incondicional, e isso ocorre por causa da inexperiência com a diferença" (MANTOAN, 2010, p. 13).

O sistema educacional brasileiro vem passando por significativas mudanças nas últimas décadas, e nesse contexto, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP, 2007) ressaltam em que:

"o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica", que foi desencadeada "em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação":

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2007, p.1)

A educação inclusiva tem um passado de segregação, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), 10% das pessoas têm algum tipo de deficiência, o que representaria 15 milhões de brasileiros, de acordo com o Censo do IBGE de 2000. Em 2004, a fim de aprimorar a formulação de políticas públicas, o MEC passou a definir melhor as várias categorias de deficiência (BIAGGIO, 2009, p.21).

Um novo desafio se impõe à prática docente na contemporaneidade, o trabalho em equipe, pois "o professor sozinho não pode de forma isolada transformar um centro educacional em espaço inclusivo, mesmo que sua sala de aula seja um espaço inclusivo", é necessário colaboração e articulação entre toda a comunidade escolar, especialmente da família (DIEZ, 2010, p. 21).

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 está presente cada dia mais em nossos cotidianos, sendo assim, 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.

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)

Pessoas com Transtorno de Espectro Autista, por exemplo, 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.

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 alguma diversidade, como transtornos ou déficit de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento integral e significativo da mesma.

POLÍTICAS PÚBLICAS E INCLUSÃO EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR

A título de diagnóstico, observa-se como nas últimas décadas se percebe que há uma fragilidade nas políticas públicas, referentes à inclusão educacional não no ensino superior, uma vez que algumas delas se referem a políticas compensatórias que se traduzem em bolsas (entre outros), que tentam equacionar os desvios de um sistema econômico e social desigual. Portanto, ele tem um discurso bastante ambíguo e pouco comprometimento como Ensino Superior. Verifica-se que as Universidades continuam a conceber o estudante universitário como o "herdeiro" de um patrimônio cultural, que conhece e é apropriado por códigos hegemônicos, questão absolutamente irrealista. Assim, os discursos, as linguagens, assim como as metodologias e didáticas reproduzem desvios e efeitos paradoxais.

As universidades têm enfrentado o problema da desigualdade e da dependência, implementando uma série de mecanismos que buscam a inclusão. Entre eles, abriremos a oferta de carreiras, dentro da lógica do mercado, flexibilizaremos os padrões de admissão, gerando bolsas e auxílios institucionais, propaedêutica, tutoria, aconselhamento. No entanto, a maior possibilidade de acesso às instituições de ensino superior não conseguiu romper com a desigualdade e não permitiu maior diversidade cultural.

Portanto, a inclusão refere-se ao exercício do acesso universal para jovens que, historicamente, não tiveram a oportunidade de ingressar no ensino superior. Atualmente, essa questão -aparentemente resolvidadada ou deixada por entidades com as mais diversas ofertas, porém, a permanência desses jovens não é necessariamente mediada por políticas e mecanismos de nivelamento que lhes permitam compreender os novos códigos e linguagens.

Esta forma, práticas e estilos de ensino continuam a ser reproduzidos tal como encontramos herdeiros, aliás, existe a priori discriminação em relação a estes jovens, face aos jovens estudantes de entidades públicas ou com formação própria. O resultado foi a disso ou desespero de jovens que ingressaram no ensino superior em busca de novos horizontes, mais de uma vez desistiram devido aos baixos retornos e acabaram arrastando uma alta divisão. Portanto, além de perpetuar a situação de desigualdade, há eternas divisões e sonhos não realizados.

A inclusão, então, exige compromissos éticos tanto das instituições de ensino superior, quanto do Ministério da Educação e dos indivíduos, pois os jovens e suas famílias depositam confiança e esperança de mobilidade social que nunca chegam, pois a educação está nas mãos do mercado. A universalização do Ensino Superior exige, como imperativo moral, a regulamentação das universidades, revisão de planos de estudos e acompanhamento permanente de dois processos de qualidade e relevância de gestão que evidenciam políticas e dispositivos. Um instrumento que seja possível ou credenciador.

Desta forma, o ingresso no ensino superior de jovens “diferentes” exige mudar as chaves de discussão e situar e imaginar uma educação que considere as diversidades sociais que são admitidos no ensino superior. O exposto exige ou o reconhecimento de que transformações têm sido vivenciadas nos espaços educativos ao nível da cartografia, ou então, como emergência de novos atores sociais, o que implica um renovado arquétipo de gestão e, portanto, a instalação de propósitos com outros cânones. Deve-se exigir, portanto, sistemas educacionais que se ajustem em pertinência aos contextos e demandas culturais, concebendo uma nova entidade, que, além da preocupação de saber/fazer, invista na preocupação com os sujeitos que ingressam.

Exercer ou dirigir a educação exige necessariamente que seja inclusiva e que certifique ou progrida na educação para todos. Esta deve assumir a forma de uma formação relevante, adequada e situada, de acordo com as diferenças contextuais e culturais, que contemple metodologias de ensino e ritmos de estudo.

A educação deve basear-se na não discriminação, na igualdade de acesso e na inclusão, considerando as diferenças como suporte para sociedades mais justas e democráticas. Essa demanda social tem sido possível porque os próprios jovens estudantes, por meio de movimentos sociais, foram levantados para discutir política no ensino superior.

O livre questionamento político está, de fato, consolidado como dispositivo de inclusão.

Por fim, conforme proposto por diversos documentos da UNESCO, a inclusão não pode ser reduzida a uma questão do acesso, por isso ou binômio da inclusão social educacional foi proposto no artigo. Além disso, as universidades devem considerar várias dimensões da inclusão, os fatores que deveriam estar presentes em uma visão de inclusão integral, especificamente, nas universidades poderiam ser: a partir dos fatores sociais, socioeconômicos, realidade familiar, crenças e expectativas de dois alunos; Além de considerar as questões relacionadas a barreiras econômicas, informação, capital social e cultural, redes de apoio e mercado de trabalho. Por outro lado, do ponto de vista educacional, é preciso considerar a trajetória do aluno em termos de pré-escola, ensino fundamental e médio, barreiras de admissão, desafios de retenção e formatação pontual.

O que precede exige exercícios de empoderamento da sociedade, transformações estruturais e profundas mudanças na forma de entender o mundo. Considerando todos esses elementos citados e outros emergentes, é que a educação precisa caminhar para um conceito de inclusão integral, para o qual é necessário o apoio de políticas públicas e gestão institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Promover uma dinâmica de inclusão educacional/social exige que as escolas trabalhem planos de ação, aos quais todos esses elementos confluam, bem como aloquem recursos para uma política de inclusão integral, que deve ser apoiada pela política pública de educação.

Da mesma forma, é preciso problematizar a categoria inclusão de várias disciplinas, pois muitas vezes se refere a aspectos socioeconômicos, o que permite a implantação de mecanismos e dispositivos de nivelamento ou ação afirmativa diante de um sistema social extremamente desigual e desigual. Nesse sentido, sua concepção e prática são corretivas e hierárquicas, ou seja, tem poder e capital para incluir.

A ideia é empurrar os campos semânticos para nomear, compreender e expor a categoria de inclusão a partir da lógica do pertencimento. A primeira exige políticas públicas sociais universais justas e práticas culturais de igualdade e respeito à diversidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. (2003). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora.

BIAGGIO, Rita de. A Inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas. Revista Criança do professor de educação infantil. MEC, Brasília-DF, 2007, P. 19-26. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista44.pdf>. Acesso em 15 mar.2023.

BRASIL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA. A fundamentação filosófica. Coordenação geral SEESP/MEC – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BRASIL. Política para Educação Especial. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 15 mar.2023.

_____.Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. BRASIL, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=84751>. Acesso em 18 mar.2023.

DÍEZ, Anabel Moriña. Traçando os mesmo caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. Tradução Grupo Solucion-SP. Inclusão, Revista da Educação Especial. Brasília, 2010. Vol. 5, nº. 1, p. 16-25.

FORTUNATO, M. (2006). Representações dos professores na inclusão de crianças com autismo no 1º CEB. Tese de mestrado. Universidade católica Portuguesa: Faculdade de Ciências Sociais.

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.

SANTOS, Mônica Pereira. Inclusão e as relações entre a família e a escola. Espaço Aberto. INES, Rio de Janeiro, junho 1999. p. 40-47.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. O deficiente entra na escola, elementos para um trabalho pedagógico, São Paulo: 1989.

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e quadro de ação para necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO.

UNESCO. (2005). Relatório Mundial: Rumo às Sociedades do Conhecimento. Paris: Unesco.

O TEATRO DE ANIMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JULIANA TERSI ALMEIDA

Resumo

Este artigo tem como objetivo gerar reflexões a respeito da importância da utilização da linguagem artística do teatro como instrumento facilitador de uma aprendizagem significativa, desde o início da escolaridade infantil. Considerando que, muitos teóricos importantes, há muito já postulam a respeito da importância da arte como mecanismo de expressividade e desenvolvimento infantil. Assim, neste artigo procuro abordar a temática da arte na educação, dando um enfoque especial ao teatro, que muitas vezes é esquecido por muitos educadores. No entanto, sabemos que utilizar o teatro como instrumento para educar não é algo novo e recente, pois desde os povos antigos há registro da sua utilização com o intuito de transmitir um conhecimento. Desta forma, abordar esta temática se faz necessário, pois a utilização do teatro na Educação Infantil pode estar associada a poucos materiais. Haja vista que, basta colocar uma caixa de acessórios diversificados diante de uma criança, como lenços, colares, chapéus, máscaras ou auxiliá-la a confeccionar fantoches para que sua imaginação permita que a criatividade se desenvolva e o faz de conta aconteça.

Palavra- Chave: teatro, educação infantil, educadores, imaginação.

INTRODUÇÃO

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o teatro tem um papel importante como proposta educacional, especialmente, cumpre não somente a função integradora, porém, oportuniza que o aluno se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais importantes para sua formação social. Diante dessa importância o teatro é trabalhado já há algum tempo como prática educativa, possuindo atualmente um lugar nas políticas nacionais de educação, sendo considerado uma das linguagens artísticas a ser trabalhada dentro da disciplina Arte no currículo escolar. A atividade teatral apresenta um valor pedagógico de fundamental importância na vida do jovem. Com o contato com o teatro, o aluno pode desenvolver um espírito crítico, fortalecer sua autoestima e autoimagem. Possibilita que o aluno vivencie uma atividade gratificante e prazerosa. Para fundamentar essa afirmação, tomo como referência Granero (2011, p. 7), coloca que "a representação teatral constitui um instrumento indispensável na educação de crianças e jovens para a vida, em sua plenitude de sentidos". A autora acrescenta ainda que o fazer teatral desperta os alunos para a observação de si mesmo e do outro, incita-os a aprofundar-se em suas próprias histórias de vida e a desenvolver a capacidade de expressar seus sentimentos de forma positiva, com respeito e colaboração. O teatro como sendo um instrumento vivo na educação, que pode incorporar e ser incorporado por diferentes áreas que englobam o currículo escolar para a realização de uma educação plena. Todo exercício teatral trabalha com a necessidade de ajudar a compor a personagem, criar confiança, dar sensibilidade, expressar-se melhor tanto pela voz, como pela face, pelo corpo ou até pelo jeito de olhar e também da discussão e decisão em grupo, coisa muito interessante de ser conseguida pelo professor em sala de aula (Granero, 2011).

O teatro também permite que o professor perceba traços da personalidade, comportamento individual ou em grupo, bem como seu desenvolvimento, oportunizando um melhor direcionamento pedagógico, e para uma melhor realização de cenas dramáticas, trabalha-se faz de conta, imaginação, interpretação (Granero, 2011). Portanto, o professor da educação infantil deve possibilitar atividades que favoreçam o envolvimento das crianças em brincadeiras, fundamentalmente as que promovam a criação de situações imaginárias, pois estas têm nítida função pedagógica. Nesse momento, a brincadeira não deve ser considerada meramente uma atividade de passatempo, sem outra finalidade que não seja a diversão. Vygotsky, ao discutir o papel do brinquedo, evidencia particularmente o " faz-deconta", como brincar de casinha, de médico, de professor e aluno etc. O "faz de conta" é privilegiado em suas discussões, em função dos benefícios que este acarreta para o desenvolvimento infantil. É dentro dessa abordagem lúdica e despretensiosa que o teatro na Educação Infantil deve acontecer. A história do teatro pode ser remontada desde as sociedades primitivas em que a característica principal do homem era ser caçador e selvagem e com uma grande necessidade de dominar a natureza. Através destas necessidades, surgem invenções como o desenho e o teatro nas suas formas mais primitivas.

Quando o educando interpreta um personagem ou dramatiza uma situação, revela uma parte de si mesmo, mostrando como se sente, pensa e vê o mundo. É uma atividade artística que permite ao aluno expressar-se, explorando todas as formas de comunicação humana. O teatro amplia o horizonte dos alunos, melhora sua autoimagem e colabora para torná-los mais críticos e abertos ao mundo em que vivem. O teatro a serviço da educação dá ao educando o ensejo de valorizar-se, de integrar-se harmoniosamente a um grupo, aumentando o senso de responsabilidade e o sucesso do trabalho se dá devido à soma dos esforços de todo o conjunto. Desse modo, o teatro na escola é acima de tudo um processo de aprendizagem e

possui múltiplas possibilidades de aplicação, basta apenas que no que diz respeito ao uso do teatro na sala de aula, Granero (2011, p. 29), enfatiza que “o professor poderá valer-se do teatro independente da matéria que leciona: desde conversas informais em classe e jogos de mímica, até o psicodrama pedagógico como ferramenta de ensino”. Quando o professor se aperfeiçoa em técnicas como as dos jogos teatrais, muitas histórias do cotidiano podem ser sanadas ou amenizadas com a aplicação desses instrumentos pedagógicos, em vez de não serem aprofundadas, o que pode trazer tanto incômodo e prejuízo ao grupo” (Granero, 2011, p. 30). Geraldi (2006) nos mostra que para fazer surgir o interesse pela leitura nos alunos é preciso que o professor comece a prática da leitura por textos curtos, como contos, reportagens, como também textos que despertem a curiosidade nos alunos. O questionamento que se levanta em torno da função e da importância da prática do teatro na escola faz com que haja a necessidade de abordamos, de modo geral, os aspectos mais relevantes a respeito dessa arte, quanto à definição e à evolução do teatro no decorrer dos tempos. Na verdade, é preciso entendermos que conhecer a definição e a trajetória histórica do teatro já se constitui um caminho para a compreensão da importância e da função desse instrumento dentro do espaço escolar.

O teatro deve ser explorado pelo educador dentro do espaço da sala de aula e com objetivo primeiro de desenvolver: as capacidades de expressão – relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação e percepção, as quais são próprias do ser humano, mas necessitam ser estimuladas e desenvolvidas. As atividades dramáticas (mímicas, jograis, improviso, recriação etc.), nessa perspectiva, são um valioso instrumento para o professor. Entretanto, o professor deve adaptar as atividades e ordenar sua aplicação, de modo que cada conjunto promova condições de espaço, de material colocado à disposição das crianças e, principalmente, partir da sua própria percepção dos tipos de personalidade das crianças com quem trabalha. O teatro na escola proporciona um crescimento integrado da criança sob vários aspectos: o desenvolvimento de suas capacidades expressivas, plano individual, plano coletivo por ser uma atividade grupal, diálogo, respeito mútuo, reflexões sobre como agir com os colegas, entre outros. Compete à escola oferecer um espaço para a realização dessa atividade teatral, um espaço mais livre e mais flexível para que a criança possa ordenar-se de acordo com a sua criação. O teatro contribui para a elaboração pessoal e para a integração da criança, cabe à escola ter criatividade de pensamento divergente, menos absorvente e patética para que se possa desenvolver este trabalho.

O Teatro de Animação na Educação Infantil

O homem sempre teve a necessidade de representar. Representar suas tristezas, angústias, alegrias, etc. Seja inicialmente para cultuar deuses e posteriormente uma atividade dramática cultural encenada por muitos povos, o fato é que a partir de então o teatro faz parte da nossa cultura.

Desde os tempos de Platão o teatro vem sendo abordado com a intenção de educar. Historicamente, atividades de expressão dramática eram estudadas e centradas com valores didáticos, ou seja, o teatro tido como formador da personalidade do homem. O teatro foi um importante instrumento educacional na medida em que difundia o conhecimento e representava, para o povo, o único prazer literário disponível na época de Platão e Aristóteles.

A história do Teatro Infantil no Brasil teve um início catequético e jesuítico. Começou com o Padre Anchieta e o Padre Manoel da Nóbrega, que o utilizavam como forma auxiliar, didática e pedagógica, de catequese. Foi a partir da década de 70 que o teatroinfantil passou a ser visto também como uma atividade artística. Assim, o teatro infantil passou a apresentar duas modalidades: o teatro com uma função pedagógica, visão que historicamente já vinha sendo abordada, referindo-se ao desenvolvimento da criança na realização de atividades de teatro e a outra dimensão que tem sido analisada é o teatro como uma atividade artística, a história do teatro como uma história da cultura, as características e função do teatro em cada período histórico.

A palavra "teatro" deriva de os verbos gregos "ver, enxergar", lugar de ver, ver o mundo, se ver no mundo, se perceber, perceber o outro e a sua relação com o outro. Dessa forma, de acordo com a visão pedagógica, o teatro tem a função de mostrar o comportamento social e moral, através do aprendizado de valores e no bom relacionamento com as pessoas.

Os textos do teatro infantil eram adaptações de obras europeias carregadas do moralismo vigente na época. Portanto, o teatro infantil teve a sua origem na moral cristã, no didatismo e na moral europeia, e este quadro só começa a mudar durante a década de 70, passando o teatro-infantil a ser um gênero específico.

O contato da criança com o teatro se dá basicamente pela escola ou pela igreja. É claro que em ambas as instituições o espetáculo é marcado mais pelo viés pedagógico do que pelo estético propriamente dito.

Trabalhar com o teatro na sala de aula, não apenas fazer os alunos assistirem

as peças, mas representá-las, inclui uma série de vantagens obtidas: o aluno aprende a improvisar, desenvolve a oralidade, a expressão corporal, a impostação de voz, aprende a se entrosar com as pessoas, desenvolve o vocabulário, trabalha o lado emocional, desenvolve as habilidades para as artes plásticas (pintura corporal, confecção de figurino e montagem de cenário), oportuniza a pesquisa, desenvolve a redação, trabalha a cidadania, religiosidade, ética, sentimentos, interdisciplinaridade, incentiva a leitura, propicia o contato com obras clássicas, fábulas, reportagens; ajuda os alunos a se desinibirem-se e adquirirem autoconfiança, desenvolve habilidades adormecidas, estimula a imaginação e a organização do pensamento.

Enfim, são incontáveis as vantagens em se trabalhar o teatro em sala de aula.

Na realização de cenas dramáticas destaca-se o exercício de fazer de conta, fingir, imaginar ser outro, criar situações imaginárias, etc. São atitudes essencialmente dramáticas criadas pelo homem para desenvolver habilidades, capacidades e provir sua existência.

Atuamos todos os dias, em casa, na escola, no trabalho, assumimos papéis sociais constantemente em nossas vidas, como o de pai, mãe, filho, aluno, professor, de acordo com o ambiente assumimos personagens sociais reais. A atuação é o meio pelo qual nos relacionamos com o outro. O processo dramático é considerado um dos mais vitais para os seres humanos.

Nosso objetivo na escola não é ter um aluno-autor, um aluno-pintor ou um aluno compositor, mas sim dar oportunidades a cada um de descobrir o mundo, a si próprio e a importância da arte na vida humana. (REVERBEL, 1989).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais buscam identificar os diversos argumentos sobre a importância do conhecimento artístico. A abordagem dramática na educação admite a importância do teatro infantil e considera-o como base da educação criativa. O teatro na escola, de acordo com os PCNS, tem o intuito de que o aluno desenvolva um maior domínio do corpo, tornando-o expressivo, um melhor desempenho na verbalização, uma melhor capacidade para responder às situações emergentes e uma maior capacidade de organização de domínio de tempo.

O teatro estimula o indivíduo no seu desenvolvimento mental e psicológico. Mas apesar disso, o teatro é arte, arte que precisa ser estudada não apenas em níveis pedagógicos, mas também como uma atividade artística que tem as suas características como tal. Assim declara Reverbel:

Que o teatro tem a função de divertir instruindo é uma verdade que ninguém pode contestar, pois seria negar-lhe a própria história (REVERBEL, 1989)

Teatro também é instrução, mas considerar isso como a essência teatral corresponde a desconhecer suas múltiplas manifestações. O teatro essencialmente tem a função de prazer, alegria, algo essencialmente agradável. Não no sentido de peças teatrais com tema relacionados a coisas boas ou temas que seguem certas regras de conduta, mas agradável no sentido que a mimeses/imitação, o atuar, foi belo, foi real. A oportunidade de escrever uma peça, transformá-la ou atuar nela, a construção de cenários e figurinos, é a essência do teatro, pois é algo que pode ser construído e dividido em sua essência.

Dessa forma, o trabalho cenográfico permite o desenvolvimento do pensamento reflexivo sobre a sua obra, por exemplo: ao criar o cenário que representa o lugar onde acontece a cena: lugar geográfico, lugar social, lugar geográfico e social ao mesmo tempo. O cenário também pode significar o tempo: época histórica, estações do ano, certa hora do dia.

Assim, a função do cenário é a de determinar a ação no espaço e no tempo para que o espectador possa entender os acontecimentos. Ao interpretar, o personagem utiliza a palavra, que possui funções variadas de acordo com o gênero dramático, o modo literário ou teatral, etc. A participação no teatro é a sua essência.

O valor estético do teatro é abordado por Aristóteles, sendo o primeiro a analisar e explicitar a composição narrativa, inicialmente nas tragédias gregas, onde conceitos como mimesis, deixam claro que a imitação é a das paixões que movem o homem e não apenas as suas ações, modificando o entendimento da função de catarsis, que, através da identificação com a trama e seus personagens, o espectador seria capaz simplesmente de expressar seus sentimentos. Todavia, seu papel vai além, permitindo que a platéia repense seu estar no mundo, que se dá através de um conflito – que o coloca em presença de questões humanas. O conflito é gerado pelas relações entre os personagens.

O objetivo do texto é proporcionar a eficácia da peça, dessa forma, o texto deve ser bem formulado e diálogos bem estruturados. Com relação ao teatro infantil, a ação dramática, como característica do teatro, deve ser observada seguindo os mesmos critérios de avaliação de peças para adultos, como por exemplo: estrutura da peça, articulação dos atos, cenas principais e caracterização das personagens. A estrutura da peça apresenta três elementos: exposição, conflito e desenlace. A exposição é a parte em que o público toma conhecimento dos acontecimentos. No conflito, os problemas descritos na exposição chegam ao clímax, aumentando tensões. O desenlace é o moderador da tensão, sendo provocado pela resolução do problema.

A visão de teatro-infantil com função pedagógica começa a ser quebrada na década de 50 com o surgimento de O Tablado, dirigido por Maria Clara Machado. Maria Clara Machado é uma das pessoas que mais escreveu peças para o teatro infantil no Brasil. Em 1955, ela escreveu a peça infantil mais famosa do país até hoje: Pluft, o Fantasminha. É a história de um fantasma criança, que tem medo de gente. A peça conta a história do rapto da Menina Maribel pelo malvado Pirata Perna-de-Pau, que vai esconder a menina no sótão de uma casa abandonada, onde vive uma família de fantasmas: a Mãe, que faz deliciosos pastéis de vento e conversa ao telefone com Prima Bolha; o fantasminha Pluft, que nunca viu gente; Tio Gerúndio, que passa o dia inteiro dormindo dentro de um baú; e Chisto, o primo aviador que não chega a entrar em cena, surgindo apenas no final para fazer um salvamento espetacular da menina. A trama se concentra na procura do tesouro do avô da menina, o Capitão Bonança, que morreu no mar deixando no fundo dele a sua herança.

O teatro é um importante recurso didático pedagógico para o desenvolvimento da criança dando suporte para sua trajetória na vida social, proporcionando experiências novas que contribui para o crescimento integral da criança sobre vários aspectos.

Diante dessa importância o teatro é trabalhado já há algum tempo como prática educativa, possuindo atualmente um lugar nas políticas nacionais de educação, sendo considerado uma das linguagens artísticas a ser trabalhada dentro da disciplina Arte no currículo escolar. A atividade teatral apresenta um valor pedagógico de fundamental importância na vida do jovem. Com o contato com o teatro, o aluno pode desenvolver um espírito crítico, fortalecer sua autoestima e autoimagem. Possibilita que o aluno vivencie uma atividade gratificante e prazerosa.

Para fundamentar essa afirmação, tomo como referência Granero (2011, p. 7), coloca que "a representação teatral constitui um instrumento indispensável na educação de crianças e jovens para a vida, em sua plenitude de sentidos". A autora acrescenta ainda que o fazer teatral desperta os alunos para a observação de si mesmo e do outro, incita-os a aprofundarse em suas próprias histórias de vida e a desenvolver a capacidade de expressar seus sentimentos de forma positiva, com respeito e colaboração.

O teatro como sendo um instrumento vivo na educação, que pode incorporar e ser incorporado por diferentes áreas que englobam o currículo escolar para a realização de uma educação plena. Todo exercício teatral trabalha com a necessidade de ajudar a compor a personagem, criar confiança, dar sensibilidade, expressar-se melhor tanto pela voz, como pela face, pelo corpo ou até pelo jeito de olhar e também da discussão e decisão em grupo, coisa muito interessante de ser conseguida pelo professor em sala de aula (Granero, 2011). O teatro também permite que o professor perceba traços da personalidade, comportamento individual ou em grupo, bem como seu desenvolvimento, oportunizando um melhor direcionamento pedagógico, e para uma melhor realização de cenas dramáticas, trabalha-se faz de conta, imaginação, interpretação (Granero, 2011).

Portanto, o professor da educação infantil deve possibilitar atividades que favoreçam o envolvimento das crianças em brincadeiras, fundamentalmente as que promovam a criação de situações imaginárias, pois estas têm nítida função pedagógica. Nesse momento, a brincadeira não deve ser considerada meramente uma atividade de passatempo, sem outra finalidade que não seja a diversão. Vygotsky, ao discutir o papel do brinquedo, evidencia particularmente o "faz-de-conta", como brincar de casinha, de médico, de professor e aluno etc. O "faz de conta" é privilegiado em suas discussões, em função dos benefícios que este acarreta para o desenvolvimento infantil.

É dentro dessa abordagem lúdica e despretensiosa que o teatro na Educação Infantil deve acontecer. A história do teatro pode ser remontada desde as sociedades primitivas em que a característica principal do homem era ser caçador e selvagem e com uma grande necessidade de dominar a natureza. Através destas necessidades, surgem invenções como o desenho e o teatro nas suas formas mais primitivas.

O objetivo do ensino das artes, para a concepção "pedagógica essencialista, não é a formação de artistas, mas o domínio, a fluência e a compreensão estética dessas complexas formas humanas de expressão que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores" (Japiassu, 2001, p. 24). Dessa forma, a contribuição do teatro no desenvolvimento do aluno, é grandiosa, ajuda no desenvolvimento de suas próprias potencialidades de expressão e comunicação, bem como proporciona o conhecimento de outro gênero, além da prosa e da poesia e favorece o processo de produção coletiva do saber cultural tanto no valor estético como educativo.

Utilizar o teatro aliado à educação oportuniza aos educandos um conhecimento lúdico, existindo um clima de liberdade em que o aluno libera suas potencialidades, expressando seus sentimentos, emoções, aflições e sensações, pois é um meio de expressão para os alunos.

Quando o educando interpreta um personagem ou dramatiza uma situação, revela uma parte de si mesmo, mostrando como se sente, pensa e vê o mundo. É uma atividade artística que permite ao aluno expressar-se, explorando todas as formas de comunicação humana. O teatro amplia o horizonte dos alunos, melhora sua autoima-

gem e colabora para torná-los mais críticos e abertos ao mundo em que vivem. O teatro a serviço da educação dá ao educando o ensejo de valorizar-se, de integrar-se harmoniosamente a um grupo, aumentando o senso de responsabilidade e o sucesso do trabalho se dá devido à soma dos esforços de todo o conjunto. É o momento em que ocorre o desenvolvimento de cada um e do grupo, fundamentado na complementaridade das diferenças. A atividade teatral ensina aos educandos a aprenderem com a diversidade, pois somente assim é que pode ocorrer a construção do conhecimento do sujeito.

O educador que pretende explorar a linguagem teatral na escola pode recorrer a alguns dos elementos dessa gramática da linguagem cênica. As relações com o corpo, com o espaço, com a sonoridade, com a plasticidade e com o público podem ser eixos norteadores de estudos práticos e teóricos em sala de aula. É necessário entender que a educação escolar tem a tarefa de promover a apropriação de saberes, procedimento, atitudes e valores por parte dos alunos, pela ação mediadora dos professores e pela organização e gestão da escola (Libâneo, 2003).

Essa atividade é de natureza interna, se dá no nível do pensamento da criança a partir das condições de conhecimento que ela já construiu, e não deve ser identificada com uma simples manipulação ou exploração de objetos e situações (Kishimoto, 2005).

O teatro não deve ser realizado no formato de espetáculos, em que as crianças apresentam uma peça previamente ensaiada para um público. Já que esse tipo de atividade gera, segundo a autora, uma expectativa por parte desses espectadores sobre o aluno. Pais, professores e colegas acabam esperando um desempenho profissional da escola, sendo que essa não é sua função. Há alunos desempenhando função lúdica, proposta como atividade didática.

Para Reverbel, (1997, p. 25):

O professor deve adaptar as atividades e ordem de aplicação de cada conjunto às condições de espaço, de material colocado à disposição das crianças e, principalmente, partir da sua própria percepção dos tipos de personalidade das crianças com quem trabalha. O educador deverá adaptar o ensino a cada momento, a cada criança e a cada grupo

Quando o professor se aperfeiçoa em técnicas como as dos jogos teatrais, muitas histórias do cotidiano podem ser sanadas ou amenizadas com a aplicação desses instrumentos pedagógicos, em vez de não serem aprofundadas, o que pode trazer tanto incômodo e prejuízo ao grupo.

Desse modo, o teatro na escola é acima de tudo um processo de aprendizagem e possui múltiplas possibilidades de aplicação, basta apenas que o professor saiba como utilizá-las pedagogicamente nas diversas áreas de conhecimento. O questionamento que se levanta em torno da função e da importância da prática do teatro na escola faz com que haja a necessidade de abordamos, de modo geral, os aspectos mais relevantes a respeito dessa arte, quanto à definição e à evolução do teatro no decorrer dos tempos. Na verdade, e preciso entendermos que conhecer a definição e a trajetória histórica do teatro já se constitui um caminho para a compreensão da importância e da função desse instrumento dentro do espaço escolar.

Ensinar o conteúdo disciplinar, atualmente, não é a única função da escola. Enquanto instituição formadora, ela deve viabilizar formas de acesso ao lazer, à cultura, às práticas esportivas e até questões religiosas, permitindo a integração mais efetiva dos alunos na sociedade.

Nesse sentido, o teatro tem um papel importante na vida dos estudantes, uma vez que, sendo devidamente utilizado, auxilia no desenvolvimento da criança e do adolescente como um todo, despertando o gosto pela leitura, promovendo a socialização e, principalmente, melhorando a aprendizagem e fruição dos conteúdos escolares. Além disso, sob a perspectiva de obra de Arte, o teatro também incomoda, no sentido filosófico, porque faz repensar e querer modificar a realidade instaurada. Ademais, possui caráter lúdico e constitui-se como forma de lazer.

Há muitas maneiras de se trabalhar teatro nas escolas, mas o que se tem visto é a banalização desta forma artística no uso reiterado em datas históricas comemorativas, sem um objetivo de fato pedagógico e formador conceitual. Por isso, destacamos, aqui, duas maneiras de fazer o uso do teatro na escola: trabalhar o intelecto da criança e as habilidades por meio da espontaneidade da mesma.

O teatro deve ser explorado pelo educador dentro do espaço da sala de aula e com objetivo primeiro de desenvolver: as capacidades de expressão – relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação e percepção, as quais são próprias do ser humano, mas necessitam ser estimuladas e desenvolvidas. As atividades dramáticas (mímicas, jograis, improviso, recriação etc.), nessa perspectiva, são um valioso instrumento para o professor.

Entretanto, o professor deve adaptar as atividades e ordenar sua aplicação, de modo que cada conjunto promova condições de espaço, de material colocado à disposição das crianças e, principalmente, partir da sua própria percepção dos tipos de personalidade das crianças com quem trabalha. O educador deverá adaptar o ensino a cada momento, a cada criança e a cada grupo.

O teatro na escola proporciona um

crescimento integrado da criança sob vários aspectos: o desenvolvimento de suas capacidades expressivas, plano individual, plano coletivo por ser uma atividade grupal, diálogo, respeito mútuo, reflexões sobre como agir com os colegas, entre outros. Compete à escola oferecer um espaço para a realização dessa atividade teatral, um espaço mais livre e mais flexível para que a criança possa ordenar-se de acordo com a sua criação.

Diferente de determinados meios de comunicação de massa, o teatro exige um trabalho de decodificação, interpretação e da reelaboração da mensagem cênica. A arte de representar no espaço escolar produz resultados animadores na construção de aprendizagens e valorização das relações humanas, dentro e fora da sala de aula.

A importância da arte do teatro, da imaginação e da fantasia como um desencadeador do processo de aprendizagem, da compreensão de conflitos e da assimilação de papeis sociais que fazem parte de nossa cultura. Sendo que a assimilação e apropriação da realidade humana, construção de hipóteses, elaboração de soluções para problemas, enriquecimento da personalidade. São por meio da brincadeira que ela explora os seus sentidos, começa a dominar a coordenação motora e a adquirir a linguagem. Na Educação Infantil, sendo esta primeira etapa da Educação Básica no país, o teatro pode oferecer à criança possibilidades de experimentação e aprendizagem, contribuindo com o desenvolvimento de sua personalidade, como a formação da inteligência, vida emocional e ampliação das relações sociais e culturais. O teatro é um conjunto de várias linguagens. O texto, o gestual, a música, o cenário e o figurino pertencem a linguagens artísticas diferentes e fazem parte do universo teatral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Almejou-se com este trabalho mostrar o desenvolvimento e crescimento do trabalho em teatro infantil e sua função rotineiro em sala de aula. Assim, torna-se evidente o quanto é importante inserir os jogos dramáticos e teatrais no cotidiano das crianças, para que possam dar continuidade ao seu desenvolvimento geral e tenham a oportunidade de expressar os seus sentimentos e pensamentos através da linguagem teatral, melhorando, inclusive, as suas relações pessoais. Um bom texto de teatro é aquele que valoriza a inteligência da criança. Quando se trata de inteligência, sensibilidade, criatividade, emoção, assim muitas vezes surpreendendo os adultos. À tona toda a imaginação, a criatividade, a expressão pessoal, a interação social e principalmente a consciência de toda essa vivência única. Para trabalhar a voz, sugerimos que as crianças imitem os sons dos animais, vozes grossas, graves e finas. De homens de mulheres, falar como se fosse uma pequenina formiga etc. Ela influencia e contribui juntamente com o cenário, a música, a iluminação e sua linguagem podendo alterar ou manter-se de acordo com estes outros elementos visuais. Outro aspecto que deve ser considerado quando abordamos o elemento figurino, são as cores, pois possuem uma carga muito grande de simbologia. Possibilidades para a construção de suas produções, de onde os desenhos devem se localizar no cenário A música na peça teatral está sob a influência do espaço, do tempo, da situação da trama mais importante, dos personagens e suas relações. A primeira etapa que deve ser realizada pelo professor é necessidade de saber sobre esta etapa é que todas as crianças são capazes de atuar no palco e todas têm capacidade de improvisar.

É muito possível que o que é chamado comportamento talentoso seja simplesmente a capacidade individual para experiência. Daí a importância de o teatro para crianças mais um jogo dramático, espontâneo que envolva brincadeiras imaginativas do que uma representação teatral. A criança da Educação Infantil ainda não possui maturidade psicológica suficiente para compreender a vida interior de uma personagem. Consciência necessária para poder valorizar a alteridade e poder distanciar-se da realidade do mundo, acabando por, muitas vezes, confundir-se com ela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MACEDO, J. R. R. Cultura e sociedade na Idade Média. Porto Alegre: Ed.

da Universidade; São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

MEZOMO, J. C. Gestão de Qualidade Total na Escola: Princípios Básicos, 7 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

MOYLES, J. R. Só Brincar? O papel do brincar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORIN, E. O Método IV - As ideias. Lisboa: Publicações Europa América Ltda, 1991.

NEVES, L. R. O Uso dos Jogos Teatrais na Educação: uma prática pedagogica e uma prática subjetiva. (Dissertação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006, 222p.

PAVIS, P. Dicionário de teatro: tradução para a língua portuguesa sob a direção de J. Ginsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PEREIRA, D. de M. Teatro na Educação Infantil: em busca de possibilidades. X

ANPED SUL, Florianópolis, Outubro de 2014 GRANERO, V. V. Como usar o teatro na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2011.

CHATEAU, Jean. O Jogo e a Criança. Tradução de Guido de Almeida, São Paulo: Summs, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Ed. Cortez, 2006.

JAPIASSU, R. Metodologia do ensino de teatro. Campinas: Papirus, 2001

LITERATURA INFANTIL E SUA CONTRIBUIÇÃO NA APRENDIZAGEM

KAREN DE ABREU BARRETO

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 números e dos símbolos.

Mediante a essas informações, como chegar a este caminho letrado? O domínio da leitura e do letramento, não é algo simples, envolve práticas a serem desenvolvidas gradativamente, algumas crianças desenvolvem estas aptidões no seu cotidiano, porém a maioria carece da ajuda da escola para esta tarefa.

No mundo em que vivemos, desde o trabalho formal até a nossa rotina diária, exigem o envolvimento complexo de situações práticas de leitura, desde leitura de situações sociais até compreensão de textos.

Para que um cidadão se realize profissionalmente, ele precisa saber ler, pois será a partir desse conhecimento que ele terá estímulo para estender esse objetivo aos seus filhos, e consequentemente, terem um futuro melhor financeiramente.

Ler para a criança é um ato de responsabilidade do professor que, ao emprestar a voz para que o autor fale ás crianças, também assegura a elas o direito de ingressarem nesse universo letrado, antes mesmo de saber os nomes das letras.

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 responsabilidade que lhe compete ao definir os rumos da mudança educacional, um sujeito capaz de produzir mudanças sociais, políticas e culturais.

Outro item que não pode faltar em um professor reflexivo é a preocupação com o planejamento e avaliação de suas aulas, isso só ocorre se o professor registrar suas ações, avanços e dificuldades dos alunos. O registro representa muito mais que um roteiro de aula ou uma enumeração de atividades desenvolvidas com seus alunos. Escrever sobre a prática faz pensar e refletir sobre cada decisão que foi ou será tomada, permitindo aprimorar o trabalho diário e adequá-lo com frequência ás necessidades dos alunos.

O que não falta no dia a dia do professor são oportunidades para colocar ideias e reflexões no papel. Ao fazer o planejamento, por exemplo, ele pode antecipar o que pretende alcançar em sala de aula. Sem essa reflexão, o docente corre o risco de estar sempre improvisando.

Em cada uma das escritas reflexivas feitas pelo professor, há elementos, para que ele cresça como profissional e melhore seu desempenho, desde que elas sejam compartilhadas com um formador que o oriente, uma parceria do corpo escolar como um todo, onde o professor não está sozinho.

Buscar despertar na criança o fascínio pela fantasia do mundo de ficção é um desafio para todo educador. Particularmente quando se trabalha com crianças pequenas, cujas competências para agir, interagir e modificar seu ambiente têm sido cada vez mais estudado.

O que as pesquisas que vêm sendo realizadas sobre o desenvolvimento humano têm apontado é que a criança é que a criança é um sujeito competente, ativo e agente de seu desenvolvimento. Nas interações com outros em seu meio, em atividades 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 tornase hábito, praticando assim o escutar, imaginar e o recontar.

Quando a criança leva para casa o relato de um conto de forma espontânea,

divertida, inteligente, representa um passaporte para a família assegurar-se de que o cotidiano da criança é mágico, cheio de descobertas e de demonstrações de prazer.

A leitura e a análise de histórias proporcionam para criança á oportunidade de fazer sentido do texto e de experimentar a construção conjunta, vivenciando processos onde aspectos linguísticos e afetivos da maior importância são acionados em decorrência do próprio ato de contar história, onde as pessoas ficam em geral próximas umas das outras, trabalhando temas como: perdas, frustrações, medos, etc.

A REAL FUNÇÃO DA LEITURA NA APRENDIZAGEM

Atualmente a leitura nos dias de hoje é centro de grande preocupação para toda sociedade, pois se queremos pessoas críticas e informadas a leitura é primordial para esta conquista.

No Brasil a grande maioria da população está alfabetizada. Mas nem todos, ou melhor, apenas uma minoria sabe ler bem, isto é, são poucos os que entendem o que dizem os livros. Em geral, todos os que sabem ler bem estão alfabetizados, mas nem todos estão alfabetizados sabem ler bem. Por isso não devemos confundir alfabetização e leitura, que são coisas completamente diferentes.

A sociedade deu á escola a responsabilidade de alfabetizar seus alunos e há anos ela tem cumprido essa missão, contribuindo significativamente para a alfabetização de uma grande parte da população. A escola alfabetizou, mas muitas crianças chegam á segunda etapa, á universidade, sem compreender ou tendo muitas dificuldades para compreender o que lê.

Um dos motivos é a modernização com a utilização de códigos e placas que acabaram por simplificar textos, criando uma geração que não tem interesse pela leitura e suas possibilidades.

Não podemos negar que a escola é influenciada por vontades políticas e escolhas sociais, que acabam dando o acesso para as pessoas conseguirem melhores oportunidades de trabalho e nível social, repetindo o modelo de vencer ou fracassar através do instrumento avaliativo.

Hoje temos alfabetizados e leitores e esta separação é evidente, obrigando todos os sistemas educacionais de todos os países a reconsiderar o ensino da leitura ou, mais precisamente, levá-lo a considerações, levantando metas para acabar com esta divisão. Na fase do aprendizado, o meio deve proporcionar a criança toda ajuda para utilizar textos e não simplificá-los para adaptá-los as possibilidades atuais do leitor. Não se aprende primeiro a ler palavras, depois frases, mais adiante textos e, finalmente, textos dos quais se precisa. Para aprender a ler enfim, faz-se necessário estar envolvido pelos textos, encontrá-los, ser testemunha e associar-se á utilização.

A escola deve ser uma instituição que segundo Cesar Coll(1993)- "encaixe os saberes cientificamente construídos com os conhecimentos elaborados pelas crianças". Essa missão implica na adequação dos saberes, possibilidades cognitivas e conhecimentos prévios das crianças.

A fala ao contrário que se pensa não é algo pronto, é uma aquisição que depende das interações sociais e nas possibilidades de observação e participação nas situações comunicativas.

Desde o nascimento, a criança interage com outras pessoas e desta relação dão significado ao mundo e a si mesmo tornam-se um ser histórico e singular.

As crianças menores se comunicam entre si e com os adultos com diferentes propósitos: para pedir algo, relacionar-se ou para contar algo com suas próprias palavras, brincando com elas.

Na organização da fala as crianças precisam: identificar-se, descrever, narrar, explicar, transmitir informação, informar, concordar ou discordar, expressar sentimentos, manifestar dúvidas, etc.

Estas aprendizagens vão se desenvolvendo e aprimorando ao longo do tempo, com as interações e vivencias de variadas oportunidades. Um parceiro muito importante é o professor, que na educação infantil responde as especificidades das crianças tão pequenas e busca recursos para ensinar respeitando a fase que cada um se encontra.

As instituições de educação infantil devem ter um olhar diferenciado para a linguagem oral, pois é na comunicação cotidiana que o professor observa os avanços nas tentativas de comunicação.

Conversas em grupos é uma situação em que as crianças desenvolvem muitas 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 sen-

timentos, 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 ás 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 conheci-

mento 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.

ARTES VISUAIS E CRIATIVIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

KATIANE DA COSTA SOUSA NUNES

RESUMO:

O tema de que trata este artigo, é uma chamada aos educadores e à escola para a reflexão da prática pedagógica, no sentido de se identificar as barreiras ao desenvolvimento da criatividade nas artes visuais e a necessidade de mudança na educação. As razões que justificam a necessidade de práticas educacionais que possibilitem a cada aluno desenvolver o seu potencial criador de forma mais plena são várias. Uma delas diz respeito ao atual momento da História, caracterizado por um ritmo progressivamente mais acelerado de mudança. Uma segunda razão é que o perfil de profissional que está sendo exigido no mercado de trabalho hoje é o perfil de um profissional criativo. O homem deste tempo é chamado continuamente a buscar novas alternativas para solucionar questões presentes em seu dia-a-dia pessoal e profissional.

Palavras-chaves: Arte visual. Prática pedagógica. Criatividade.

1. INTRODUÇÃO

Segundo a pesquisa feita por Eunice M. L. Soriano de Alencar, a necessidade de se propiciar melhores condições para o desenvolvimento do potencial criador tem sido ressaltada, desde os anos 50, por autores diversos, como Guilford (1950, 1971, 1979), Mackinnon (1959, 1964, 1970), Rogers (1959), e Torrance (1965, 1970, 1987, 1993, 1995).

A escola, como instância de formação da cidadania, assume sua função social ao garantir a todos o direito constitucional à Educação Fundamental. O processo educativo pressupõe o desenvolvimento integral e qualitativo da pessoa. Dessa forma, o desenvolvimento do potencial criador se faz mais que necessário.

A aprendizagem que permite o desenvolvimento da criatividade paralelamente ao conhecimento em si, trabalha o ser humano de forma mais integrada, pois está preocupada com todas as relações que este possa realizar durante a ação de aprender. Ela permite que este processo seja um estímulo para novas transformações, recebendo o conhecimento e construindo gradativamente seu próprio repertório interno, mental e sensorial.

O criar em situações de aprendizagem acontece quando a criança ou o jovem, ao buscar seus conhecimentos e tentar resolver situações de desafio, tem a possibilidade de encontrar soluções por vezes raras e inusitadas, ou que simplesmente sugerem relações até então pouco exploradas e pensadas.

Aprendemos quando adquirimos conhecimento. Situações de aprendizagem desafiadoras geram no indivíduo a necessidade interna básica de romper com seus próprios limites enquanto busca o novo.

Os processos criativos no ser humano constituem o ápice mais sublime de sua essência, são aqueles que o distinguem de todos os outros seres de nível inferior; estão acima dos processos conscientes e dos cognitivos. Mas, por isso mesmo, são também os mais vulneráveis às variações quando não se dão condições adequadas para o seu desenvolvimento.

Por tudo isso, a criatividade só ocorre num clima permanente que propicia a autêntica liberdade mental, numa atmosfera geral e global que estimula, promove e valoriza o pensamento divergente e autônomo, a oposição lógica, a crítica fundamentada. Este clima implica muitos esforços contra erros educativos arraigados e lutas, nem sempre fáceis, contra os mantenedores da mesmice.

O comodismo e a visão superficial, mesmo das coisas mais difíceis, levam educadores a querer encontrar uma chave, uma técnica, uma receita para tudo e a querer o resultado já. Contudo, a educação e a formação de homens criativos exigem uma reviravolta na nossa concepção clássica de educação, dessa educação "bancária", que consiste em transmitir o velho e fazer todo o possível para que não surja o novo.

A criatividade é um fenômeno que desperta o interesse e a curiosidade do homem desde o início dos tempos. O processo de gerar novas ideias, produtos, ações, revoluções, arte, ciência, entre tantas outras coisas, parece ser um talento que a humanidade dispõe sempre que necessita de respostas ou soluções inovadoras para seus problemas e questões existenciais.

Contudo, de acordo com Torrance (1976), grande parte das definições de criatividade envolvem a produção de alguma coisa nova ou original em resultado de um processo de sentir alguma espécie de deficiência, formular ideias ou hipóteses a respeito dela, testar essas hipóteses e comunicar os resultados.

2. O QUE É CRIATIVIDADE?

Muitas são as definições propostas para o termo criatividade. Na literatura encontra - se conceituações que se baseiam no processo criativo, algumas no produto e outras nas características de personalidade da pessoa criativa.

Todas, porém, concordam em alguns aspectos como: (a) deve ser apropriado, útil, válido em algum momento no tempo e na

cultura; (b) um produto para ser considerado criativo, deve ter o atributo da novidade (Alencar, 1993).

A emergência de um produto novo parece ser o aspecto mais ressaltado nas inúmeras definições de criatividade. Salienta também a necessidade de o produto ser considerado satisfatório ou apropriado por um número significativo de pessoas. Segundo Cross (1993), não há um único modelo aceito universalmente, nem tentativas de unificar as definições da criatividade proposta até hoje.

Portanto, a criatividade assume características de fenômenos multifacetados. Por ser múltipla e complexa, tem variadas concepções. Mackinnon (1964) considera a criatividade como resposta a uma capacidade de atualização das potencialidades criadoras do indivíduo, através de padrões únicos e originais, os quais lhe possibilitam reconhecer e dar expressão aos múltiplos aspectos da sua personalidade, aceitando-se a si mesmo e adquirindo autoconfiança. Maslow (1963) chama a atenção para a criatividade auto realizadora, enfatizando as forças motivacionais no comportamento criativo.

Guilford (1968) refere-se à criatividade, num sentido restrito, às habilidades que são características dos indivíduos criadores, como fluência, flexibilidade, originalidade e pensamento divergente.

Matisse (in Keneller, 1969) afirma que criar é expressar o que se tem dentro de si, portanto, a concepção criativa é sempre original e individual, um autêntico esforço de criação interior.

Criatividade, declara Rogers (1970), é a auto realização, motivada pela premência do indivíduo de realizar-se; é a tendência para exprimir e ativar todas as capacidades do organismo ou o Eu; é a emergência de um produto novo, resultante, por um lado, da unicidade do indivíduo e, por outro, dos materiais, dos eventos de outros indivíduos e das circunstâncias de sua vida.

Gagné (in Novaes, 1972), num primeiro momento, definiu a criatividade como uma forma de solucionar problemas, envolvendo saltos intuitivos ou uma combinação de ideias de campos largamente separados do conhecimento. Thurstone acrescenta a essa definição um outro elemento: o produto criado deve ser algo novo. Também in Novaes, 1972, Taylor, examinando as inúmeras definições, achou por bem distingui-las em cinco níveis para melhor compreensão:

- Nível expressivo: diz respeito à descoberta de novas formas de expressar sentimentos, assim quando uma criança desenha o sol está expressando vida, alegria, está se comunicando consigo mesma e com o meio ambiente;
- Nível produtivo: a técnica de execução é aumentada, a preocupação prioritária é a do número (quantidade), ficando em segundo plano a forma e o conteúdo;
- Nível inventivo: a maior dose de invenção e capacidade de descobrir novas realidades, o que implica uma flexibilidade perceptiva para poder destacar novas relações, tanto no campo da ciência como no da arte;
- Nível inovativo: envolve modificações dos princípios básicos que sustentam na totalidade o sistema a que pertence o objeto criado; implica em originalidade; é esse o nível que diferencia o artista do fazedor de arte;
- Nível emergente: ocorrência do máximo poder criador, frequentemente pressupondo criação de princípios novos e não só modificação dos já existentes; é o que define o talento e o gênio.

Schacthtel (in Kneller, 1973) sustenta que a criatividade resulta da abertura em relação ao mundo exterior e, portanto, de maior receptividade à experiência. A criatividade é, assim, a capacidade de permanecer aberto ao mundo. Também in Kneller, 1973, Ghiselin define a criatividade como o processo de mudança, de desenvolvimento, de evolução na organização da vida subjetiva.

De uma outra forma, Stein (1974) concebe criatividade como o processo que resulta em um produto novo, que é aceito com útil, e ou satisfatório por um número significativo de pessoas em algum ponto no tempo. E para Noller (1977) a criatividade também é a emergência de um produto novo, relevante pelo menos para a pessoa que cria a solução, constituindo-se numa atitude que implica conhecimento, imaginação e avaliação.

Para Torrance (em Taffarel, 1985, p.8).

"Criatividade é um processo natural de todas as pessoas, através do qual elas se conscientizam de um problema, de uma lacuna nas informações, para a qual ainda não aprendem a solução; procura então as soluções em suas experiências ou nas dos outros; formula a hipótese de todas as soluções possíveis, avalia e testa estas soluções e comunica os resultados".

Em Csikszentmihalyi (1988, p. 134)

"Criatividade não é um tributo de indivíduos, mas dos sistemas sociais que fazem julgamento sobre os indivíduos. A criatividade é o produto da interação entre três subsistemas: o domínio, a pessoa e o campo. O domínio representa a cultura onde um determinado comportamento tem lugar. O campo é composto por indivíduos que conhecem as regras do domínio e que decidem se o desempenho do indivíduo é criativo ou não. A pessoa é o indivíduo que assimilou as regras do domínio, encontrando - se pronto para

imprimir no campo suas variações individuais".

Analisando cada uma das definições acima, podemos notar algumas relações estabelecidas entre o processo da criatividade e o da solução de problemas e investigação (Torrance), da criatividade com a intuição e a manipulação de símbolos para a produção de novos eventos (Gagné), com a capacidade de detectar problemas, ideias novas e originais e sua exploração (Thurstone), relações essas que supõem processos cognitivos de nível superior que exige elaboração, conforme estudos realizados por J.W.

Getzcls (in Hilgard, 1964).

Pelo exposto, observa-se que a criatividade, não é um "dom" presente em poucos indivíduos, que consiste em um lampejo de inspiração, que ocorre sem uma razão explicável. A ciência tem mostrado que todo ser humano é criativo (alguns mais, outros menos), e que a criatividade pode ser estimulada através de processos e contribuições da sociedade e do meio ambiente.

2.1. Fatores inibidores da criatividade nas artes visuais

São considerados por Sikora (1976) elementos inibidores da criatividade, em relação à cognição, os bloqueios, as estruturas rígidas de pensamento, os crivos severos de percepção do meio, a má interação entre o indivíduo e o meio, a falta de informação e experiências, a fixação na solução de problemas, os pensamentos rígidos de causa e efeito, os preconceitos e as teorias dominantes. São considerados bloqueios afetivos o medo de cometer erros, a grande necessidade de segurança, a falta de confiança na capacidade criativa, o interesse em resolver problemas com muita rapidez.

Em relação as influências do meio físico e social, considerados como inibidores da criatividade, estruturas rígidas imutáveis, fixas, pouco diversificadas, padronizadas, das coisas que nos rodeiam, Stein (1994, p. 12) diz que:

"Estimular a criatividade envolve não apenas estimular o indivíduo, mas também afetar o seu ambiente social e as pessoas que nele vivem. Se aqueles que circundam o indivíduo não valorizam a criatividade, não oferecem o ambiente de apoio necessário, não aceitam o trabalho criativo quando este é apresentado, então é possível que os esforços criativos do indivíduo encontrem obstáculos sérios, senão intransponíveis. "

Quanto ao meio ambiente sócio - cultural, todas as situações de autoritarismo, alta diretividade, excesso de formalismo, críticas severas, julgamentos estereotipados, indisciplina, diminuição dos canais de comunicação são fatores inibidores da criatividade. Outros fatores culturais determinantes são as pressões de conformismo, as consequências de trabalhos alienantes e mecanicistas, a falta de lazer, o condicionamento imposto pelos meios de comunicação social.

A escola tem sido duramente criticada pelo fato de inibir a criatividade dos alunos através da imposição de padrões imutáveis, estruturas administrativas antidemocráticas, adoção de modelos de disciplina rígidos, exigência de desempenhos específicos e predeterminados.

De acordo com Alencar (1986), o ensino é visto como transmissão de informações, cabendo ao professor com o auxílio do livro - texto transmitir os conhecimentos que, por sua vez, constitui matéria-prima a ser assimilada pelo aluno. A aula tende a ser expositiva e raras são as situações criadas que estimulam o aluno.

Stephen Nachmanovitch (1993), em seu livro Ser Criativo, descreve seis itens fundamentais para desenvolver e/ou obstruir a criatividade: o fim da infância, círculos viciosos, o fantasma da crítica, entrega, paciência e amadurecimento.

- Fim da infância: a maioria das instituições vê a criança como una tabula rasa sobre a qual o conhecimento é edificado. A criança que fomos e que ainda somos aprende explorando e experimentando, bisbilhotando tudo o que a cerca. O mundo rela do adulto acaba cortando nossas asas e a tudo proibindo. A escola pode alimentar a criatividade das crianças, mas também pode destruíla. É comum a confusão entre educação e treinamento. O objetivo do treinamento é passar informação específica de uma atividade realizada. Os objetivos da educação é a construção da pessoa. Educar é extrair da pessoa as capacidades latentes para compreender, viver, explorar e expressar livremente, sem molde rígido e limitação.

- Círculos viciosos: os processos criativos, o da livre expressão e o da prática intensa, podem cair no vício, deixando-nos num estado de confusão e dúvida. O vício é um apego compulsivo. Vício é qualquer dependência que se perpetua e se catalisa num ritmo cada vez mais acelerado. É responsável por grande parte do sofrimento que aflige a nós e aos outros. O vício consome a energia e leva a escravidão. A prática equilibrada gera energia e conduz à liberdade.

- Fantasma da crítica: Existem dois tipos de crítica: a construtiva e a obstrutiva. A crítica construtiva ocorre no tempo da criação, na forma de um feedback contínuo para facilitar a ação. Já a crítica obstrutiva atua perpendicularmente à linha de ação, bloqueando ou rejeitando a criação. De acordo com

Nachmanovitch, 1993, p. 125: " A maneira mais fácil de fazer arte é enunciar a qualquer expectativa de sucesso ou fracasso e simplesmente ir em frente".

• Entrega: os bloqueios são um meio que se paga por evitar a entrega. Ao contrário do que pensamos, a entrega não é uma derrota, mas uma porta que se abre para um mundo de prazer e de permanente criação. A entrega tem que ser genuína, espontânea e sincera. Tem que abandonar qualquer esperança e medo, sabendo que nada tem a ganhar ou a perder. Deixar que as coisas aconteçam naturalmente. Sem entrega e confiança nada acontece.

• Paciência: as exigências da vida diária e as nossas próprias expectativas parecem não dar tempo nem espaço de manobra. Então nos agarramos a uma saída fácil, buscando uma solução imediatista. Os frutos da improvisação de composição, de literatura, de inventividade e da pesquisa podem florescer espontaneamente, mas brotam de um solo que foi preparado, fertilizado e cultivado na fé de que eles virão a amadurecer a seu próprio tempo. A fé é, portanto, uma dimensão interior da paciência.

• Amadurecimento: um professor talentoso sabe que as ideias e percepções precisam amadurecer durante certo tempo. Às vezes, o aluno que tem maior dificuldade de expressar suas ideias é aquele que na verdade está absorvendo e processando mais profundamente. Isso também se aplica ao nosso aprendizado particular da arte que escolhemos: às áreas em que nos sentimos mais confusos e incompetentes podem ser nossa mina de ouro. Portanto, no aprendizado o silêncio pode ser uma arma poderosíssima.

Pelo exposto, podemos concluir que a criatividade nasce da livre expressão. Assim, tudo o que interfere nesta liberdade, torna-se um fator inibidor ao desenvolvimento da criatividade. Segundo Nachmanovitch (1993, p. 167) "a criatividade, como na vida, é um processo que envolve circuitos integrantes e interligados, de controle e alimentação entre o organismo e o ambiente".

Dessa forma, o não funcionamento dos sistemas de governo, de produção, de cultura, de pensamento e de percepção aos quais nos acostumamos, frente a esse período de intensa transformação que vivemos, torna-se um desafio. Podemos nos agarrar ao que está passando ou já passou, ou podemos nos entregar ao processo criativo, sem nos preocuparmos com o resultado final. Quem aceitar este desafio estará acalentando, abraçando a vida e encontrando um sentido para ela.

2.2. Barreiras ao desenvolvimento da criatividade

O potencial criador é inerente ao ser humano, mas esta capacidade muitas vezes encontra barreiras para se expressar. A inibição desse potencial resulta de experiências dissociadas da identidade do indivíduo e da restrição de sua capacidade interativa com o meio.

O que se observa na sociedade é que inúmeros são os fatores que constituem barreiras ao desenvolvimento da criatividade. Em nossa cultura, por exemplo, valorizase muito mais o raciocínio lógico, em detrimento da fantasia e reflexão, consideradas como perda de tempo (Adams, 1994 apud Alencar, 1994). A imaginação é pouco explorada na escola, procurando-se prioritariamente enfatizar os conhecimentos adquiridos no passado, muitas vezes insuficientes para lidar até mesmo com problemas presentes.

Ao reforçar-se o bloqueio da atividade imaginativa, outras barreiras são erguidas, como por exemplo as barreiras de natureza sensorial. "Muito pouca atenção tem sido dada à utilização dos sentidos para a estimulação das habilidades criadoras" (Alencar, 1994, p.124).

Barreiras perceptuais, por sua vez, faz com que o indivíduo, devido analisar previamente uma situação ou objeto, reforce estereótipos e preconceitos, além de lhe dificultar abertura a novas experiências. A rigidez de pensamento, portanto, impossibilita a pessoa explorar novas ideias, testar diferentes maneiras de se fazer coisas e manipular ideias divergentes.

A concepção que se tem de si mesmo pode também representar uma barreira à expressão da criatividade. Se a pessoa se percebe como pouco criativa ou incapaz de gerar ideias novas provavelmente não confirmará sua autoimagem.

"Todo ser humano precisa de um ambiente propício à formação de uma autoimagem positiva, uma vez que aquilo que pensamos a respeito de nós mesmos influência o que podemos fazer e alcançar. Neste sentido, a figura do professor assume grande relevância, uma vez que constitui um elemento poderoso na formação de crenças e atitudes que cada aluno desenvolve a respeito de si mesmo, especialmente na infância e na adolescência. " (Alencar 1994, p.125).

Com o exposto, fica claro que a figura do professor, pela significação que tem para seus alunos, poderá contribuir de maneira decisiva para que construam significativamente seu autoconceito. No entanto, para que isso seja possível é preciso que o professor compreenda seus próprios valores e avalie até que ponto sua figura também influencia os comportamentos dos alunos.

Para motivar os alunos a aprender e propiciar condições ao desenvolvimento da criatividade, é fundamental ainda que o professor tenha competência para conhecer suas necessidades, propondo desafios adequados, levando-os a construir conhecimentos, a experimentar o sucesso e seu potencial criador e a adquirir uma auto - imagem positiva, a fim de que o prazer venha da própria

aprendizagem, de sentimento de aptidão e da segurança para resolver problemas.

Outro obstáculo ao desenvolvimento das habilidades criativas são as pressões psicológicas. Muitas crianças do jardim-de-infância, da pré-escola e mesmo do primeiro ciclo gostam da escola. Interessa-se por aprender e explorar. Mas quando estão na terceira ou quarta série, poucos a apreciam ou sentem prazer com a própria criatividade. Alguns estudos têm enfatizado que existem elementos que funcionam como principais inibidores da criatividade. Por exemplo:

a) Vigilância: Rondar as crianças, fazendo-as sentir que estão sendo constantemente observadas enquanto trabalham. Sob observação constante, a criança não mais assume riscos e o impulso criativo se retrai.

b) Avaliação: consiste em fazer as crianças se preocuparem com o julgamento alheio de seu trabalho. Elas devem, primariamente, ficar satisfeitas com suas realizações, em vez de se inquietarem com avaliações, notas ou opiniões de colegas.

c) Recompensas: uso excessivo de prêmios, como medalhas, dinheiro ou brinquedos. Em excesso, as recompensas privam a criança do prazer da própria atividade criativa.

d) Competição: consiste em colocar a criança na contingência desesperada de vencer ou perder, quando apenas uma galgará o topo. Deve-se consentir que a criança progredisse segundo seu próprio ritmo (existem, é claro, competições saudáveis que fortalecem o espírito de grupo ou equipe...)

e) Controle excessivo: dizer às crianças, minuciosamente, o que devem fazer - sua tarefa de casa, seu trabalho doméstico e até as suas brincadeiras. Pais e professores frequentemente confundem esse tipo de micro gerenciamento com seu dever de instruir. Isso leva a criança a sentir que toda originalidade é um erro, toda exploração uma perda de tempo.

f) Restrição de escolhas: dizer às crianças quais atividades deve empreender em vez de deixar que se encaminhem para onde às levam a curiosidade e a paixão. O melhor é permitir que escolhessem o que lhes interessa e apoiar essa inclinação.

g) O erro: a escola, especialmente, enfatiza a exatidão das respostas, condição considerada imprescindível para classificar os bons alunos. Aquele que erra é visto como incompetente e incapaz. Não se percebe o erro como ato criativo, como uma oportunidade para a exploração e descoberta.

h) Pressão: alimentar esperanças grandiosas quanto ao desempenho das crianças. Por exemplo, os regimes de força, que obrigam as crianças menores a aprender o alfabeto ou a aritmética antes que tenham real interesse podem facilmente produzir resultado contrário e despertar nelas verdadeira aversão pela matéria imposta. Nesse sentido Alencar (1993, p. 61) esclarece-nos que:

"Observam-se fortes reações contra aqueles indivíduos que divergem, que são diferentes ou originais. Desde muito cedo, se diz para a criança que o menino pode fazer, o que a menina pode fazer, o que se pode pensar e como se deve atuar. Todo o processo de socialização é no sentido de conduzir à uniformidade de comportamento e de expressão e de desencorajar a diversidade e originalidade. A obediência às normas é um dos valores mais cultivados pelos agentes socializadores, que se sentem ameaçados com a perspectiva de mudança, de questionamento. Isso explica a hostilidade que muitas vezes se observa para com a pessoa divergente".

Um dos piores inibidores da criatividade, porém, é mais insidioso e tão enraizado na nossa cultura que poucos o notam. Refere-se ao tempo. Se a motivação intrínseca é uma das chaves para a criatividade da criança, o elemento principal para seu cultivo é o tempo: tempo livre para que ela saboreie e explore uma dada atividade ou material, tornando-os coisa sua. Talvez um crime hediondo que os adultos cometam contra a criatividade de uma criança seja surrupiar-lhes esse tempo.

De um modo mais natural que os adultos, as crianças entram nesse estado de criatividade absolutas que é o fluxo, no qual a absorção total engendra o máximo de prazer e originalidade. No fluxo, o tempo não importa, existe apenas o momento atemporal. Trata-se de um estado em que as crianças se sentem mais à vontade que os adultos, pois estes se dão mais conta da passagem do tempo.

"A cultura da pressa significa que, constantemente, o adulto aparece no exato momento criativo em que a criança está prestes a dominar o que faz e põe tudo a perder. Há o sino da escola, que interrompe os trabalhos; a urgência das atividades extracurriculares; a agenda dos pais roubando o tempo das crianças, que disparam pela vida afora sem desdobrarem no ritmo natural. Isso, mais que qualquer outra coisa, esmagará a criatividade (Goleman, 1996, p. 236).

Pode-se concluir que, quando o indivíduo sofre uma restrição de sua capacidade criativa, suas ações tendem a tornar uma mera reprodução de um repertório cristalizado e uma reação condicionada às solicitações do mundo.

A vivência da criatividade, pelo contrário, traz para a pessoa a emoção de um profundo encontro consigo mesma, como entidade única e com uma forma singular de perceber e sentir a vida e o mundo.

3. CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho, tentou-se explicar que a criatividade é um elemento indispensável na prática educacional e na vida diária. É desenvolvendo as habilidades criativas que o indivíduo se torna capaz de lidar com o futuro, se tornando apto a atender às novas demandas sociais e culturais.

Um dos aspectos que precisamos salientar é que, não só a escola, mas também a família e a sociedade não podem dispensar a criatividade, precisam considerar a importância de desenvolver as habilidades criativas de seus indivíduos para que possam adaptar-se e solucionar as questões e os problemas trazidos pelo progresso social, científico e tecnológico.

O objetivo geral foi analisar as barreiras ao desenvolvimento do potencial criativo no âmbito escolar, para, a partir disto, levantar discussões sobre as práticas educacionais. Tem-se constatado que a sociedade enfrenta uma profunda transformação em todos os campos do conhecimento, nos modelos de organização social, nos valores individuais e coletivos e nas atitudes. Para facilitar essa transformação, é necessário reestruturar os modelos de informação e educação, para que novos conhecimentos possam ser apresentados, discutidos e englobados no modo de viver de cada um.

Portanto, fica clara a importância de se cultivar a imaginação e a atividade criadora na escola, através de um ensino orientado para a solução de problemas novos e para a preparação do aluno para a produção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L Soriano, Psicologia da Criatividade, Porto Alegre: Vozes, 1986.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano. Como desenvolver o Potencial Criador. Petrópolis: Vozes; 1991.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Criatividade. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1993.

AMABILE, T. The Social Psichology os Creativity. New York: Springer, 1983.

BERGER, Manfredo. Educação e Dependência. 3ª ed. São Paulo: Difel, 1980.

BERMAN, Louise M. Novas Propriedades para o Currículo. 2ª ed. Porto Alegre: globo, 1976.

BRAGA, Amélia Eloy Santana. Dicas Pedagógicas (II) A Monografia como trabalho Acadêmico na Graduação. Sim ou Não? Brasília: Universo, 2000.

BRUNER, Jerome S. O Processo da Educação. São Paulo: Ed. Nacional, 7ª ed. 1978.

CSIKSZENTMIHALYI, M. The Domain of Creativity. Trabalho Apresentado no Congresso de Criatividade. Pitzer College, Claremont-EUA, 1988.

CUNHA, Luiz Antonio. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. 6ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CROSS, Jack. O Ensino da Arte nas Escolas. São Paulo: Cultrix, 1983.

GOLLEMAN, Daniel & outros. O Espírito da Criatividade. São Paulo: Cultrix, 1996.

GETZELS, J. S. Jackson. P. W. Creativity and Intelligence – Explorations With Gifted Students. New York, Wiley, 1962.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo, Atlas,1982.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. Educação Física Humanista. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

ROGERS, C. R. Torna-se Pessoa. São Paulo: Martins fontes, 1978

_____. A Liberdade de Aprender em nossa Década. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

TAFFAREL Celi Nelza Zülke. Criatividade nas aulas de Educação Física. Rio de Janeiro: Editora ao Livro Técnico, 1985.

TORRANCE, Paul E. Dessarollo de la Creatividad del Aluno. Buenos Aires: Livraria del Colégio, 1970.

_____. Pode-se Ensinar Criatividade? São Paulo, EPU, 1974.

VIRGOLIM, Ângela Rodrigues, ALENCAR, Eunice M. L Soriano - Criatividade Expressão e Desenvolvimento, Petrópolis: Vozes, 1994.

A LUDICIDADE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

KATIUSCIA ZANONI DA SILVA

RESUMO

Este trabalho visa refletir sobre a importância da arte e Ludicidade na educação infantil, e suas práticas pedagógicas na Educação Inclusiva, considerando-se que as artes em suas diversas formas, entre elas a música, a dança, o teatro, as artes visuais são elementos da cultura de uma sociedade e estão muito presentes na vida das pessoas, e que a escola deve atentar-se para a arte como meio de aprendizagem e como área de conhecimento, esta proposta de pesquisa apresenta a questões da contribuição da arte para o ensino na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Neste caso podemos conciliar a arte e suas mais diversas formas, para fortalecer ainda mais o entendimento da criança durante o processo de aprendizagem, usando destas ferramentas para fixação e atividades lúdicas sobre o tema da história em síntese, conclui-se que arte é conhecimento e elemento de suma importância para o processo de educação de crianças da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Palavras chaves: Ludicidade, Aprendizagem, Práticas Pedagógicas INTRODUÇÃO

Desde o tempo em que habitava as cavernas, o homem vem manipulando cores, formas, gestos, espaços, sons, silêncios, superfícies, movimentos, luzes, etc. tendo, com isso a intenção de dar sentido a algo, de comunicar-se com outros sujeitos a comunicação entre os indivíduos e as diferentes leituras de mundo não se dão somente por meio das palavras, muito do que o ser humano sabe sobre pensamento e os sentimentos de diferentes povos e épocas são conhecimentos obtidos por meio de músicas, teatro, poesia, pintura, cinema, danças, entre outras manifestações artísticas.

De acordo com os PCN's (1997, p. 26), "O universo da arte caracteriza um tipo particular de conhecimento que o ser humano produz a partir das perguntas fundamentais que desde sempre se fez com relação ao seu lugar no mundo".

Por isso, para que o ser humano se aproprie, entenda e interprete uma linguagem artística dando-lhe sentido, é necessário que ele aprenda a operar seus diferentes códigos da mesma maneira que lhe é ensinado a ler e a escrever. Martins, Picosque e Guerra (2010) afirmam que é necessário ter cuidado com a alfabetização nas linguagens da arte.

A arte, portanto, pode contribuir para a superação da transmissão de conhecimentos ou informações, de forma mecanizada na escola; pode contribuir para a formação dos professores a fim de auxiliá-los no desenvolvimento de projetos voltados para a utilização da arte na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas (BRASIL, 1997, p. 15).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Nacional:

Art. 26 Os currículos do ensino fundamental e 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 da clientela.

§ 2 O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Art. 3o O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. (BRASIL, 1996).

"Em muitas propostas a prática de artes visuais são entendidas como meros passatempos (...) destituídas de significado" (BRASIL, 1997, p.61). A arte não deve ser uma forma de preencher o tempo da aula que restou sem planejamento. Ao contrário deve ser significativa para formar o cidadão crítico e participante na sociedade, abrindo-lhe os olhos.

O aluno pode com a Arte desenvolver suas habilidades, na criação e observação dos trabalhos. "Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir" (BRASIL, 1997 p. 61)

A expressão do saber, do comunicar-se, do interagir com materiais variados, de compreender a arte como fator histórico, são capacidades enumeradas nos PCN`s para os alunos do Ensino Fundamental, desenvolvendo-os para competências estéticas nas diversas modalidades artísticas: dança, música, teatro, artes plásticas, etc.

Segundo o documento, os conteúdos de arte trazem para o Ensino Fundamental a aprendizagem de formação cidadã, buscando participação, igualdade, compreensão da produção nacional e internacional.

De acordo com os PCN's (1997), "ver arte" é um dos eixos da aprendizagem significativa do ensino da Arte. Para isso é necessário incluir a leitura de diferentes e variadas obras de arte para que o aluno seja capaz de interpretar os diversos signos nelas presentes.

Vygotsky (2001, p. 3) afirma que "a ideia central da psicologia da arte é o reconhecimento [...] da arte como técnica social do sentimento". Além disso, continua o autor, a obra de arte pode ser considerada um "conjunto de signos estéticos, destinados a suscitar emoções nas pessoas". E por isso, deve ser encarada como uma das "funções vitais da sociedade" (idem, 2001, p. 9).

O ser humano aprende a pensar sobre as coisas como intérpretes dos signos do mundo, construindo interpretantes sobre ele, para uma aprendizagem significativa, o aluno necessita basear seu processo de aprendizagem em experiências vividas, pois, segundo Martins, Picosque e Guerra (2010, p. 118) "só aprendemos aquilo que, na nossa experiência, se torna significativo para nós".

Com base em Larrosa (2004), as autoras afirmam que ao pensar em processos de aprendizagem, deve-se:

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2004, p. 160, apud, MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p. 119).

Esse parece ser um exercício bastante complexo para a sala de aula nos dias atuais, pois o excesso de informações e a rapidez com que elas chegam até as pessoas as tornam, muitas vezes, imediatistas e impacientes para esse tipo de atividade contemplativa.

Por isso, o professor precisa tornar a aula de Arte uma experiência prazerosa com a interação entre a criança e as diferentes manifestações artísticas, pois "uma boa atividade de leitura deve ser construída com base na interação com os aprendizes" (ARSLAN; IAVELBERG, 2009, p. 19).

Para que isso ocorra, o professor precisa tornar cada aula "um jogo de aprender e ensinar", um instante mágico e único para cada aluno e para o docente, conforme nos apontam Martins, Picosque e Guerra (2010, p. 119).

Afinal, conforme nos esclarece Cox (2007, p. 11):

"Desenhar é uma atividade que requer arte e domínio de determinadas técnicas [...]" que devem ser adquiridas, praticadas e aperfeiçoadas ao longo da escolarização outro ponto importante nessa relação aluno-professor é que o último precisa compreender como ocorrem os processos de aprendizagem em diferentes estágios da apreciação estética.

De acordo com Parsons (apud ARSLAN; IAVELBERG, 2009), são cinco os estágios:

Favoritismo: muitas crianças pequenas encontram-se neste estágio; interessa-se por obras com as quais se identificam com a temática, por exemplo, gostam da pintura que representa um gato, pois gostam de gatos. Não são capazes de relacionar todos os elementos de uma obra; não conseguem ter em mente uma parte da imagem enquanto olham para outra parte. Preferem cores fortes e luminosas.

Beleza e realismo: "a criança relaciona todas as partes, elaborando, às vezes, uma história que explique todo o conjunto da obra" (ARSLAN; IAVELBERG, 2009, p. 20).

Reconhecer a temática, assim como os conceitos de beleza e realismo, tornase importantes nesta fase o observador é capaz de compreender e valorizar a dificuldade técnica quando da execução de uma obra expressão. técnica quando da execução de uma obra expressão.

Expressão: Nesse estágio a criança passa a considerar a expressão e a intenção do artista ao compreender a obra, pois, para ela, a ideia ou o sentimento que este pretende provocar são mais importantes do que a beleza, o realismo ou a técnica.

Estilo e forma: nessa fase surge interesse pelo estilo, pela organização, pelas características formais e a relação com a expressão pretendida pela apresentação da obra.

Autonomia: Nesse estágio, a criança observa a obra de arte em seu contexto social e estilístico, tentando apreender as orientações para sua experiência.

No livro Ensinando Arte, baseado nos cinco estágios de apreciação estética apresentada pela psicóloga Abigail Housen, as autoras Arslan e

Iavelberg (2010), apontam que nos níveis iniciais o leitor pode fazer o seguinte questionamento: "o que é isto?", pois associa o que está vendo com lembranças pessoais e sequer tem curiosidade para compreender o que está vendo.

Quando já possui alguma consciência

estética, esse leitor interessa-se em saber como os objetos são construídos; é capaz de fazer comentários sobre elementos da linguagem visual e sobre a execução da obra de arte um nível mais avançado, o aluno/leitor é capaz de situar o artista e sua marca poética., arrisca-se em interpretações, abordando os níveis anteriores e fazendo comentários a respeito da temática poética propriamente dita.

No último estágio, é capaz de relacionar diferentes questões a respeito da obra, tais como: o que, como, quem, porque e quando, as autoras sugerem que o professor leve aos seus alunos o seguinte exercício, de acordo com a sequência de Abigail Housen e os cinco estágios de apreciação artística:

Primeiro estágio (descritivo, narrativo, enumerativo): O professor pode perguntar: "O que é isto? O que mais chama sua atenção? O que mostra esta obra? O que está acontecendo nela? Qual história pode ser contada pelo que vemos?".

Segundo estágio (construtivo): O professor pode comentar as linhas, formas, cores, texturas, composição, etc., além de questionar: "Como esta obra foi feita? Como foi construída pelo artista? Ela é realista?".

Terceiro estágio (classificatório): Nesse estágio os questionamentos a serem feitos aos alunos são: "Quem é o artista? Por que ele fez a obra dessa maneira? Quando foi realizada? Quais os materiais ele utilizou? Qual a época?

Existe alguma influência de corrente artística nesse trabalho?".

Quarto estágio (interpretativo): Nessa fase o professor pode perguntar:

"Como o artista utilizou os elementos formais para expressar seus sentimentos e as ideias concebidas para essa obra? Dê um título para essa obra. A obra de arte traduz alguma experiência?".

Quinto estágio (re-criativo): "como você criaria uma obra com o mesmo tema? Qual a impressão ou sentimento ficaram mais fortes para você ao observar essa obra de arte?".

Com esses simples questionamentos, o professor estará estimulando a percepção artística de seus alunos, fazendo-os se desenvolverem pelos cinco estágios de apreciação artística. Read (2001) afirma que:

A observação é uma habilidade quase inteiramente adquirida. [...] o olho (e os outros órgãos do sentido) precisa ser treinado tanto para a observação (percepção dirigida) como para a notação. [...] quanto à apreciação, esta pode, sem dúvida, ser desenvolvida pelo ensino (READ, 2001, p. 231).

Read (2001, p. 231) afirma ainda que "o papel do professor é de atendente, guia, inspirador, parteiro psíquico". Aquela figura que deseja que seu aluno aprenda, adquira novas competências e habilidades.

E esclarece que várias brincadeiras infantis podem ser coordenadas e desenvolvidas em quatro direções que incorporam todos os assuntos apropriados ao Ciclo I da Educação.

Por isso, o autor afirma que:

A partir do aspecto do sentimento, o lúdico pode ser desenvolvido, por meio da personificação e da objetivação, em DRAMA. A partir do aspecto da sensação, o lúdico pode ser desenvolvido, por meio da autoexpressão, em FORMA visual ou plástica. Do aspecto da intuição, o lúdico pode ser desenvolvido, por meio das atividades construtivas, em DANÇA e MUSICA. Do aspecto do pensamento, o lúdico pode ser desenvolvido por meio das atividades construtivas, em ARTESANATO (grifos do autor; READ, 2001, p. 247).

Os PCN's (1997), afirmam que o ensino de Arte está relacionado ao desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética.

"Arte é uma coisa imprevisível, é descoberta, é uma invenção da vida. [...]

A arte existe porque a vida não basta". (GULLAR, 2010). Desse modo, ao estudar a Arte, o aluno torna-se capaz de ordenar e dar sentido à experiência humana, além de desenvolver a sensibilidade, percepção e imaginação, tanto quando realiza trabalhos artísticos como quando passa a apreciar trabalhos de outros o estudo de Arte propicia o conhecimento de diferentes culturas, levando o aluno a apreciar e a respeitar a diversidade cultural de seu país e a de outras sociedades, a arte está presente em diferentes profissões sendo necessária no mundo do trabalho como parte do desenvolvimento profissional dos cidadãos.

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. (...) O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida (BRASIL, 1997, p. 19).

. "A arte, seja lá como a definimos, está presente em tudo que fazemos para satisfazer nossos sentidos" Herbert Read (2001, p. 16) compreende assim que a arte não está só no museu ou nas ruínas, assim como o ar e o solo estão por toda parte, a arte também está, mas nem sempre sabemos encontrá-la, ou darmos o devido valor, como forma de ex-

pressão, como linguagem utilizada desde os tempos mais remotos.

Seus estudos abrangem um vasto conhecimento das bases neurológicas da aprendizagem e do comportamento humano, por meio de estímulos contextuais que deem respostas positivas ao processo de formação do indivíduo, tomando como foco as relações intrínsecas entre atenção, funções motoras, linguagem, memória, cognição e aspectos emocionais, psicológicos e cerebrais.

Nas palavras de Garcia (1997, p. 51): "a escola antecipa o fracasso social através de seleção, rotulação, discriminação e exclusão, apesar do seu discurso democratizante com trabalhos reconhecidos neste campo do conhecimento, Fonseca (1995, p. 43) e Smith e Strick (2001, p. 15) apontam para conceitos de Dificuldades de Aprendizagem, que se coadunam, respectivamente:

[...] uma desarmonia no desenvolvimento, normalmente caracterizada por uma imaturidade psicomotora que inclui perturbações nos processos receptivos, integrativos e expressivos da atividade simbólica; e que traduz uma irregularidade biopsicossocial do desenvolvimento global e dialético da criança, que normalmente envolve na maioria dos casos: problemas de lateralização, de praxia ideomotora, deficiente estruturação perceptivomotora, dificuldades de orientação espacial e sucessão temporal e psicomotora, que impede a ligação entre os elementos constituintes da linguagem e as formas concretas de expressão que os simbolizam. [...] dificuldades de aprendizagem refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. Raramente, elas podem ser atribuídas a uma única causa: muitos aspectos diferentes podem prejudicar o funcionamento cerebral, e os problemas psicológicos destas crianças frequentemente são complicados, até certo ponto por seus ambientes domésticos e escolares.

É nesta fase que a criança está construindo as bases cognitivas e emocionais do desenvolvimento, como a coordenação motora fina, orientação espacial, comportamentos sociais de organização pessoal, respeito ao próximo, limites, responsabilidades e independência, entre outras características determinantes para uma formação e aprendizagem equilibradas, e que, por isso, requer uma atenção criteriosa.

Na perspectiva de Correia e Martins (2006), nas series iniciais da educação infantil, as dificuldades de aprendizagem são identificadas em crianças que não conseguem alcançar resultados proporcionais aos seus níveis de idade e capacidade numa ou de sete áreas específicas, mesmo que esteja sendo estimulada pelo trabalho da escola e da família.

As dificuldades da aprendizagem que surgem na educação infantil apresentam características próprias, que requerem um estudo e intervenção diferenciada daquela direcionada às crianças maiores, as quais frequentam os níveis mais avançados da educação básica, como o ensino fundamental.

A implementação e/ou implantação de uma proposta depende principalmente dos professores que trabalham nas instituições. Por meio de suas ações, que devem ser planejadas e compartilhadas com seus pares e com outros profissionais da instituição, pode-se construir projetos educativos de qualidade junto aos familiares e as crianças [...] é preciso ter professores que estejam comprometidos com a prática educacional, capazes de responder às demandas familiares e das crianças, assim como às questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagens infantis (BRASIL, l v., p. 41).

Em via desta realidade, o Ministério da Educação (MEC), tem promovido nas últimas décadas, políticas de educação especial, que buscam atender às demandas da realidade de alunos com necessidades educativas especiais, por apresentarem alguma dificuldade de aprendizagem.

I – Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Segundo Correia e Martins (2006), as dificuldades de aprendizagem podem ser explicadas por duas vias: uma focada nos aspectos orgânicos e outra nos aspectos educacionais.

Dificuldades de aprendizagem específica significa uma perturbação num ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou utilização da linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, pensar, ler, escrever, soletrar, ou fazer cálculos matemáticos. O termo inclui condições como problemas perceptivos, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afazia de desenvolvimento. O termo não engloba as crianças que têm problemas de aprendizagem resultantes principalmente de defici-

ências visuais, auditivas ou motoras, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagem ambientais, culturais ou econômicas (CORREIA e MARTINS, 2006, p. 65).

Existem alguns sintomas que podem ajudar os profissionais da escola a identificarem as principais dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças.

As múltiplas competências docentes devem ser construídas por meio de uma formação polivalente, que permita o desenvolvimento de uma prática pedagógica favorável à aprendizagem dos alunos, "[...] comprometida com a prática educacional, capazes de responder às demandas familiares e das crianças, assim como as questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagens infantis quando se deparam com alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem ainda na educação infantil, os professores têm grandes dificuldades e até mesmo resistência à aceitação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em via do atual contexto social da atualidade, a escola precisa redimensionar o seu pensar e o seu fazer, articulando teoria e prática, reformulando suas ações, mediadas pela ação do educador, principal agente responsável na criação de situações e estratégias que levem a criança a superar as dificuldades de aprendizagem e firmar-se como autônomo e livre, em suas relações e atitudes do convívio social.

A verdadeira inclusão requer uma pedagogia baseada na interação, na construção coletiva do conhecimento em sala de aula, no respeito e acolhimento às experiências cotidianas de cada aluno, agregando-as ao processo de ensino e aprendizagem, buscando resultados individualizados, através de um trabalho de parceria.

É imprescindível salientar, também, que é muito importante para as crianças as situações de interação, contato e manuseio de materiais escritos para a sua evolução e aprendizagem da leitura e da escrita pode-se constatar que a arte contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, despertando a criatividade, imaginação e curiosidade de forma mais prazerosa é possível afirmar que a literatura faz-se muito importante em nossa vida, pois ela permite que possamos aprender ensinar e evoluir.

A tarefa docente na educação infantil é complexa e requer muita dedicação e compromisso, principalmente no que se refere a lidar com as dificuldades na aprendizagem identificadas nesta etapa é a base da formação escolar que está sendo construída, o que requer o compromisso de todos, para que esta etapa seja cumprida de forma saudável na formação da criança, pois o resultado desta experiência será refletido em todos os anos de escola que terá futuramente, com uma perspectiva de superação dos desafios, e que resulte em aprendizado para ambos, é fundamental que se tenha uma visão ampla e atendimento aos seus direitos de acesso a uma educação democrática e de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. BOLETIM DE EDUCAÇÃO. Um salto para o futuro. 1998. p. 22-42.. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução 2 de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/CEB0201.pdf >. Acesso em: 22/04/. 2022

CORREIA, L. M.; MARTINS, A. P. Dificuldades de aprendizagem: que são? Como entendê-las? Porto: Porto Editora, 2006.

SMITH, C.; STRICK, L. Dificuldade de Aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

READ, Herbert. A educação pela arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Tradução por Valter Lellis Siqueira.

READ, Herbert. A redenção do robô. Meu encontro com a Educação Através da Arte: São Paulo: Summus,1986. Tradução por Fernando Nuno.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20/04/2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

RICHTER, Ivone Mendes. Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2008.

RICHTER, Ivone Mendes. Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. Teoria e Prática do Ensino de Arte: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2010.

ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. Ensino de Arte. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

READ, Herbert. A educação pela arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Tradução

por Valter Lellis Siqueira.

READ, Herbert. A redenção do robô. Meu encontro com a Educação Através da Arte: São Paulo: Summus,1986. Tradução por Fernando Nuno.

VYGOTSKY, L.S. Psicologia da arte. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 20017

PILLAR, Analice Dutra (org.). A Educação do olhar no ensino das Artes. Porto Alegre: Mediação, 2011.

BRINQUEDOS E SUAS FUNÇÕES

KATMAN REGINA FORTES

RESUMO

O brinquedo possui um papel importante no desenvolvimento da criança. A justificativa da escolha do tema em questão se deu pelo fato de que muitos adultos e profissionais da área da educação usam os brinquedos sem explorar sua real função.

Dentro deste contexto, neste trabalho busquei pesquisar a importância do brinquedo e suas funções e também no desenvolvimento cognitivo.

Para atingir os objetivos propostos e visando a resposta realizei o trabalho com uma pesquisa de caráter investigativo buscando-se dados teóricos sobre o assunto.

Nas pesquisas realizadas foi possível averiguar e constatar a importância do brinquedo e suas funções no auxílio do desenvolvimento de bebes e crianças.

Os resultados desta pesquisa mostram a relevante contribuição do brinquedo na vida da criança em seu desenvolvimento cognitivo.

Palavras-chave: Criança\ Brinquedo\ função\ Desenvolvimento.

ABSTRACT

Toys play an important role in child development.

the justification for choosing the theme in question was due to the fact that many adults and education professionals use toys without exploring their real function. within this context, in this work i sought to research the importance of toys and their functions and also in cognitive development.

in order to achieve the proposed objectives and aiming at the answer, i carried out the work with an investigative research, seeking theoretical data on the subject.

in the research carried out, it was possible to investigate and confirm the importance of toys and their functions in helping the child's development.

the results of this research show the relevant contribution of toys in children's lives in their cognitive development.

Keywords: child\ toy\ function\ development.

1. INTRODUÇÃO

Venho por meio deste trabalho, documentar a importância dos brinquedo e suas funções no cotidiano a quem dei o nome de Brinquedos e suas funções.

Abordarei os principais tópicos sobre o assunto, abrangendo sucintamente o conteúdo como um todo, afim de que seja de fácil compreensão.

Espero que esta pesquisa seja de grande proveito intelectual, já que buscarei trazer de forma rápida os principais sobre o tema proposto.

1.1 OBJETIVO GERAL:

 PESQUISAR E CONTEXTUALIZAR A IMPORTÂNCIA DAS FUNÇÕES DOS BRINQUEDOS NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

 Investigar a importância das funções do brinquedo no cotidiano/rotina da criança.

 Como utilizar o brinquedo na aprendizagem da criança.

1.3 JUSTIFICATIVA:

Bola, boneca, carrinho, peteca, jogos, panelinhas... Os brinquedos têm papel fundamental nas brincadeiras, sendo importantes para o desenvolvimento da linguagem, motor, cognitivo e social. Enquanto objeto e suporte da brincadeira, o brinquedo estabelece uma relação íntima com a criança, estimulando a representação e a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. Assim, os brinquedos colocam a criança em contato com reproduções de tudo o que existe no cotidiano, na natureza e nas construções humanas, reproduzindo não apenas objetos, mas uma totalidade social.

Brinquedos e suas funções

Uma brincadeira que interessa uma criança de três anos pode não despertar nenhum interesse em uma criança de seis anos ou mais; isso ocorre porque a brincadeira não é uma atividade estática, ela evolui e se modifica na medida em que a criança cresce.

A brincadeira também se desenvolve no quadro familiar, no quadro das relações de comunicação, das relações de prazer na construção de um universo de vida cotidiana entre as crianças e os pais.

A brincadeira pode desenvolver a criatividade, pois exige que a fantasia entre em jogo, Já o brinquedo organizado, que tem uma proposta e requer desempenho, como os jogos (quebra cabeça, dominó e outros) constituem um desafio que promove a motivação e facilita escolhas e decisões da criança.

Á medida que o brinquedo se desenvolve, observamos um movimento em direção a realização consciente de seu propósito. É incorreto conceber o brinquedo como uma atividade sem propósito. Nos jogos atléticos, pode-se ganhar ou perder; numa corrida, pode-se chegar em primeiro, segundo ou último lugar.Em resumo o propósito decide o jogo e justifica a atividade.

L. S. Vygotski A formação Social da Mente (p. 123).

Um bichinho de pelúcia pode ser um bom companheiro, uma bola é um convite ao exercício motor, um quebra-cabeça desafia a inteligência e um colar faz a menina sentirse bonita e importante como a mamãe. Enfim, todos são como amigos, servindo de intermediários para que a criança consiga integrar-se melhor.

A orientação para escolha de brinquedos, não pode basear-se simplesmente no critério de indicação por faixa etária. Isto seria um grande erro, especialmente em um pais como o Brasil, com tantas diferenças sociais e culturais.

Cada criança tem um ritmo próprio de desenvolvimento e características pessoais que a diferenciam das demais. Abaixo indicação de brinquedos para cada fase do desenvolvimento infantil.

Período sensório motor (0 a 2 anos)

De 0 a 4 meses



Brinquedos sugeridos: móbiles coloridos, móbiles que se movimentam, móbiles sonoros, móbiles improvisados, etc.

A atividade intelectual da criança é de natureza sensorial e motora. A principal característica desse período é a ausência de função semiótica, isto é, a criança não representa mentalmente os objetos. Sua ação é direta sobre eles.

DEB\GEIEF\ Meios E Recursos(p.09).

Dos 4 aos 8 meses



Brinquedos sugeridos:

Móbiles colocados ao alcance da mão da criança, chocalhos pequenos brinquedos para morder, bichinhos de vinil, bola-bebê de diferente texturas, martelos de borracha, etc.

Dos 8 aos 12 meses



Brinquedos sugeridos:

Brinquedos de puxar e de empurrar, livros de pano, argolas de plástico para encaixar, cubos de pano, bichos de pelúcia, João Bobo, caixa com vários objetos para por e tirar, caixa de música, vasilhas para encaixar umas nas outras, bonecas de pano, cavalinho de pau.

Brinquedos que possam ser manipulados sem oferecer perigo e que estimulem a criança a interagir ,etc.

Dos 12 aos 18 meses





Brinquedos sugeridos:

Brinquedos pedagógicos (aqueles que oferecem oportunidade de manipulação realizando alguma proposta, como encaixar argolas, empilhar peças etc.), bate-bola (a criança coloca uma bola num orifício e bate para que ela penetre e role saindo por outro lugar) ,brinquedos nos quais se apertam botões que fazem saltar peças ou abrir portinhas, etc.

Dos 18 aos 24 meses





Brinquedos sugeridos:

Brinquedos de empurrar, carrinhos ou outros brinquedos de puxar, blocos de construção, bate-estacas, brinquedos de desmontar (grandes), de graus e pequenos escorregadores, túneis para passar por dentro, cavalinho de pau carro ou bicicleta sem pedal, que a criança movimente com os pés no chão, etc.

A criança desenvolve a capacidade simbólica, não dependendo unicamente de suas sensações, dos seus movimentos. DEB\ GEIEF\ Meios E Recursos(p.09).

Período das operações concretas (2 a 12 anos)

Dos 2 aos 4 anos





Brinquedos sugeridos:

Livros de pano com figuras, telefone, panelinhas e todo tipo de utensílios de cozinha, mobílias miniatura e objetos domésticos, bonecas, máscaras, chapéus, fantasias e capas, fantoches, bichinhos de plástico e de pelúcia, massa para modelar, quebracabeças simples, tambor, pandeiro, corneta, carros, caminhões, trenzinhos e aviões, pianinho ou xilofone, cabanas, casinhas, balde e pá, triciclo, material para fazer bolhas de sabão.

A característica marcante de tal etapa é o aparecimento da linguagem, por isso, as condutas são profundamente modificadas no aspecto afetivo e no intelectual.Graças a linguagem a criança torna-se capaz de reconstituir suas ações narrando as e, antecipar ações futuras pela representação verbal, socializando assim as ações.

Lima Antonio Silva de, Marinho Iolanda Beltrão Maricaua Maria Sâmia Lopes .

Vygotsky e Piaget: Um estudo comparativo (p.72).



Brinquedos sugeridos:

Blocos de construção, material para pintura e desenho, Jogos de dominó, loto, jogos de circuito, carrinho de boneca, livros de história, jogo de damas.

Dos 7 aos 12 anos







Brinquedos sugeridos:

Bolas e raquetes, boliche, futebol de botão, peteca, jogos de montar que sejam desafiantes, jogos de construção, jogos de circuito, jogos de perguntas e respostas, microlaboratórios, quebra-cabeças mais difíceis, ferramentas para construção de brinquedos, jogo de damas, jogo de xadrez, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As situações problemas contidas na manipulação dos brinquedos fazem a criança crescer através da procura de soluções e de alternativas.

Para que o brinquedo seja significativo para a criança é preciso que tenha pontos de contato com a sua realidade.

É indispensável que a criança sinta-se atraída pelo brinquedo e cabe ao adulto mostrar a ela as possibilidades de exploração que ele oferece, permitindo tempo para observar e motivar-se.

A criança deve explorar livremente o brinquedo, mesmo que a exploração não seja a que o adulto espera. Não pode interromper o pensamento da criança ou atrapalhar a simbolização que está fazendo. É necessário que as pessoas venham a sugerir, a estimular, a explicar, sem impor a forma de agir, para que a criança aprenda descobrindo e compreendendo. A participação do adulto é para ouvir, motivá-la a falar, pensar e inventar.

Brincando, a criança desenvolve seu senso de companheirismo. Jogando com amigos, aprende a conviver, ganhando ou perdendo, procurando aprender regras e conseguir uma participação satisfatória.

O brinquedo possibilita a criança descobertas que acarretam o aprendizado.

A observação e a interpretação da atividade de brincar dá ao professor caminhos que o leva a entender o aluno, e à criança oportunidades de mesclar as informações, ampliando seus conhecimentos e suas habilidades, sejam elas motoras cognitivas ou linguísticas, e assim, obter os fundamentos teóricos para deduzirmos a importância do brinquedo e da brincadeira na vida de uma criança.

Diante dessas considerações, seria oportuno lembrar, também que os educadores deve oferecer a criança um ambiente de qualidade que estimule as interações sociais da criança, que seja um ambiente enriquecedor da imaginação infantil, assegurando a sobrevivência dos sonhos, promovendo uma construção de conhecimentos vinculada ao prazer de viver.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GIEMENES B. P., Teixeira S.R. de O.; Brinquedoteca: Manual em Educação e Saúde. -São Paulo:Cortez,2011.

KISHIMOTO K. M.; O jogo e a educação infantil. São Paulo: Cortez,2010.

Lei 8069; art.16. São Paulo,2011.

LIMA A. S.de, Marinho I. B. ,Maricaua M. S.Lopes; Vygotsky e Piaget: Um estudo comparativo -Manaus, Editora da Universidade do Amazonas,2001.

Revista Educação Apresenta; História da Pedagogia. São Paulo: Editora Segmento, 2006.

VYGOTSKI L. S.; A formação Social da Mente-São Paula: Martins fontes, 2007.

A EXPANSÃO AFRO BRASILEIRA NO SISTEMA EDUCACIONAL

LARISSA FERNANDES MARQUES LIMA DIAS

RESUMO:

Esse artigo irá ressaltar a pesquisa sobre a educação e as relações étnicoraciais nas escolas. Verifica-se que o preconceito na escola não existe apenas em relação ao negro, mas também em relação à criança gorda, a que usa óculos e a que foge dos padrões de beleza estabelecidos pela sociedade. Assim, aos profissionais da educação reflitam sobre o assunto para planejar políticas que minimizem o preconceito na escola e, consequentemente, na sociedade. Infelizmente muitos profissionais não dão essa atenção porque não pararam para refletir sobre isso. Se você não parar para refletir, acaba praticando uma educação racista, mesmo que inconsciente, e as crianças percebem esses conceitos. Cada população parece ter seus lugares bastante delimitados no imaginário coletivo, transbordando para o convívio social.

Palavras-chave: Educação; Étnico-Raciais; Preconceito; Racismo; Escola.

INTRODUÇÃO

Não somos iguais, somos diferentes e aí está a riqueza de sermos humanos. Somos diferentes e há uma necessidade de se respeitar a diversidade e o fato de sermos singulares, únicos, irrepetíveis.

Urge a população negra gostar de sua história, tomar posse de sua história, quando isso acontece, há um fortalecimento nessa resistência por séculos de dominação que desafia aos oprimidos a gostarem de sua luta, de sua história e de sua libertação e para isso é preciso a concretude e a quebra dos grilhões de opressão estudar o presente tema é imprescindível para notarmos como as crianças tratam a diferença entre as pessoas. Em todos os grupos humanos, é possível observar a utilização de meios pedagógicos como forma de transmissão do saber, por meio dos quais os sujeitos compartilham conhecimentos, símbolos e valores.

Assim, o objetivo do presente estudo é analisar como o preconceito racial atua e está sendo tratado nas escolas, observando se as crianças fazem diferença entre os demais, dependendo da cor, classe social e religião, formas de discriminação que se verifica na maioria das instituições escolares infantis.

O racismo é um problema que precisa ser enfrentado por todos os brasileiros independentemente da cor, da origem, da raça. A história do Brasil não deixa dúvidas que nosso país é negro em sua grande maioria, isso quer dizer que temos uma matriz africana em nossa formação cultural e em nossa própria identidade.

LUTA ANTIRACISTA NO ÂMBITO ESCOLAR

A Constituição Federal (1988), estabelece como crime inafiançável e imprescritível, essa afirmação se torna a maior do mundo atualmente para o racismo pressupõe o fato de que estamos e vivemos em um país extremamente racista. Logo a pena inafiançável e imprescritível que está prevista nos artigos 4º e 5º da Constituição Federal que o crime precisa ser por racismo, no entanto, a maioria dos advogados conseguem desqualificar e transformar o racismo para injúria racial.

O Brasil continua sendo um país extremamente racista e a questão que se coloca é: seria possível inverter a ordem estabelecida? A cor da pele nem sempre significa que a pessoa seja já serviçal. Existe no Brasil uma vasta parcela da sociedade que já nasceu condenada sem ter noção disso, mas que aos poucos vai se estranhando na personalidade indelével do ser humano. Há uma pequena parcela que já nasceu salva por ser branca, de origem italiana, alemã e branca.

Qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro. Essa utilização enfatiza o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino. Esse uso rejeita a validade interpretativa da ideia de esferas separadas e sustenta que estudar as mulheres de maneira isolada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tenha muito pouco ou nada a ver com o outro sexo (SCOTT, 1995, p. 22).

O ser humano não nasce racista. Ninguém nasce com identidade étnica, ou seja, nenhuma criança nasce com preconceito é necessário ensinar alguém a ser preconceituoso. É preciso trabalhar na desconstrução do preconceito e do racista. É um aprendizado e isso se dá por meio da educação como uma aposta, ou seja, na educação tranquilo, clara e científica, uma vez que ser racista não é apenas um crime e uma ofensa ética, mas um sinal claro de limitação intelectual.

As Políticas Públicas são imprescindíveis para que se extingam visões de que o negro e a negra são suspeitos pela sua cor e são vistos como violento, ou seja, se torna o alvo do racismo, do preconceito da polícia e de uma sociedade que insiste em não o considerar.

O termo negro para o IBGE é a soma de pretos e pardos que gira em torno de mais de 50 % (cinquenta por cento) da população é negra, ou seja, preta e parda (BRASIL, 2010). Historicamente o termo preto foi trazido de

forma pejorativa e que foi introduzido em nosso vocabulário com os chavões "lista preta", "hoje é dia de preto", "isso é coisa de preto" esse vocabulário é de uma sociedade que tem o racismo estrutural e que é estruturada, também, por meio do racismo.

É preciso considerar a construção e o uso social que foi sendo feito pelo Brasil para o termo "preto", ou seja, que varia de acordo com a vertente e da fonte utilizada e/ou recorrida para a pesquisa com a consciência de que se precisa avançar muito para as relações etnicorraciais em que "negro" é a postura que inclui pretos e pardos.

COMO TRABALHAR A LUTA CONTRA O PRECONCEITO EM SOCIEDADE

Segundo Guimarães (1997), o preconceito se forma em três dimensões onde na primeira ocorre a assimilação de conceitos errôneos, é quando se aprende, por exemplo, que mulher é burra, índio é preguiçoso ou negro é sujo. Já na segunda dimensão ocorre o medo do diferente, criando assim um sentimento de insegurança, que termina por gerar ódio e desprezo. Por fim, a terceira dimensão é a concretização desse sentimento de ódio e desprezo através da segregação ou violência física contra os discriminados.

Crochik (1997, p. 43), acrescenta e argumenta que o preconceito não está só no indivíduo, está também na sociedade, citando como exemplo o nazismo . Considera a ideia de preconceito bastante ampla de forma que ele pode ser gerado dentro de cada uma das dimensões da realidade: a social e a individual.

De acordo com Bobbio (2002, p. 117) os preconceitos se desenvolvem na cabeça dos homens, sendo então necessários combatê-los na cabeça dos homens, através do: "[...] desenvolvimento das consciências e, portanto, com a educação mediante uma luta incessante contra toda a forma de sectarismo" .

O preconceito é uma predisposição revelada em atitudes generalizadas voltadas a algum grupo, não diferenciando seus indivíduos. Krech et al. (1975) afirmam que as atitudes humanas são orientadas por aspectos cognitivos e afetivos direcionados para ações. Dessa forma, os estereótipos seriam tentativas cognitivas de justificar o preconceito a partir de uma percepção distorcida de seu alvo. Os afetos por sua vez, sejam hostis ou favoráveis ao alvo, não se amparam na experiência.

Amaral (1995), também nessa linha, afirma que preconceitos, atitudes e estereótipos estão relacionados e nesse sentido as atitudes colocariam à mostra as predisposições oriundas do preconceito. A autora, porém, ressalta que, diante daquele que é significativamente diferente, além da estereotipia racional, teríamos uma invasão dos aspectos afetivos naquilo que ela denominou de "hegemonia do emocional". Dessa forma, diante do alvo, além do estabelecimento de uma barreira racional vinda através de estereótipos consagrados socialmente, teríamos também uma forte carga emocional impedindo-nos de nos aproximar da pessoa real e concreta.

Originalmente as abordagens a respeito do preconceito localizaram sua origem em processos psíquicos individuais. A falta de contato com membros dos grupos alvo do preconceito, o deslocamento de características reprimidas e projetadas e a rigidez psíquica foram algumas das teorias elaboradas no passado (MARTINEZ, 1996).

Porém, com o avanço da Psicologia, as relações sociais e a categoria social à qual o indivíduo pertence passaram a ser mais estudadas e, conseqüentemente, a explicação para o preconceito passou a colocar em relevo as relações de poder intergrupais no qual a coesão e estima de um grupo estariam relacionadas à manutenção de uma imagem desfavorável de outro grupo. Além disso, as explicações ideológicas para as diferenças sociais existentes se beneficiam dos conflitos culturais favorecendo o desenvolvimento de atitudes discriminatórias (CAMINO, 1996; LACERDA et al, 2002).

Trata-se de uma estereotipia de pensamento na qual a partir de certas características se associam outros atributos, como, por exemplo, associar o fato de alguém ser judeu com a certeza de que isto o torna avarento ainda que diante de qualquer prova que venha a evidenciar o contrário.

O Preconceito é uma realidade que permeia as relações humanas em toda a história da humanidade, tendo, portanto, vários significados e interpretações, pois sua manifestação pode ser "exteriorizada de diversas maneiras, todas com ampla participação em nosso cotidiano" (PINSKY, 2006, p.39). Inicialmente preconceito pode ser definido, segundo o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa como um:

1. Conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos; ideia preconcebida. 2. Julgamento ou opinião formada sem se levar em conta o fato que os conteste; 3. Superstição, crendice; prejuízo. 4. Suspeita, intolerância, ódio irracional ou aversão a outras raças, credos, religiões etc." (FERREIRA, 1999, p.1380).

A discussão a respeito da educação e das relações étnico-raciais, preconceito é uma tarefa muito ampla, dessa forma neste capítulo tem-se por objetivo central discutir duas questões fundamentais: o Preconceito, pois para iniciar este trabalho é muito importante ter consciência dos vários significados que podem ser atribuídos a este termo, e as formas de preconceito encontradas na vida em sociedade.

O trecho acima é simples e objetivo para que se possa refletir melhor sobre o significado de preconceito, porém não podemos nos deter somente a estes significados acima descritos, pois a discussão a respeito do preconceito é tarefa ampla e muito debatida por diversos autores. Bobbio (2002, p. 103) descreve em seus escritos que preconceito pode ser entendido como: "[...] uma opinião ou um conjunto de opiniões, às vezes até mesmo uma doutrina completa, que é acolhida acrítica e passivamente pela tradição, pelo costume ou por uma autoridade de quem aceitamos as ordens sem discussão".

Ainda, segundo Bobbio (2002), o preconceito acaba por ser uma opinião errônea tomada como verdadeira, porém este mesmo autor argumenta que nem toda opinião errônea pode ser considerada um preconceito. Para Crochík (1997) o preconceito se enraíza mais facilmente naqueles que já estão predispostos a aceitá-los sem reflexão prévia; Considera o preconceito como um conceito e um juízo prévio às experiências, sendo manifestados individualmente e correspondendo às necessidades irracionais do ser humano, como resposta aos conflitos gerados no processo de socialização. A marca principal atribuída ao preconceito é o agir de forma imediata perante alguém ou alguma situação sem pensar e refletir mais profundamente.

AFRO-BRASILEIRA E A SUA LITERATURA

As influências europeias caracterizam a literatura brasileira com personagens brancos, sem evidenciar os negros como protagonistas, mencionando-os em papeis secundários, geralmente em posição inferiorizada, como empregados ou sofredores. O mesmo ocorreu com a literatura infantil, que recebendo as histórias estrangeiras traduzidas, ofereciam às crianças lindas princesas brancas e, quando apresentavam pessoas negras, exaltavam-se as características de forma pejorativa (JOVINO, 2009).

Os negros começaram a aparecer nas narrativas nacionais para adultos a partir da década de 1920, reforçando as situações de escravidão, ou tratando a impotência social das pessoas, mencionando-os como analfabetos ou desfavorecidos, sempre abordando de maneira negativa, destacando as diferenças corporais, como a referência ao cabelo ou lábios grossos (ANDRUETTO, 2012).

A literatura sempre mencionou os negros como escravos ou inferiores, mas as mudanças históricas que refletia na sucessão de escritores, não encontrava perfis diferentes, pois acabavam tratando essas pessoas de maneira inferiorizada e/ou estereotipada, além disso, parte dos autores retratavam os negros como preguiçosos, violentos, ignorantes, feios, entre outras características negativas (MARIOSA, 2009).

Segundo Silva (2010, p.39): "Os autores que não apresentam esse perfil em suas obras, tratando os negros com simpatia, eram criticados pela sociedade e, em muitas situações, tinham a venda de suas obras boicotadas".

A partir da abolição, os escritores assumiram a necessidade de não reduzir os negros à mercadoria, defendendo a ideia de que o negro deveria ser tratado como cidadão nas histórias, mas em grande parte, especialmente na literatura adulta, os negros acabavam caracterizados como emergentes, animalizados, pela sexualidade, entre outros. Na literatura infantil, porém, a caracterização de princesas e heróis brancos ainda permanecia (ANDRUETTO, 2012).

Horta (2010) afirma que, apenas no ano de 1975, a literatura infantil nacional encontrou protagonistas negros dentro de uma perspectiva social positiva. As obras passaram a retratar a cultura dos negros, valorizando características e ações, mencionando assuntos que representavam polêmicas e tabus, como o preconceito racial. Apesar da reestruturação das obras na tentativa de abordar a cultura negra, algumas literaturas ainda reduziam às representações inferiorizadas, mesmo na tentativa contrária.

De acordo com Jovino (2009, p.187): "As histórias hierarquizavam os personagens negros, fixando-os em lugares de desprestígio social, racial ou estético, deixando as melhores condições caberem às peles claras". Mesmo com a identificação de tentativas iniciadas, as literaturas infantis que buscam o rompimento com as representações dos personagens negros em situação inferiorizada são mais recentes, a partir da percepção da necessidade de abordar a cultura e história dos negros como resgate dos valores, crenças e costumes que compõem a identidade nacional (ANDRUETTO, 2012).

Para Mariosa (2009), as obras atuais ocorrem espontaneamente em situações cotidianas em que os negros são inseridos, sem a identificação de uma situação forçada, em que é nítida a abordagem apenas para cumprimento de políticas sociais. Nas narrativas, os personagens negros são tratados enfrentando preconceitos, mas também recebem títulos importantes, em que as diferenças étnicas-raciais não representam o único tema da história.

A cultura e descendência africana representam um resgate de tradições religiosas e culturais, bem como as crenças, mitologias, dialetos, oralidade, músicas, entre outras possibilidades. A culinária, os jogos e as danças, como a capoeira, retratam a propagação da cultura dos negros, estimulando a participação positiva na sociedade, sem reduzir a história dessa população à escravidão (HORTA, 2010).

De acordo com Jovino:

As resistências diante de discriminações, de modo que objetive estímulos positi-

vos e uma autoestima favorável ao leitor negro, além de possibilitar a representação que permite ao leitor não negro compreender a cultura afro-brasileira, ainda pouco explorada na escola e na sociedade em geral. A literatura não se prende ao passado histórico da escravização (JOVINO, 2009, p.216).

Portanto, a maneira como a discriminação deve ser trabalhada desde a Educação Infantil, precisa intencionar a percepção das pessoas de como os negros enfrentaram situações de sofrimento, sendo necessário a erradicação de situações de preconceito, que podem ser evidenciadas a partir da contação das histórias, inserida na literatura (SILVA, 2010).

A maneira como a cultura africana reflete na formação da identidade nacional, determinando a cultura afro-brasileira, caracteriza uma preservação da memória e crenças, anunciada por contos populares e demais gêneros inseridos na literatura, desde a infantil, apesar das poucas opções existentes. As produções ainda são mínimas, mas o reconhecimento da importância vem adquirindo espaço entre a sociedade, especialmente na fase escolar (ANDRUETTO, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo escolar precisa ser adequado às diferentes realidades, deixando de ter um caráter eurocêntrico tornando-se significativo, atual e contextualizado. Que valorize e respeite, potencialidades, interesses e historicidades que contribuíram para humanização e a construção de uma sociedade menos excludente, racista e antiética.

Claro que não se trata de desconsiderar os saberes historicamente construídos, mas de se ter um olhar mais ampliado, considerando os diferentes atores escolares, suas origens e trajetórias. Isto torna-se possível através de uma educação intercultural e multicultural, e pluricultural, considerando a inclusão de todas diversidade étnico cultural presente. Uma visão além do colonizador, da classe dominante , incorporando novos paradigmas , rompendo com o eurocentrismo.

Explorar, conceituar, produzir, desenvolver são algumas propostas neste desafio. Essas alternativas instigam o aluno pesquisador a submeter seu potencial criativo na busca de soluções. O professor é um aliado, um cúmplice do aluno, deve demonstrar um alto nível de cooperativismo. Sua interferência no processo de aprendizagem deve ser sutil, e estritamente no sentido de orientar, com muita cautela e segurança. O aluno não deve ser induzido nas suas conclusões, mas guiado para as fontes certas, dessa forma estará adquirindo subsídios para a próxima etapa. O conhecimento adquirido será o suporte na busca de alternativas para superar suas dificuldades.O racismo como modo de estrutura pode ser exemplificado no o funcionamento normal da vida cotidiana dos seres humanos. Quando nos referimos ao racismo estrutural estamos falando basicamente de três dimensões do racismo entendido nessa perspectiva que não é patológico ou da forma como entendemos patologia, estamos nos referindo a economia, política e de subjetividade, essas três dimensões constituem o que se chama de estrutural.

O apego ao passado escravagista leva a supremacia branca não faz com os que negros sejam incluídos e aí o racismo se reproduz na medida em que estrutura as relações sociais, há que se desconstruir a inferiorização dos negros e a desigualdade social que a supremacia branca criou.

A Escola nada mais é que reflexo dessa sociedade, é o ambiente onde os estudantes, reproduzem o que vivem no seu meio, sabe-se que no Brasil a diversidade sociocultural e a heterogeneidade é imensa e estas desigualdades se evidenciam no ambiente escolar. Dessa forma se faz necessário a implantação de práticas educativas que acolham e propiciem trocas significativas zelando pela equidade.

REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, M. T. Por uma literatura sem adjetivos. Trad. Carmen

Cacciacarro. Buenos Aires: Pulo do gato, 2012.

ANJOS, W. O negro na literatura brasileira. Revista de Literatura, História e Memória – Revista da UNIOESTE, Cascavel, n.1, 2009.

CAVALLEIRO, E. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. Dicionário de Símbolos. Trad. V. C. Silva. 17. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

CROCHÍK, J. L. O conceito de preconceito. In: _____. Preconceito, indivíduo e cultura. 2.ed. São Paulo: Robe,1997. p.11-51.

DIONÍSIO, E. R. Desconstrução do preconceito na literatura afro-brasileira. 2010. Dissertação de Mestrado em Letras - Centro de Ensino superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

FERREIRA, K. C. S. Estudos de mitologia afro-brasileira. Revista Anagrama - Revista Científica Interdisciplinar da Graduação da USP, São Paulo, n. 3, 2009.

MENDES, J. N. Várias Formas. Os Diferentes Tipos de Preconceito. 09/11/2006. Disponível em: http://www. melodia.com.br/pages/dinamico.php?id_canal= 8 & id texto= 14025 & ação=matéria.

SANTOS, M. As cidadanias mutiladas. In: LERNER, J. et. al. O preconceito. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1997. p. 133-144.

RELAÇÕES INTERPESSOAIS E A CONVIVÊNCIA ÉTICA NAS ESCOLAS

A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTANCIA DE APERFEIÇOAR A COMUNICAÇÃO COM A COMUNIDADE E AS CAUSAS RECORRENTES DESSE EMBATE NESSE CONTEXTO

LARISSA PITANGA COSTA

INTRODUÇÃO

O tema que será apresentado nesse trabalho é a mediação de conflitos nos centros de educação infantil: a importância de aperfeiçoar a comunicação com a comunidade.

Em todas as relações interpessoais existem a possibilidade de haver conflitos, seja por opiniões divergentes, equívocos gerados pela falha na comunicação, entre tantos outros aspectos que surgem com a convivência humana. Nos centros de educação Infantil, que é a nossa referência principal para estabelecer essa discussão, não é diferente. Os CEIs da prefeitura de São Paulo, tanto da rede direta como da rede parceira, tem públicos de variadas características, porém as unidades apresentam uma fala comum: a relevância de estabelecer um vínculo saudável com a comunidade, e para alcançar esse objetivo existe a necessidade de aperfeiçoar o diálogo com as família, tendo o trabalho da mediação e gestão de conflitos um papel fundamental de prevenção, resolução de desentendimentos, principalmente no que se refere a função do CEI, e o trabalho pedagógico por trás da visão assistencialista que muitas famílias ainda carregam consigo.

Dito isto, o nosso objetivo é evidenciar o trabalho da mediação de conflitos nos centros de educação Infantil, direcionado a relação com as famílias, enfatizando algumas causas recorrentes, promovedoras e geradoras desse embate. Uma abordagem importante para a compreensão do tema em pauta. Aspectos como intervenção, diálogo, orientação informativa, e principalmente, escuta atenta às famílias, serão pontuados.

Estabelecemos as seguintes etapas de pesquisa: levantamentos bibliográficos, com base nas seguintes considerações teóricas: Brasil (2015); Chrispino (2004); Chrispino (2002); Houaiss (2011); Moore (1998); e Silva (2004).

Nesse sentido, iremos discutir todas as questões apresentadas até o momento, fundamentadas nos autores citados acima.

1. A mediação de conflitos nos centros de educação infantil

Para iniciarmos nossa discussão explicaremos sucintamente o que é a mediação de conflitos. O dicionário descreve o termo mediação como “ato de servir de intermediário entre pessoas ou grupo” (Houaiss 2011). Tem como objetivo gerir a qualidade da comunicação, promover o diálogo e a resolução de desentendimentos.

Esse trabalho é importante para uma convivência tranquila no ambiente do CEI, e na relação estabelecida com a comunidade, isto é, uma ferramenta de intervenção fundamental.

A seriedade desse assunto requer um planejamento e um monitoramento de resultados como base da composição de estratégias de acordo com cada situação levantada. Além da formação de um comitê de mediação de conflitos, o mapeamento e o levantamento das principais causas geradoras desse embate é fundamental para realização de um trabalho de prevenção, que precede a necessidade de haver a realização de uma reunião da Comissão de Mediação de Conflito, objetivando gerir conflitos como, por exemplo, atos de intolerância e violência verbal, infelizmente comum quando as pessoas se deparam com opiniões divergentes.

A lei nº 16.134, de 12 de março de 2015, determina no artigo primeiro que:

“Fica criado em todas as Escolas Municipais e Centros de Educação Infantil uma Comissão de Mediação de Conflitos – CMC, com o objetivo de atuar na prevenção e resolução de conflitos que envolvam alunos, professores e servidores da comunidade escolar” (BRASIL, 2015).

O Decreto Nº 56.560, de 28 de outubro de 2015, ressalta no Art. 5º as seguintes atribuições para a Comissão de Mediação de Conflitos- CMC:

“I - Mediar conflitos ocorridos no interior da unidade educacional que envolvam educandos e profissionais da educação;

II - Orientar a comunidade escolar por meio da mediação independente e imparcial, sugerindo medidas para a resolução dos conflitos;

III - identificar as causas das diferentes formas de violência no âmbito escolar;

IV - Identificar as áreas que apresentem risco de violência nas unidades educacionais;

V - Apresentar soluções e enca-

minhamentos à equipe gestora da unidade educacional para equacionamento dos problemas enfrentados" (BRASIL, 2015).

Quando a lei nº 16.134, de 12 de março de 2015 cita "alunos, professores e servidores da comunidade escolar", nos pode remeter a um entendimento de que as famílias, responsáveis e aqueles que fazem parte da comunidade do entorno da unidade de ensino está a parte desse público. Então, para esclarecer nosso entendimento e evitar possíveis interpretações equivocadas vamos nos atentar ao item II do Art. 5º, do Decreto Nº 56.560, de 28 de outubro de 2015, que enfatiza a orientação a "comunidade escolar", nos dando a entender que a mesma é um público contemplado na mediação de conflitos.

O Decreto Nº 56.560, de 28 de outubro de 2015, descreve no art. 6º a composição de representantes da comissão de mediação de conflitos na seguinte proporção para os CEIs, CEMEIs e EMEIs:

"a) equipe gestora: 1 (um);

b) professores efetivos: 2 (dois);

c) equipe de apoio: 1 (um);

d) responsáveis ou familiares dos educandos: 2 (dois)" (BRASIL, 2015).

Uma vez que já compreendemos um pouco mais sobre o que é a mediação de conflitos e os aspectos legais para sua implementação nos CEIs, como a composição, atribuições, e objetivo, vamos dirigir nossa atenção para a compreensão do trabalho de prevenção e intervenção.

1.2. Trabalho de prevenção e intervenção

É característica dos centros de educação infantil realizar um trabalho coletivo, de cooperação. Quando observamos a organização das salas por agrupamento, em algumas realidades, duas turmas em um ambiente integrado, vamos moldando esse entendimento. Os documentos para estudo que a prefeitura de São Paulo disponibiliza também nos diz sobre essa ideia de coletividade e cooperação. Em alguns trechos pontuam que todos somos educadores dentro dos CEIs. Seguindo esse conceito, com a comissão de mediação de conflitos não é diferente. Existem os membros que fazem parte do comitê, porém o apoio e a colaboração de todos é de extrema relevância. Para isso é necessário que todos os profissionais na unidade tenham entendimento do que é a mediação de conflitos. No art. 8º do Decreto Nº 56.560, de 28 de outubro de 2015, ressalta no inciso primeiro que uma das atribuições do coordenador da mediação de conflitos, representante da equipe gestora, é "promover, juntamente com os demais membros da CMC, amplo debate sobre a cultura da mediação de conflitos e as diferentes formas de violência no ambiente escolar".

Dessa forma, cabe aos membros da mediação de conflitos mobilizar dentro da unidade essa discussão referente ao conceito da mediação de conflito; qual a função e importância desse trabalho; apresentar os membros da comissão; discutir as formas de violência no ambiente escolar, pontuar as singularidades do nosso contexto dos centros de educação infantil, bem como o território que envolve a unidade. O trabalho de prevenção precede a intervenção. Para que o primeiro se efetive é necessário que haja uma escuta ativa voltada a comunidade. Fala-se muito de olhar observador e escuta sensível para com os bebês e crianças, e nesse contexto dos CEIs, esse mesmo olhar deve ser direcionado a família e comunidade.

1.2.1. Aperfeiçoando a comunicação com a comunidade

A escuta ativa mencionada no contexto acima significa manter um diálogo eficiente, onde o ouvinte é capaz de assimilar, interpretar, identificar e reconhecer as divergências recorrentes com potencial para futuros conflitos. Além disso, quando há uma comunicação eficaz, a chance de estabelecer uma relação de confiança entre as partes envolvidas é maior, e mostra que o ouvinte tem interesse em escutá-lo, que se preocupa com suas necessidades e sentimentos, isto é, ajuda a desenvolver a empatia: ser consultivo no diálogo; buscar informações durante a comunicação; ser imparcial, sem deixar que questões pessoais interfiram; trabalhar a habilidade de se colocar no lugar do outro. Dessa forma, quanto maior a atenção que você empenha ao discurso do outro, mais informação se absorve, gerando maior qualidade na comunicação.

Ao identificar as áreas com possibilidades para possíveis conflitos, é necessário refletir, analisar, e planejar estratégias para resolução, e por seguinte o monitoramento dos resultados pela comissão. Os registros desses dados poderão ser feitos pelos profissionais da unidade: a secretaria, equipe pedagógica, o apoio, funcionários que atendam diretamente as famílias, seja na identificação ou monitoramento, acompanhando o decurso. Caberá a cada unidade se organizar. Dessa forma, o trabalho de prevenção de conflitos poderá ser efetivado.

O dicionário Houaiss define intervenção como "ação ou fato de emitir opinião em um debate, uma discussão etc" (Houaiss 2011), isto é, quando o conflito já está instalado, identificando a causa e estabelecendo estratégias para resolução de forma dialógica e imparcial. Nesse sentido, quando pontuamos acima que o trabalho de prevenção precedia o trabalho de intervenção, foi na intenção de

esclarecer que quando há uma preparação antecipada de um conjunto de medidas que visa prevenir, identificar áreas que apresentem risco de violência nas unidades educacionais, minimizam as chances desses casos conflituosos ocorrerem.

Nas situações conflituosas já instaladas, é necessário que as partes concordem com a mediação, afinal é um processo dialógico e democrático, isto é, não deve ser imposto, mas proposto. Ouvir separadamente os lados, demarcar a situação problema, e somente depois convidar para a mediação.

Na mediação, o mediador recebe, no mesmo ambiente, as pessoas que fazem parte da situação conflituosa. Ele será um facilitador desse diálogo, e como interlocutor imparcial ajudará os lados a encontrarem uma solução para o problema. Nesse momento, mais uma vez é importante reafirmar que a escuta ativa se faz necessária. O interlocutor deve mostrar que está preocupado com a situação, e preparado para ouvi-las, afim de que as partes construam um acordo juntos.

1.3. Causas recorrentes promovedoras de conflito no CEI

Os centros de educação infantil vêm de um contexto histórico assistencialista, que ainda encontramos presente no conceito de pais e responsáveis. Porém, nesse percurso histórico houve conquistas também, dentre elas, o reconhecimento das "creches" como parte da educação. Dessa forma, fazendo a fusão do cuidar e educar como indissociáveis. Garantir a segurança e o bem estar dos bebês e crianças, como também educação, é um direito deles.

O entendimento equivocado quanto a função do Cei, pela comunidade, é um dos fatores que ainda geram recorrentes casos de conflitos. Quando a comunidade não tem ciência do trabalho pedagógico realizado nas unidades, abre-se, eventualmente, interpretações equivocadas quanto ao papel das mesmas.

Um exemplo simples de equívocos quanto à função do Cei é quando um pai ou responsável reclama de um professor de educação infantil, dizendo que seu filho foi com a roupa "suja" no sentido pejorativo da palavra, quando na verdade a roupa estava com vestígios de uma vivência com tinta, deixando claro o caráter assistencialista que está enraizado em seu entendimento do que é educação infantil.

É comum os responsáveis se dirigirem a secretaria para se queixar, muitas vezes por entendimento equivocado referente a função do educador, bem como interpretações errôneas no que diz respeito a questões de cuidados no atendimento ao bebê e crianças. Mais uma vez, fica nítido o conceito equivocado quanto a função do Cei e o caráter assistencialista que ainda está preso no entendimento de muitas famílias.

Nesse sentido, é importante que tanto os professores quanto a equipe pedagógica e gestão, enfatizem sempre a abertura ao diálogo. Sendo esse um trabalho contínuo, uma construção para estabelecer uma relação de confiança. Dessa forma, uma estratégia assertiva, no início do ano, já aproveitando a primeira reunião de pais e responsáveis, é quando os professores se disponibilizam a ouvi-los em caso de qualquer dúvida durante o decorrer do ano letivo. Essa postura de se manter aberto ao dialogo é um convite feito a família, de aproximação, estreitamento de laços e construção dessa relação, que durante o decorrer do ano deverá ser fortalecida e consolidada, com a manutenção do diálogo, e dessa postura acolhedora tanto dos professores como gestão.

Ademais, uma forma de aperfeiçoamento dessa comunicação com a comunidade é além do diálogo, dar visibilidade ao processo pedagógico. Aproveitar as oportunidades para reforçar o trabalho do Cei é necessário, por exemplo, reunião de pais, de conselhos, entre tantos outros momentos.

Vale ressaltar que, é comum alguns pais e responsáveis, em reuniões de pais, se surpreenderem com o percurso de desenvolvimento das crianças. Os professores já ouviram ao menos uma vez "Nossa, ele faz isso tudo aqui!". Os responsáveis relatam não saber que suas crianças pesquisavam, exploravam, vivenciavam tantas experiencias de forma lúdica. Ou seja, entendiam que eram apenas o cuidar.

Outro ponto importante para redução de conflitos recorrentes quanto a questão de mordidas, principalmente nos berçários, é também aperfeiçoar o diálogo com os responsáveis, buscando sempre meios de conscientizá-los. A realização de reuniões, não somente para relatar questões de higiene e cuidado, mas com um caráter formativo, é fundamental para que os mesmos compreendam a fase em que o bebê se encontra, com fundamentação teórica. Outra ferramenta importante é a agenda, onde por via da mesma os docentes tem a oportunidade de, além de relatar o bem estar das crianças, sua rotina e conquistas, exercer um trabalho de formação, disponibilizando textos, orientando, informando, referente a assuntos relacionados ao desenvolvimento dos bebês e crianças, a fase a qual se encontram, e a necessidade da turma. Ademais, quanto mais orientações os pais tiverem, e informações sobre o trabalho pedagógico desenvolvido, minimiza-se equívocos quanto a função do Cei e o papel do professor, e, por consequência, redução de conflitos pertinente a esse aspecto.

Dado o exposto, aperfeiçoar o diálogo com a comunidade é fundamental para o trabalho de prevenção de conflitos: acolher;

orientar; informar; apresentar o trabalho pedagógico dando acessibilidade ao PPP; aproveitar momentos como reunião de conselho, de pais, para reafirmar o trabalho desenvolvido com ênfase nas vivencias das crianças; utilizar as paredes e corredores para expor as produções das crianças e bebês, assim como registros fotográficos das experiencias, pesquisas realizadas por eles; entre outros. O importante é expor o trabalho desenvolvido, pois somente aquilo que se vê é reconhecido, o que está oculto permanece invisível, não é valorizado. Apresentar a eles esse percurso de aprendizagem é tanto dar visibilidade ao trabalho do Cei como a concepção de criança, ser potente, sujeito capaz, rompendo assim com o conceito assistencialista.

1.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho abordamos a mediação de conflitos nos centros de educação infantil, e a importância de aperfeiçoar a comunicação com a comunidade, buscando minimizar as causas recorrentes desse embate.

Pudemos compreender um pouco mais do trabalho de prevenção e intervenção da mediação de conflitos nos centros de educação infantil, pautando suas ações numa postura dialógica e imparcial, e de respeito, dando voz ao seu público.

Nesse sentido, enfatizamos como uma das ações fundamentais para esse trabalho a escuta atenta as famílias, visto também como uma ação de prevenção a possíveis conflitos. E compreendemos a necessidade de trazer para próximos de nós a comunidade, na busca de aperfeiçoar a comunicação com a mesma, dando visibilidade ao trabalho pedagógico realizado pela unidade de ensino, a fim de minimizar os conflitos recorrentes relacionados a visão assistencialista que ainda carregam consigo referente os Centros de Educação infantil. Estratégias como, exercer um trabalho de caráter formativo, pensando na orientação às famílias também foi pontuado. Quando a instituição de educação infantil como um todo trabalha de forma a orientar a comunidade, cumpre um papel socializador, propiciando não somente o desenvolvimento da integral das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação, mas também, condições de aprendizagem à comunidade, pois ao se apropriarem do trabalho pedagógico realizado e experiencias vivenciadas pelos bebês e crianças, rompem com estereótipos preconcebidos pelo assistencialismo, causa ainda recorrente de embates no contexto dos CEIs.

Dado o exposto, o trabalho em questão abordou todas as preposições apresentadas no inicio do mesmo. Pudemos compreender a finalidade da mediação de conflitos, e entender como o seu trabalho se desenvolve no contexto dos centros de educação infantil, bem como as causas peculiares recorrentes desses conflitos com ênfase na comunidade, tendo em vista a característica do CEI e seu percurso histórico fundamentado no assistencialismo, que ainda hoje reflete na visão de algumas famílias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. DECRETO Nº 56.560, DE 28 DE OUTUBRO DE 2015 Regulamenta a Lei nº 16.134, de 12 de março de 2015, que dispõe sobre a criação da Comissão de Mediação de Conflitos - CMC nas escolas da Rede Municipal de Ensino.

_____. Lei nº 16.134, de 12 de março de 2015. Dispõe sobre a criação de Comissão de Mediação de Conflitos – CMC nas escolas da rede municipal de ensino da Cidade de São Paulo e dá outras providências.

CHRISPINO, A. Mediação de conflitos: cabe à escola tornar-se competente para promover transformações. Revista do Professor, Porto Alegre, ano 20, n. 79, p. 45-48, jul./set. 2004.

HOUAISS, Instituto Antônio. Dicionário Houaiss conciso. 1. Ed. Rio de Janeiro: Moderna Ltda. 2011.

MOORE, C. W. O processo de mediação: estratégias práticas para a resolução de conflitos. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SILVA, M. N. Escola e comunidade juntas contra a violência escolar: diagnóstico e esboço de plano de intervenção. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2004.

A INFLUÊNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA AS DIVERSAS CULTURAS

LAURICILDA ALVES DE MORAIS

Resumo:

Este trabalho busca compreender o processo da construção do conhecimento através da contação de história desde os primórdios da humanidade, e na primeira infância é uma grande oportunidade para inserir a criança no mundo leitor, pois ao ouvir a história contada diariamente pelo professor ou outro integrante do contexto da criança contribui para experiências leitoras e introdução ao letramento da criança.

Ao contar história o professor deve trabalhar de forma descontraída e Alegre onde a criança possa vivenciar de maneira diferente de sua realidade usando a criatividade, imaginação que possibilite seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação Infantil, Cultura, História, Vivência e Pertencimento.

1. INTRODUÇÃO

A contação de história é uma arte milenar que perpassam os muros das escolas e desde a antiguidade os povos já exerciam no cotidiano como elemento primordial para a comunicação, o conhecimento e desenvolvimento da humanidade.

A história de cada grupo étnico racial está intimamente ligada a história da humanidade, assim como para estudar sobre contação de diferentes histórias precisamos voltar aos primórdios onde tudo começou, dessa forma podemos entender as diversas culturas existentes.

E por ela será transmitida para as gerações futuras, assim como tivemos o privilégio de recebermos de nossos antepassados esse precioso conhecimento e essa riqueza ninguém pode nos tirar.

A contação de história estimula o interesse da criança para viajar no mundo das ideias e desenvolver a consciência de sua existência na qual ela é sujeito integrante dessa jornada.

A contação transmite para as crianças os valores morais, estimula as emoções, desenvolve a criatividade, a imaginação, o senso crítico e o gosto pela leitura. E dessa forma também que absorvemos os valores praticados no dia a dia e compreendemos a forma de se comportar no mundo em que vivemos.

É de grande relevância que devemos inserir no cotidiano das salas de aulas a contação de história que buscam remeter ao passado para que desde a primeira infância as crianças tenham contato com informações dessa amplitude e possam fazer um elo de ligação com o presente e o futuro.

Desse modo, ela terá a oportunidade e possibilidade para entender as necessidades da humanidade nas novas descobertas. E assim, a aprendizagem é intensa, onde todos na sala de aula saem satisfeitos. Os alunos com o lado lúdico despertado, conduzidos a imaginação e os professores, que terão produzido uma aula muito mais prazerosa.

Ressalto ainda a importância da contribuição dos descentes indígenas, europeus e africanos para a formação da miscigenação da população brasileira, sua cultura e a influência na contação de histórias.

2. DESENVOLVIMENTO

Forma de se comunicar na antiguidade

Os primeiros humanos se comunicavam através de gestos, posturas, gritos e grunhidos, assim como os demais animais não dotados da capacidade de expressão.

O homem aprendeu a relacionar objetos e seu uso e a criar utensílios para caça e proteção, transmitindo aos demais, através de gestos e repetição do processo, criando assim, uma forma primitiva e simples de linguagem

De acordo com MACHADO, Geraldo com o tempo, essa comunicação foi adquirindo formas mais claras e evoluídas, facilitando a comunicação não só entre os povos de uma mesma tribo, como entre tribos diferentes. As primeiras comunicações escritas (desenhos) de que se têm notícias são das inscrições nas cavernas 8.000 anos a.C.

Povos e contribuição

Africanos

A influência africana no processo de formação população e cultura afrobrasileira de início a partir do tráfico negreiro. Quando milhões de africanos deixaram forçadamente o continente africano e desembarcaram no Brasil para exercer o trabalho compulsório.

O africano escravizado era um elemento de suma importância no campo econômico do período colonial (ANTONIL, 1982, p.89). Contudo, a contribuição africana no período colonial foi muito além do campo econômico, uma vez que, os escravos souberam reviver suas culturas de origem e recriarem novas práticas culturais através do contato com outras culturas.

É importante salientar que não houve uma homogeneidade cultural praticada pelos negros africanos, visto que imperava

uma heterogeneidade favorecida pelas origens distintas dos africanos, que apesar de oriundos do continente africano, geralmente os escravizados apresentava uma prática cultural diferenciada em alguns aspectos devido à região que pertencia, pois a África caracteriza-se em um continente dividido em países com línguas e culturas diversas.

Além da prática cultural diferenciada ressaltada, os africanos, ainda, incorporaram m algumas práticas europeias e indígenas, além de, influenciá-los culturalmente ute. O intercâmbio cultural entre os elementos citados contribuiu para uma formação cultural afro-brasileira híbrida e bastante peculiar.

No entanto, cada indivíduo trouxe seu idioma, sua fé e suas habilidades. Desta maneira, este saber foi se disseminando tanto nas fazendas onde trabalhavam como nos quilombos, que eram espaços de liberdade onde contavam suas histórias de vida e suas lendas passando seus conhecimentos para seus descendentes.

Apesar de toda brutalidade da escravidão no Brasil, os africanos introduziram alimentos, como o feijão e o quiabo. Na música, sua influência daria a cadência e o ritmo próprio da música popular brasileira.

Igualmente, na dança, verificamos que o jeito de mover a cintura foi herdada dos africanos, o que originou uma infinidade de bailes como o maxixe e o samba

Os africanos, como os povos iorubás e jejes, trouxeram a religião e seus orixás, que foram misturados com a crença cristã. Isto deu origem aos terreiros de Candomblé e, posteriormente, à Umbanda no Brasil.

Para as crianças deixou a contribuição através da contação de histórias dos seus povos, como exemplo temos a história da Abayomi, Meu Avô africano, Kiriku entre outros livros infantis.

Além disso, várias palavras africanas foram incorporadas ao português brasileiro, como quilombo, marimbondo, moleque, farofa, cochichar, quitute etc.

Índios

Os indígenas ocupavam toda superfície, especialmente o litoral. Não devemos pensar que se tratavam de um único povo, mas sim de várias tribos indígenas, cada uma com sua língua e costumes.

A etnia mais numerosa eram a dos tupis-guaranis, e foram com eles que os portugueses travaram contato.

Os tupis conheciam a natureza, tinham nomeado os montes, praias e rios, sabiam quais as ervas eram nocivas ou não. Tudo isso foi ensinado aos portugueses.

Um dos exemplos mais claros da permanência da cultura indígena no Brasil pode-se comprovar através dos nomes próprios, como Itapoã, Piratininga, Pará, etc.

Na culinária, destaca-se o uso intensivo da mandioca, planta que havia sido domesticada pelos indígenas e que é item obrigatório em vários pratos brasileiros.

Para a educação infantil as histórias indígenas, cantigas e arte são de grande relevância, pois despertam muita curiosidade nas crianças e através da contação de história conhecem os hábitos, costumes, cultura e a diversidade de tribos existentes.

Portugueses

O primeiro grupo europeu a aportar no Brasil foram os portugueses. Estes realizaram as viagens marítimas com vários objetivos: queriam metais preciosos, terras, expandir o cristianismo e glória nas batalhas. Motivos não faltaram para cruzar o “Mar Oceano”.

Os portugueses introduziram novos conceitos de sociedade, economia e religião, muito diferentes aos costumes indígenas. Um dos exemplos é a economia: ao invés de plantar para subsistência, agora era preciso cultivar produtos em grande escala que pudessem ser vendidos no mercado europeu.

Também trouxeram sua religião e a impuseram aos indígenas. Através da crença, vieram as festas, o idioma (latim e o português) e uma nova filosofia de vida. Ao invés de vários deuses, agora, adorava-se somente uma divindade, havia um livro para seguir e uma hierarquia de sacerdotes.

Além da religião, o português passou a ser o idioma do novo território, assim como a organização política e a economia capitalista.

Na cultura brasileira para educação infantil os portugueses contribuíram com as lendas folclóricas, cantigas de rodas e jogos infantis.

Holandeses

Igualmente, durante o período colonial, temos que considerar a influência dos holandeses, especialmente em Pernambuco.

A chegada dos holandeses significou a vinda de uma nova religião, o calvinismo. No princípio, este gerou vários conflitos de ordem religiosa com episódios de destruição de templos católicos.

Os holandeses, também chamados de batavos, permaneceram vinte e quatro anos até serem expulsos por uma armada luso-espanhola.

Imigrantes recentes

Durante o século XIX, após vinda da corte portuguesa, os portos brasileiros foram abertos para o comércio com outras nações. Igualmente, pessoas de qualquer nacionalidade que desejavam fazer uma vida melhor, puderam se estabelecer no

Brasil.

Desta maneira, levas de italianos, alemães, suíços, poloneses, espanhóis e árabes de diversas procedências vieram ao Brasil.

Cada uma dessas ondas de imigrantes acrescentou sua cultura e seus costumes ao Brasil. Assim, temos uma série de pratos, como o quibe e a esfirra, de origem árabe; bem como a introdução das massas e almôndegas pelos italianos, por exemplo.

Por sua parte, no começo do século XX a imigração japonesa foi estimulada pelos governos de ambos os países. Como consequência, o Brasil tem a maior população de descendentes de japoneses no mundo.

Importância da contação de história na educação infantil

Um dos primeiros caminhos para transmitir conhecimento às crianças e estimular a imaginação delas é a contação de histórias. Essa é uma prática interessante de ser usada nas escolas, principalmente na educação infantil, já que incentiva a criatividade e possibilita diversas formas de expressão e de interação entre os pequenos. Em sala de aula, é possível mudar o espaço, contar histórias em círculos e criar um ambiente agradável para os alunos ficarem confortáveis e atentos ao que é dito.

Contar histórias para as crianças também auxilia no desenvolvimento da escrita, da oralidade e da percepção de símbolos.

Contar histórias é uma prática antiga na sociedade. A oralidade é um mecanismo usado há muito tempo para propagar a cultura, expressando sentimentos, conhecimentos e experiências - o que mantém tradições e costumes. Um fator que interfere nisso é a maneira como são contadas, que muda o impacto nas pessoas que as escutam. Por isso, atente à entonação da voz e ao vocabulário usado para que as crianças não tenham dificuldade em compreender as histórias.

Identificação com as situações

As crianças podem associar as histórias que leem ou escutam com situações que elas vivem, o que ajuda no desenvolvimento de formas de 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.

Incentiva a leitura

Para todas as idades, a leitura enriquece o conhecimento; mas principalmente durante a educação infantil, uma fase de muitos aprendizados, desenvolvimento de habilidades, ampliação de vocabulário e estímulos da imaginação. Quando uma história é contada, a mente começa a imaginar o enredo dela, assim como acontece com a leitura. Então, desde cedo é importante adotar essa prática para que as crianças aprendam a ter gosto pela leitura, que incentiva e desenvolve a curiosidade.

Momento de expressão

Ao escutar as histórias, as crianças podem se expressar, mostrar os seus sentimentos e ter diferentes reações, que podem representar a visão de mundo delas. Além disso, será um momento para compartilhar vivências e opiniões. Os contadores da história, geralmente os professores, podem incentivar a participação dos alunos com a prática da leitura interpretativa.

Para dar mais liberdade à participação e facilitar a interpretação dos alunos, use recursos cenográficos, com visual e som atrativos, por exemplo. Além disso, o tema da história pode dar espaço para debater outros assuntos da vida escolar, como bullying. A interação com assuntos que têm relação com a convivência humana também pode ser um momento de conscientização.

Assimilar linguagens

Desde cedo, a contação de histórias permite o contato com vários tipos de linguagens, o que faz as crianças perceberem as várias formas de contar e de entender uma história. As experiências pessoais ajudam na percepção e na valorização das situações contadas, além de estimular a imaginação, já que elas também pensarão na aparência dos personagens e nos cenários. Com essa ação, a interpretação textual dos alunos também é desenvolvida.

Inclusão ao contar histórias

É importante lembrar da diversidade entre as crianças, por isso busque a inclusão dos alunos nas diferentes maneiras de perceber e contar as histórias. Os educadores podem contá-las e os alunos podem escutá-las de olhos fechados. Em seguida, peça para que eles retratem as sensações que tiveram. Você também pode fazer atividades que incluem outras línguas, como inglês, espanhol e Libras, com a ajuda de um intérprete, por exemplo.

Esses são alguns fatores que mostram a importância da contação de histórias para a educação das crianças.

Conclusão

A arte de contar história para crianças, desde a primeira infância tem como principal função, que é perceber o mundo com toda plenitude de seus sentidos para que possa apropriar-se dele. Ao ouvir o educador ou um membro de sua família contar história, repetindo inúmeras vezes prazerosamente as mesmas ações no cotidiano escolar ou no convívio familiar, faz com que as crianças internalizem o gosto pela leitura até alcançar esse objetivo que é a arte da representação simbólica, da Grande descoberta da elaboração, dando voz e vez a essa criança que pensa.

É sabido que a linguagem começa a ser construída antes mesmo do nascimento. Assim, desde muito cedo a criança está inserida em um contexto comunicativo, no qual interage por meio de diversas linguagens, valorizá-las é reconhecer sua importância, para o seu desenvolvimento integral e percebê-las é de fundamental relevância para que elas possam interagir com o meio na qual está inserida, compreender e ser compreendido.

Ressalto ainda, que a história da humanidade é passada de geração a geração através dos tempos, e cada nação tem seu jeito de transmiti-las aos seus descendentes

Ainda hoje, em muitos países africanos as histórias são contadas pelos mais velhos, ao redor das árvores. Esses valores, deixados pelos seus antepassados continuam presentes.

Dessa maneira as gerações futuras se apropriam desse conhecimento e do desenvolvimento da humanidade

Por isso, a contação de história são práticas pedagógicas que exerço no cotidiano escolar, além de serem educativas, estimula as emoções, desenvolve a criatividade, a imaginação, o senso crítico e o gosto pela leitura

É importante ressaltar as contribuições indígenas na formação do nosso povo, às lutas e suas conquistas para se organizarem e ser respeitados, mantendo viva a memória de seus ancestrais.

No cotidiano escolar, são realizadas rodas de leitura, pelo educador e também releitura de imagens pelas crianças como: A história de uma lagarta muito comilona, apresentada na mostra cultural pelas crianças, onde percebe-se um olhar sensível de todo o grupo.

A contação de história tem provocado efeitos positivos nossas crianças da educação infantil, cativando o interesse pela leitura.

Durante minha trajetória na área de educação, é notório o interesse das crianças no mundo leitor.

Ao trabalhar no dia a dia em sala de aula com roda de leitura, contação de história é nítido o despertar do público infantil o gosto pela leitura. Isso possibilitou a criação de projetos, sendo desenvolvidos na escola e também envolvendo os familiares, observação do efeito que causou nas crianças através da contação de história. Portanto é fundamental inserir essa prática de contação de história no cotidiano escolar.

AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LÍDIA IRENIA BATISTA ROCHA QUEIROZ

RESUMO:

Pode-se dizer que vínculo afetivo na escola e em nossa sociedade atual, parece estar se perdendo, muito distante do que realmente deveria ser, geralmente é constituída na Educação Infantil que é a primeira etapa de escolaridade, e acaba se perdendo aos poucos durante os anos de alfabetização, depois no Ensino Fundamental e no Médio, tornando a escola um lugar de relacionamentos distantes e de muitos conflitos.

A afetividade vem sendo debatida e defendida há alguns anos por grandes teóricos educacionais, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos e profissionais da Educação em geral e essas relações afetivas não podem ser ignoradas, pois fazem parte da natureza humana e podem interferir de forma positiva nos processos cognitivos. A escola e a família muitas vezes ignoram a importância da afetividade na Educação Infantil. E é nela que a criança adquire suas primeiras experiências de vida escolar e serão essas experiências que levarão as crianças a sentirem prazer ou desprazer pela escola. São diversas as contribuições da relação afetiva para o processo de aprendizagem, pois o ambiente escolar será o primeiro agente socializador fora do círculo familiar da criança, e deve oferecer todas as condições necessárias para que ela se sinta segura e protegida.

O cuidar e o educar são atos de amor, de dedicação, que requerem tempo e disponibilidade, conquista, confiança, etc, para que a criança tenha um desenvolvimento saudável e adequado em sua vida social, intelectual e escolar. A família e a escola, sem essa parceria, dificilmente haverá um resultado positivo, por isso é de suma importância que todos falem a mesma língua, para que, aquilo que os pais ensinem em casa, não seja diferente do que a criança aprende na escola.

Palavras-Chaves: família; parceria; dedicação; importância; afetividade.

ABSTRACT:

It can be said that affective bond in school and in our current society seems to be getting lost,very far from what it really should be, is usually constituted in Early Childhood Education, whichis the first stage of schooling, and ends up gradually getting lost during the years of literacy, then in elementary and high school, making the school a place of distant relationships and manyconflicts.

Affectivity has been debated and defended for some years by great educational theorists,psychologists, pedagogues, psychopedagogists and education professionals in general and these affective relationships cannot be ignored, as they are part of human nature and can positively interfere in cognitive processes. The school and the family often ignore the importance of affectivity in Early Childhood Education. And it is in it that the child acquires his first experiences of school life and will be these experiences that will lead children to feel pleasure or displeasure at the school. There are several contributions of the affective relationship to the learning process, because the school environment will be the first socializing agent outside the child's family circle, and must offer all the necessary conditions for them to feel safe and protected.

Caring and educating are acts of love, dedication, which require time and availability, conquest, trust, etc. for the child to have a healthy and adequate development in his social, intellectual and school life. The family and the school, without this partnership, will hardly have a positive result,so it is of the very importance that everyone speak the same language, so that what the parentsteach at home is no different from what the child learns at school.

Key-words: family, partnership, dedication, importance, affection

1. INTRODUÇÃO

A temática abordada neste artigo procura retratar a influência da afetividade no ambiente escolar, refletindo sobre a importância desta no desenvolvimento cognitivo da criança. A afetividade faz parte do indivíduo desde que ele nasce e o acompanha durante toda sua vida, por sua vez desempenha um papel extremamente importante para todas as relações do ser humano e seu desenvolvimento. Os primeiros professores de uma criança são seus pais, pois são eles que indicam o que é uma família bem estruturada, uma criança amada, respeitada e acolhida. É na família que a criança faz seus primeiros vínculos afetivos e é por meio dela que a criança é apresentada ao mundo cultural que é a grande responsável pela educação das crianças e também da sua aprendizagem.

O ambiente escolar muitas vezes é o local onde a criança se encontra na maior parte de seu tempo e por conta disso, muitos deles convivem mais com os professores do que com seu próprios familiares Considerando que as emoções levam as crianças a caminhos que resultarão no seu futuro, se lhe faltar afeto em casa e o aluno buscar na escola, assim como também na sala de aula e de repente encontrar um professor inseguro, nervoso, fica difícil a criança reagir de maneira diferente a que está vivenciando. Por isso nosso exemplo enquanto educador é tornar tudo mais leve, um ambiente pesado e afeto

certamente será desgastante para as duas partes. É essencial fortalecer vínculos com os alunos, a afetividade fortalece a relação aluno e professor, e essa afinidade estimula a melhoria da autoestima principalmente se ambos tiverem sentimento de ternura e carinho se sentirão confiantes nessa convivência dentro da sala de aula.

A afetividade é necessária para a formação de pessoas felizes, seguras e capazes de conviver com o mundo que a cerca, pois ela é uma importante aliada nas intenções pedagógicas, responsável por criar vínculos relevantes e imprescindíveis para o Ensino de Educação Infantil que deverá ser oferecido segundo a Política Nacional de Educação Infantil 2006, "[...] em creches ou entidades equivalentes (crianças de 0 a 3 anos) e em pré - escolas (crianças de 4 a 6 anos)". Sendo uma importante etapa inicial da Educação Básica que é integrante do sistema de ensino, a Educação Infantil tem como principal objetivo estabelecer bases para a personalidade humana, inteligência, vida emocional e social da criança.

2. DESENVOLVIMENTO

A afetividade no campo da educação infantil, está ligada ao fato de ter surgido em caráter de assistência do cuidado com a saúde e de prevenção da vida. Atualmente de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB) Lei 9.39etapa da educação básica (BRASIL, 1996). Segundo o seu Capítulo II, artigo 29, a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos, físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). 4, de 20 de dezembro de 1996, a Educação Infantil é considerada a primeira. Desde o nascimento de uma criança é importante ela estar inserida em um ambiente que possa satisfazer suas necessidades, como o afeto, segurança, comunicação, educação, pois a partir desses fatores bem desenvolvidos em uma criança ela passar a ser mais receptiva ao aprendizado. Diante de tudo é muito importante refletirmos sobre a educação supondo a presença de duas pessoas o que educa e o que é educado. Por isso consideramos fundamental que o educador priorize na criança e em suas necessidades educativas, ou seja, esteja preparado para recebê-la, acolhê-la e a respeite em sua individualidade, fazendo-a se sentir única.

Saltini (2000) afirma que o aspecto afetivo tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual. Ele pode acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento. É possível perceber o desespero a angustia da maioria das crianças quando são deixadas pelos pais na porta da escola nos primeiros dias de aula com alguns perduram por semanas e no decorrer dos dias, elas vão se acostumando com a ideia de terem que se afastar dos pais, de suas casas, e de seus brinquedos por algum tempo.

O principal objetivo da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, e não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram, homens que sejam criativos, inovadores e descobridores. O segundo objetivo da educação é formar mentes que possam ser críticas, possam verificar e não aceitar tudo que lhes é oferecido. (Piaget, 1964, p. 5)

Portanto, fica claro que quando o professor desenvolve afetividade para com as crianças, tudo se torna mais fácil, sua adaptação, a sensação de abandono que sente ao ser deixada pelos seus pais, etc.

O desenvolvimento psicológico de uma criança dá-se através do meio social que ela convive. Segundo Almeida (1999, p. 63) ao mencionar Wallon ela observa que "são as emoções que unem a criança ao meio social: são elas que antecipam à intenção e o raciocínio."

Para Wallon (2007, p.122) "é inevitável que as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço tenham sobre sua evolução uma ação determinante".

A afetividade pode configurar uma das melhores formas de proporcionar a aquisição da aprendizagem das crianças, uma vez que a criança, ao se sentir seguro, confortável, se sente mais seguro e assim constitui uma melhor forma de absolvição das ideias, das informações e das oportunidades mediados pelos professores e pelos os outros indivíduos no seu contexto diário.

Este afeto conduz parte das ações humanas e, por conta disso, deve ser muito valorizado no processo de ensinar e de e aprender afinal todo sujeito tem seus sentimentos e emoções que devem ser respeitados dentro de sala de aula, pois fazem parte da sua construção de indivíduo. Contudo isso um ser em formação deve ser orientado a lidar consigo e o que sente para que possa compreender melhor o mundo que o cerca, afinal isso não é uma tarefa fácil de se fazer, por isso o trabalho professor é baseado na afetividade levando em conta que cada sujeito é único e tem suas próprias opiniões e visão de mundo.

É necessário ressaltar que afetividade é fator primordial no desenvolvimento da inteligência, sem afeto não temos interesse, não temos emoções e nem estímulos. E é através dessa relação entre afeto e inteligência que desenvolvemos as estruturas cognitivas, ou podemos afirmar também que mediante a relação afetiva da criança com o professor ou com a mãe construímos as estruturas cognitivas.

Piaget afirma abaixo que não se pode raciocinar sem vivenciar sentimentos:

Assim é que não se poderia raciocinar, inclusive em matemática, sem vivenciar certos sentimentos e que, por outro lado, não existem afeiçoes sem um mínimo de compreensão. (Piaget,1977, p.16)

Sendo assim cabe ao professor desenvolver seus trabalhos da melhor maneira possível, pois o que os alunos irão levar para o seu futuro será adquirido na educação infantil, então o professor realizar um trabalho com respeito, carinho e dedicação com seus alunos para que o aprendizado não se torne uma coisa maçante, sem amor onde pode atrapalhar o desenvolvimento dos alunos. Para que esse professor seja essa pessoa que além de toda sua competência ele seja doce e carinhoso além de usar toda sua afetividade em seus ensinamentos para tornar o aprendizado agradável e prazeroso, despertando assim o interesse dos alunos em aprender os conteúdos.

Essa relação entre professor e aluno deve ser vista como um ponto essencial para o desenvolvimento deste aluno, a mesma não pode ser vista como uma simples transmissão de conhecimento, onde o professor ensina e o aluno aprende, afinal isso já não é mais assim faz muito tempo, tem que haver uma troca de conhecimentos, onde o professor se destaca no papel do mediador.

Cury em seu livro "Pais Brilhantes, Professores Fascinantes" nos mostra que a utilização da prática pedagógica afetiva pelo o professor pode estimular não só a relação afetiva, como a questão cognitiva, social do aluno (2008, p. 48):

Os educadores mesmo com suas dificuldades, são insubstituíveis, porque a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos e todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas, e sim por seres humanos e é isso que o autor mostra, como é importante o papel do professor como um profissional, que independente de suas limitações, se faz necessária e como a sua presença pode modificar de forma especial e agir na vida de seus alunos como exemplo, através de seus atos e sua conduta profissional.

Devido a um novo contexto familiar onde pai e mãe trabalham fora para dar maior conforto para a criança, as levam a serem criadas por avós, tios, empregadas ou algumas vezes colocadas em escolas de tempo integral, faz com que diálogo familiar muitas vezes substituído por aparatos tecnológicos prejudicam o desenvolvimento social e a interação entre criança e adultos, e faz com que o professor tenha um desafio a mais.

A escola tornou-se então uma forma de compensar essas carências, tornando a afetividade um diferencial, um ponto chave para o desenvolvimento da criança. O adulto tem o papel de mediador entre criança e o mundo ao qual ela está inserida, visando mostrar a criança que através do diálogo ela pode compreender o mundo ao qual está inserida. O professor tem um papel base no processo educativo das crianças, oferecendo mecanismos para a construção de ideias e desenvolvimento. Considerando esta afirmação, podemos refletir no que Saltini (2000, p. 16) diz:

[...] e de amor do que de conteúdos e técnicas educativas. Elas têm contribuído em demasia para a construção de neuroses por não entenderem de amor, de sonos, de fantasias, de símbolos e de sofrimento.

Por isso afetividade só é estimulada através da vivência, por isso é tão importante que o professor-educador estabelece um vínculo de afeto com seu aluno, afinal a criança precisa de estabilidade emocional para se envolver com a aprendizagem, precisa ser estimulada, observar aquilo que seu professor-educador oferece para que ele compreenda, receba e transmita.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a elaboração deste trabalho certificamos que a afetividade assume papel importantíssimo na vida escolar e social de uma criança. A ligação entre a inteligência e afetividade, razão e emoção no desenvolvimento do aluno e no contexto da educação estão inteiramente ligadas ao desempenho escolar, uma vez que esse desenvolvimento se dá como um processo longo e contínuo e a afetividade deve-se fazer presente na escola.

Cabe aos pais e aos professores construírem com o papel de afetividade no desenvolvimento da criança, onde sejam trabalhadas as emoções de forma prazerosa, pois o resultado do trabalho com essas emoções pode resultar em grandes aprendizagens significativas, seja ela em casa ou na escola. O afeto e amor são as principais chaves para uma boa aprendizagem, e os educadores precisam estar atentos para que o fator afetivo entre o educador e o educando seja essencial para que o próprio sujeito envolva valores e o caráter para o desenvolvimento integral. Além disso, os educadores têm que se preocupar com a participação e a formação para que as crianças sejam críticas, solidárias, atuantes, criativas e principalmente felizes, onde os vínculos afetivos promovam pontos positivos no processo de aprendizagem e socialização desta criança.

O vínculo de afeto quanto ao professor e educando é estimulada através da vivência que garantem um envolvimento maior e emocional de envolver a aprendizagem. E esse estímulo proporciona uma maneira eficaz do educando se desenvolver melhor com a presença do lúdico no seu cotidiano, que estimulam e enriquecem um total processo de aprendizagem, garantindo ao educando uma forma de expressar seus sentimentos e de talvez ver o mundo de um jeito que ela

não imagina.

A afetividade é um elemento estruturante do sistema educacional. A cooperação e o cuidado que norteiam a prática educativa e possibilitam experiências de aprendizagem que não se limitam às questões pedagógicas e não dizem respeito apenas ao aluno, mas também ao professor e a todos que compõem a escola. Constatam-se através das fundamentações teóricas, que a afetividade é de suma importância no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, uma depende da outra para um bom desenvolvimento da criança e é possível afirmar que, para que ocorra o desenvolvimento da aprendizagem, uma criança precisa ter uma boa autoestima, confiar primeiramente em si mesmo

Concluindo, a realização deste artigo evidencia que a aprendizagem se torna mais significativa através de uma relação afetiva, proporcionando ao aluno mais segurança e confiança e que não há aprendizagem sem afetividade. Especificamente quanto ao docente, ficou claro que, quando a figura do professor é positiva, ele consegue criar vínculos e parceria, e isso facilita muito o processo de ensino e aprendizagem e a convivência. A autoridade não autoritária é essencial para um professor que visa romper com a ilusão de abismo entre docente e discente tanto no que diz respeito ao conhecimento como no que concerne a laços afetivos.

Portanto Diante da fundamentação teórica argumentada neste trabalho, percebe-se o quanto é importante, o afeto do professor transmitido ao aluno. A autoestima do aluno é elevada, a aprendizagem se torna mais prazerosa e construtiva, o ambiente da sala de aula se torna mais harmonioso. É importante refletir sobre a importância da afetividade em sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental, de modo que os alunos possam ser compreendidos, aceitos e respeitados, e os professores possam entender os seus sentimentos, e para isso acontecer é necessário ter sensibilidade para ouvi-los, dialogar com eles e apoiá-los para que busquem superar as suas dificuldades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, F. Afetividade na Prática Docente no Ensino Escolar Fundamental. Maringá/PR – UEM, 2011. Disponível em: <http://www.crc.uem.br/pedagogia/documentos/franciele_alves.pdf>.

ANTUNES, C. A afetividade na escola: educando com firmeza. Londrina: Maxiprint, 2006.

APELLATO, Ivan Roberto. Educação com Afetividade. Fundação educar D´Paschoal. Disponível em:http://www.facaparte.org.br/facaparte/biblioteca/EduccomAfetividade.pdf

BALLONE GJ – Afetividade: A afetividade é a função psíquica responsável pela qualidade da vida emocional.

CASA ESCOLA – Afetividade na Educação Infantil. Disponível em: https://blog.casaescola.com.br/afetividade-na-educacao-infantil/

CUNHA, Antônio Eugênio. Afeto e Aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Wak 2008.

CURY, Augusto. Pais Brilhantes, Professores Fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

HOTTOPOS - Afetividade e Cognição: Rompendo a Dicotomia na educação. Disponível em: http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm

JORNADA EDU - Afetividade na Educação Infantil: qual é a sua importância? Disponível em: https://jornadaedu.com.br/praticas-pedagogicas/afetividade-na-educacao-infantil-qual-e-a-sua-importancia/

PSIQWEB - Disponível em http://www.psiqweb.med.br/site/?area=NO/LerNoticia&idNoticia=62.

WEB ARTIGOS - Afetividade Na Educação Infantil: Uma Reflexão. Disponível em: https://www.webartigos.com/artigos/afetividade-na-educacao-infantil-uma-reflexao/165677

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A SUA FORMA DE TRASMITIR APRENDIZAGEM

LIDIANE LOPES DE SOUZA PEREIRA

RESUMO:

Com o avanço da tecnologia e a ampliação dos instrumentos tecnológicos e de sistemas de informação, com a tecnologia cada dia mais acessível e forte, surge a necessidade de se ampliar as demandadas sobre o ensino à distância, muitas vezes usada com a sigla (EaD. Partindo deste ponto de vista, esta pesquisa busca investigar quais os papéis e quesitos essenciais do docente na Educação à Distância, também se busca entender como acontece a construção do conhecimento nessa modalidade de ensino. Para tal, precisou se de um estudo teórico, pretendendo se assim uma compreensão das questões de tecnologia e sistemas da informação e a história da Educação à Distância ao longo dos tempos. O estudo nos leva a reflexão sobre o papel do professor, no processo da construção do conhecimento e percebemos que a importância deste não é somente repassar as informações, chegamos à conclusão de que o professor de EAD, se coloca como um intensificador de transformação, de crescimento das ações de transformação, o que orienta os seus alunos para que esses possam agir com autonomia, organização e o dono de seu conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Educação à Distância, Professor, Aprendizagem INTRODUÇÃO

Pretende-se nesse trabalho, mostrar a importância e fundamentos, definições, características e curiosidades sobre a Educação a Distância no Brasil e no mundo.

Iniciamos este projeto fazendo uma breve retrospectiva sobre o início do Ensino a Distância no Brasil.

No âmbito nacional a EaD ganhou destaque e reconhecimento no ano de 1996, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que coloca a educação a distância como modalidade utilizada para complementação da aprendizagem. No ano de 2005 a concepção sobre a Educação a Distância no Brasil é definida oficialmente no Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005):

Art. 1o Para os fins deste Decreto, caracteriza- -se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didáticopedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, Associação Brasileira de Educação a Distância 86 RBAAD – Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Com o crescimento de novas tecnologias o processo educacional cria um modo de construção do conhecimento, uma vez que a construção do conhecimento que adapta a modalidade do ensino que está inserido. A modalidade de Ensino à Distância é uma forma de ensino em que aluno e professor se encontram afastados um do outro. Assim o acesso à internet, dá a liberdade para que o aluno possa ter autonomia na construção do seu conhecimento, criando horários de estudos que possam oportunizar o estudo em casa, dando toda a condição de formação para todos aqueles que trabalham o dia inteiro.

O estudo traz um aprofundamento sobre a compreensão da construção do conhecimento mesmo que a distância, o que está relacionado ao uso crítico e inovador da tecnologia nos ambientes escolares. E se relaciona ao ensino e aprendizagem que pretende promover a autonomia na construção do conhecimento dos estudantes.

Também traremos reflexões sobre a importância do professor como o mediador da construção do conhecimento. O professor é um agente de transformação, que tem como função impulsionar as ações, de seus alunos, para que esses possam agir com autonomia, disciplina, organização e foco nos seus objetivos.

Breve Relato sobre o início do Ensino à Distância

Pensar em Educação a Distância, é algumas vezes se deparar ainda com o preconceito que esta modalidade não ensina, mesmo com toda a procura que temos sobre ela na atualidade.

Segundo Oliveira

O EAD surgiu na cidade de Boston, nos Estados Unidos, no ano de 1728, e foi se expandindo logo depois de um anúncio no jornal da cidade. O professor Caleb Phillips oferecia um curso de taquigrafia (uma técnica para escrever à mão de forma rápida, usando códigos e abreviações) para alunos em todo o país, com materiais enviados semanalmente pelo correio; este é o primeiro registro de um curso a distância.

O Ensino À Distância no Brasil começou a conquistar espaço nas entidades de ensino devido à instauração da Lei n.º 9.394 de 1996, que regulamentou e tornou válida a educação a distância para todos os níveis de escolarização.

Assim a LDB - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. “Art. 80. O Po-

der 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. Assim podemos dizer que a LDB veio para regularizar algo que já existia.

Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (BRASIL, 1998, não paginado).

Segundo Alves (2011) apud Segundo Gouvêa & Oliveira (2006), alguns compêndios citam as epístolas de São Paulo às comunidades cristãs da Ásia Menor, registradas na Bíblia, como a origem histórica da Educação a Distância, as cartas escritas pelo apóstolo Paulo tinham como objetivo instruir como como viver dentro das doutrinas cristãs, isto ocorre em meados do século I. No Brasil, Alves nos mostra os primeiros registros de Educação a distância o que ocorre no século XX; em 1904 o Jornal do Brasil registra, na primeira edição da seção de classificados, anúncio que oferece profissionalização por correspondência para datilógrafo, outro marco importante que acontece no Brasil, que o mesmo autor nos mostra acontece no ano de 1923 é de um "grupo liderado por Henrique Morize e Edgard RoquettePinto criou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro que oferecia curso de Associação

Brasileira de Educação a Distância". Iniciando assim a Educação a Distância pelo rádio brasileiro.

O progresso dos meios de comunicação fizeram com que o ensino a distância crescesse fazendo com que o seu público aumentasse de forma considerável, nos dias atuais, vemos que muitas pessoas alcançaram seus objetivos no ensino técnico, ensino superior e até mesmo a conclusão da educação básica através do ensino a distância, uma vez que essa modalidade de ensino permite ao educando que mora longe de centros urbanos, e aqueles que o trabalho demanda grande parte do dia de concluírem os estudos e realizarem seus sonhos.

Ministério da Educação no Decreto nº 5.622, de dezembro de 2005, caracteriza o Ensino a distância como:

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

(BRASIL, 2005).

A EAD é uma forma de ensino em que aluno e professor se encontram afastados um do outro. O acesso à internet, dá a liberdade de horários e ainda oportuniza o estudo em casa, dando toda a condição de formação para todos aqueles que trabalham o dia inteiro. As vantagens e oportunidades que manifestam essa categoria de ensino se deve ao desenvolvimento dos meios de comunicação e das tecnologias da informação.

Estudar a distância exige do aluno respeito, planejamento e responsabilidade, estas características são primordiais para que o educando em EAD. Tais virtudes têm tudo a ver com essa modalidade de ensino, que depende diretamente do esforço dos estudantes. Ou seja, caso o aluno não se dedique ao seu próprio cronograma de estudos, corre o risco de não conseguir se formar.

Para Moran, o ensino EAD é um sistema de ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CDROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes (Moran, 2002, p. 1).

Criando aprendizagens no Ensino a Distância

A aprendizagem indica a ação de aprender, conquistar conhecimento. A conquista de um novo conhecimento está ligada a figura do aluno, que é o "sujeito da construção de seu conhecimento "(TORRES, 2004, p. 38). A Educação Online é uma forma de aprendizagem que usa ferramentas diferentes do tradicional de uma sala de aula, para educando que o educando aprenda de maneira diferente.

Para que o aluno adquira conhecimento de forma eficaz é necessário que este ao reconhecer o novo, o explore internamente e externamente. A aprendizagem significativa provoca mudança, uma vez que o novo nos leva a ter novas habilidades o que nos leva a ver o mundo com novo olhar. No entanto a aprendizagem só ocorre quando o aluno está envolvido e motivado para esse processo. O aluno que escolhe estudar a distância precisa entender que é preciso ter contato com o novo conhecimento, reconhecê-lo e explorá-lo. É preciso se apropriar das ferramentas de ensino no caso a tecnologia de ensino. Estudar a distância exige compromisso consigo mesmo, com os seus propósitos e objetivos. Você como o grande gestor do seu conhecimento.

Para Franco (1995),

[...] o papel do professor não pode ser nem de um "expositor" nem de um "facilitador", mas sim de um problematizador. Isto significa que o professor está ali para organizar as interações do aluno com o meio e

problematizar as situações de modo a fazer o aluno, ele próprio, construir o conhecimento sobre o tema que está sendo abordado (franco, 1995, p. 56).

Em seu início de progresso no Brasil o Ead não era bem-visto, havia uma concepção que a Educação a distância era classificada como de baixa qualidade, o ensino tradicional, que sempre foi marcado pelo contato físico entre o professor e alunos, sendo determinado como uma fórmula ideal para a busca do conhecimento. No entanto o atendimento de ensino a distância de boa qualidade, vem apresentando bons resultados, o investimento a construção de uma boa estrutura de ensino, acrescentado também aplicações no que se refere a entrada de recursos materiais, além também do investimento em se construir uma equipe competente de professores, coordenadores e tutores, o que faz que se quebre paradigmas com relação ao ensino em EAD.

Assim como nas aulas que acontecem de forma presencial, é necessário que o professor crie situações que provoque a espontaneidade por parte do aprendiz e que este possa desenvolver cognitivamente cada dia mais. Segundo Ariza (1996), o aluno aprende quando participa ativamente do processo de aprendizagem, ou seja, quando cria, transforma, diversifica e dispõe gradualmente a entender sua forma de aprender, estabelecendo, deste modo, redes de significado que enriquecem seu conhecimento do mundo físico e social e potencializam seu crescimento pessoal.

As aulas em EAD acontecem de uma forma em que professores e alunos não necessitam estar presente em um único local. Essas aulas são ministradas por meio da internet, com a assistência de diferentes tecnologias da informação e comunicação. Assim a modalidade de ensino EaD visa atender a uma variedade de propósitos, tais como:

[...] ampliar o acesso à educação em todos os níveis do ensino, formação técnico-profissionalizante, alfabetizar e treinar trabalhadores, promover atividades culturais, capacitar em massa os professores, apoiar as aulas ministradas nos ensinos, fundamental e, médio, expandir e interiorizar a oferta de cursos superiores. (RASLAN, 2009 p. 25)

A educação envolve as didáticas de ensinar e aprender. Qualquer sociedade dispõe desse acontecimento, que é responsável por sua continuação e permanência. A educação está presente nos diversos espaços de convívio social e sua prática formal dá se de forma intencional e com objetivos determinados. O aluno o protagonista da educação assim este é o sujeito da aprendizagem, aquele que aprende junto ao outro o que o seu grupo social produz, tal como: valores, linguagem e o próprio conhecimento.

HAIDT (1994:61) afirma que:

quando o professor concebe o aluno como um ser ativo, que fórmula ideias, desenvolve conceitos e resolve problemas de vida prática através de sua atividade mental, construindo, assim, seu próprio conhecimento, sua relação pedagógica muda. Não é mais uma relação unilateral, onde um professor transmite verbalmente conteúdos já prontos a um aluno passivo que o memorize.

Com base no pensamento acima, podemos entender que quando o professor promove no aluno a potencialidade de crescimento este busca sua autonomia e autoconfiança, o que faz com que sua aprendizagem ocorrerá não de forma isolada, distante e distorcida, mas, ligada e independente com todas as relações significativas mantidas com o aluno.

O aprendizado na Educação a Distância depende em grande parte do esforço e da motivação do aluno, para que o sucesso nos estudos aconteça, as suas condições de estudo, também se leva muito em conta.

Moore (1990) afirma que

Educação a distância é uma relação de diálogo, estrutura e autonomia que requer meios técnicos para mediatizar esta comunicação. Educação a distância é um subconjunto de todos os programas educacionais caracterizados por grande estrutura, baixo diálogo e grande distância transacional.

É preciso entender que no EAD o fato de alunos e professores não estarem juntos fisicamente, como nas aulas presenciais não significa que estes não estejam conectados. A interlocução do contato físico para o contato virtual, vencendo barreiras de espaço e tempo. O ensino a distância tem como método Uma das estratégias fundamentais na Educação a Distância é o aluno vencer o desafio de estudar sozinho, obtendo autonomia do seu ato de aprender e para isso precisa desenvolver a habilidade de ter uma aprendizagem autônoma.

O ensino remoto desperta no sujeito essa aprendizagem autônoma o que possibilita ao aluno construir o seu conhecimento de uma forma em que possa buscar especialização nos assuntos de seu interesse. Nesse sentido é importante entendermos a Educação a distância como um ato que procura aproximar o saber do aluno. Isso quer dizer, a compreensão do conhecimento é construída pelo educando em cada uma das situações em que este está inserido.

A Tecnologia é uma grande colaboradora para a evolução da Educação a Distância, uma vez que as barreiras apontadas como dificuldade para os processos de aprendizagem foram vencidas. Os atributos essenciais da Educação a Distância são a flexibilidade do espaço e do tempo, abertura dos sistemas e a autonomia do aluno.

O professor como articulador do conhecimento

Tanto o professor de EAD quanto o professor que atua presencialmente tem como papel na educação de ser um interlocutor que fica entre o aluno e a busca do conhecimento. Pacheco (1996) comenta que "para o professor tornar-se um investigador, exiges-lhe que reúna as capacidades de um profissional amplo (em oposição a um profissional restrito) e demonstre uma atitude investigativa".

Abaixo segue uma tabela, que diferencia o papel do professor n ensino presencial e no ensino a distância.

Tabela I – Paralelo entre as Funções do Professor e do Tutor

EDUCAÇÃO PRESENCIAL
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Conduzida pelo Professor
Acompanhada pelo tutor

Predomínio de exposições o tempo inteiro Atendimento ao aluno, em consultas individualizadas ou em grupo, em situações em que o tutor mais ouve do que fala

Processo centrado no professor Processo centrado no aluno

Processo como fonte central de informação Diversificadas fontes de informações (material impresso e multimeios)

Convivência, em um mesmo ambiente físico, de professores e alunos, o tempo inteiro Interatividade entre aluno e tutor, sob outras formas, não descartada a ocasião para os "momentos presenciais"

Ritmo de processo ditado pelo professor Ritmo determinado pelo aluno dentro de seus próprios parâmetros

Contato face a face entre professor e aluno Múltiplas formas de contato, incluída a ocasional face a face

Elaboração, controle e correção das avaliações pelo professor Avaliação de acordo com parâmetros definidos, em comum acordo, pelo tutor e pelo aluno

Atendimento, pelo professor, nos

rígidos horários de orientação e sala de aula Atendimento pelo tutor, com flexíveis horários, lugares distintos e meios diversos

Fonte: Sá, Iranita. Educação a Distância: Processo Contínuo de Inclusão Social. Fortaleza,CEC, 1998:47.

O papel do professor no Ensino a Distância é fundamental no processo de ensino e aprendizagem a distância, pois ele coopera com o aluno ao formular problemas, provocar interrogações ou incentivar a formação de equipes de estudo

O professor ao intermediar a concepção do conhecimento, com a utilização de múltiplas tecnologias sem muitas vezes poder visualizar a presença do aprendiz, como também ter a troca de palavras e sem nem perceber as reações imediatas do interlocutor, o docente precisa desenvolver os processos comunicacionais para que haja diálogo, cumplicidade e afetividade entre os envolvidos.

Paulo Freire (1979, p. 78), explica que:

A "educação como prática da liberdade" não é transferência ou a transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a "perpetuação dos valores de uma cultura dada"; não é o "esforço de adaptação do educando a seu meio". Para nós, a "educação como prática da liberdade" é, sobretudo e antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnosiológica. Aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes.

Quando elencamos algumas características ao professor de Ead, pensamos neste como além de um mediador de conhecimento este precisa possuir, além das competências do conteúdo ministrado, precisa também demonstrar capacidade especificas ao uso de tecnologia.

Moran 2002, nos esclarece sobre a mediação de aluno e professor, o EaD.

ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CDROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes (Moran, 2002, p. 1).

Segundo a concepção acima podemos dizer que o ensino Ead, consegue manter alunos e professores conectados, além de fazer com que o aluno também consiga conquistar novos conhecimentos com base nas novas relações que se vive.

No ano de 2005 é criado no Brasil a UAB (Universidade Aberta no Brasil) esta tinha como objetivo ampliar o ensino superior no Brasil

Hack 2011, nos dá alguns esclarecimentos sobre a importância da UaB, no ensino a distância no Brasil.

Tendo como base o aprimoramento da EaD, a UAB visa expandir e interiorizar a oferta de cursos pela ampla articulação entre instituições públicas de educação superior, estados e municípios brasileiros, para pro-

mover, através da metodologia da EaD, acesso à formação especializada para camadas da população que estão excluídas do processo educacional.

Ainda falando sobre a importância do Professor no Ensino a Distância Hack, ainda traz esclarecimentos sobre a importância do tutor educacional, e do professor, para Hack (2011)

a figura do tutor é primordial e atua como um mediador entre os professores, alunos e a instituição. Em outras palavras, ele cumpre o papel de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem ao esclarecer dúvidas de conteúdo, reforçar a aprendizagem, coletar informações sobre os estudantes e prestar auxílio para manter e ampliar a motivação dos estudantes

Com a orientação sobre a importância do professor no EaD, podemos definir algumas das atribuições deste para seus educandos, sendo segundo Hack o de

orientar os alunos no planejamento de seus trabalhos; esclarecer dúvidas sobre o conteúdo das disciplinas; auxiliar na compreensão de regulamentos e procedimentos do curso; proporcionar feedback dos trabalhos e das avaliações realizadas. O tutor a distância do curso deve devolver as atividades corrigidas e comentadas em até dez dias úteis após o término do prazo final de entrega da tarefa.

A intervenção pedagógica do professor é necessária e precisa em aulas à distância pois ela propicia aos educandos condições adequadas para que o conhecimento, seja construído. Este deve assumir uma posição não só de mero transmissor de conhecimentos, mas o de aliado a essa construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação a Distância vem se transformando conforme com as tecnologias acessíveis em cada época. A educação é um direito de todos com isso se inicia a construção de uma sociedade em que o conhecimento passa a ser um dos pilares para a construção daquilo que chamamos de nação. O EAD, nos traz uma nova perspectiva, sobre vencer as dificuldades das aprendizagens, uma vez que com o ensino a distância é possível vencer as dificuldades de distância e tempo, algo que já foi motivo para problemas como evasão escolar, e assim o aluno ganha a oportunidade de continuar vivendo uma nova experiência de aprendizagem, tendo total autonomia na construção do seu conhecimento na sua formação.

O EAD faz com que o aprendiz seja sua própria motivação, que corra atrás de investimento pessoal, alcança sua autonomia nos estudos, além de gerenciar seu próprio processo de construção de conhecimento.

No ensino presencial, a forma de construir o conhecimento era feita através de trabalhos escritos, provas, cópias de escritos em lousas. O ensino a distância permitiu ao educando ir em busca da sua forma de construir o seu próprio conhecimento através da troca de informações. A aprendizagem no EaD, é resultado da construção do conhecimento e não da simples transmissão do professor para o aluno. Essa construção acontece de forma autônoma e individual, pois cada aluno tem sua forma de aprender, estratégias e tempo de aprendizagem. Educação a Distância permite que o aluno rompa barreiras, e crie um espaço próprio de aprendizado e assim seja um complemento ao ensino presencial.

A aprendizagem construída com autonomia tem como componente facilitar e ampliar a forma de se aprender, uma vez que o aluno só aprenderá o que deseja; aquilo que é obrigatório, o ser humano apenas memoriza e posteriormente com certeza o colocará em escanteio.

Mediante todas essas informações sobre a construção do conhecimento, assim como no ensino presencial, no ensino a distância a figura do professor é também essencial na aprendizagem. O professor age como mediador do conhecimento, o facilitador, incentivador, investigador, este acaba investindo em sua prática e da aprendizagem individual.

O professor acaba tendo um novo papel, na construção da aprendizagem. O professor passa a ser o intermediário, que organiza e impulsiona o aluno. O professor se torna mentor da construção do conhecimento do educando e até da sua auto-aprendizagem. Sua relevância é otimizada e sua responsabilidade social aumentada. “Seu lugar de saber seria o do saber humano e não o do saber informações” (Alves; Nova, 2003:19), sendo o diálogo o mais importante do que a informação. Sua atribuição não é transmitir conteúdo, mas orientar a construção do conhecimento pelo aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, Lucinéia 2011-< Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo < Disponível em Artigo_07.pdf (abed.org.br)- acesso em 01/03/2022

ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane. Educação a Distância: Uma Nova Concepção de Aprendizagem e Interatividade. São Paulo, Futura, 2003.

BRASIL. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federa-

tiva do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: Decreto nº 5622 (planalto.gov.br) . Acesso em: 01/03/2022

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

Hack, Josias Ricardo. Introdução à Educação a Distância <Disponível em>https://uab.ufsc.br/portugues/files/2012/04/livro-introdu%C3%A7%C3%A3o-aEAD.pdf- Acesso em 14/03/2022

HAIDT, R. Curso de Didática Geral. São Paulo: Ática, 1994. 327p.

MORAN, J.M. O que é Educação a Distância. Universidade de São Paulo, 2002.

PACHECO, José Augusto. Currículo: Teoria e Práxis. Portugal: Porto, 1996.

RASLAN, Valdinéia Garcia da Silva. Uma comparação do custo-aluno entre o ensino superior presencial e o ensino superior a distância. Campo Grande, MS, 2009. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso.

TORRES, Patrícia Lupion. Laboratório on-line de aprendizagem: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação. Tubarão: Ed. Unisul, 2004.

JOGOS E BRINCADEIRAS

LINDAURA DA SILVA BORGES

RESUMO

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

Palavras chaves: Alfabetização; Criança; Ludicidade.

INTRODUÇÃO

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

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

Como justificativa acreditando na importância do lúdico, a proposta da nova

LDB traz à tona uma concepção de educação que vai além da simples instrução.

Sendo assim, a atividade lúdica como um meio motivador vem ao encontro do que sugere a nova LDB. Contudo, não se pode esquecer que, no processo de ensino aprendizagem, a figura do professor torna-se de primordial importância.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Professores mal pagos, má formação, profissionais incompetentes.

INTERAÇÕES PEDAGÓGICAS: EDUCAÇÃO E LUDICIDADE

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

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

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

"sérios".

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

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

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

"Na vida social, como na vida individual o pensamento procede da ação e uma sociedade é essencialmente um sistema de atividades. É da análise dessas interações no comportamento mesmo que procede então a explicação das representações coletivas, ou interações modificando a consciência dos indivíduos". (PIAGET, 1973, p. 33).

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

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

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

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

Jogos e Brincadeiras Na atualidade ao

se pensar nas brincadeiras da criança vale ressaltar que, brincando com as fantasias ela constrói uma ponte no tempo, ao viver o presente, relembra fatos pretéritos e faz uma projeção para o futuro, sempre complementando a realidade que o cerca. Neste contexto, o educador pode utilizar-se dos jogos e brincadeiras como processos lúdicos que irão aguçar ainda mais a vontade de seus alunos em desbravar a sua infinita capacidade em aprender assim nos afirmam Rodulfo. (KISHIMOTO, 1990, 9. 79).

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

Como ressalta Kishimoto (1996, p. 43):

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

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

Como nos diz Almeida (1995, p.57):

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

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

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

É eminente que é enriquecedor o trabalho de forma interdisciplinar, que quando realizado por meio da ludicidade, envolverá vários conhecimentos de uma só vez. Como vem sendo explicitado, os jogos pedagógicos são notáveis recursos que o educador pode utilizar no ensino da Língua Portuguesa, contribuindo para o enriquecimento e desenvolvimento intelectual e social do educando, levando-os a aprender trabalhar em equipe, com criatividade, bom humor e imaginação.

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

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

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

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

naturais. (PCN'S, 1997, p. 117).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Para Ferreiro (1997), "o problema da alfabetização foi sempre uma decisão tomada somente pelos professores, sem considerar, porém, as crianças".

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

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

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

Esta concepção ainda não está presente no cotidiano de muitos educadores e assim não conseguem relacionar brincar e ensinar. Brincar é fundamental para a criança controlar impulsos, manter o equilíbrio, além de ser importante para poder compre-

ender, e se relacionar com o mundo, pois, as atividades lúdicas desenvolvem a capacidade cognitiva.

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

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

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

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

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

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

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

Hoje, existem milhares de atividades lúdicas que ensinam muito mais do que o

"mais do que na e ele "aprende". As atividades lúdicas são fundamentais para socialização da criança especialmente para as da alfabetização, é nesta fase que tudo se aprende.

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

Podemos compreender que mesmo uma criança brinca sozinha ela já está adquirindo conhecimento se descobrindo neste processo, imagina se estiver brincando em grupos e se neste grupo estiver alguém com da criança. A palavra lúdica vem do latim e é relativa que joga que brinca e que se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuna à aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo (FIDELIS TEMPEL, 2005 p.32).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Com muita dedicação, conhecimento sobre o tipo de necessidade e persistência é possível a obtenção de grandes progres-

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

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

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

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

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

s teóricos sobre a potencialidade dos jogos e brincadeiras vêm certificar a contribuição dos jogos para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, promovendo melhor assimilação dos conhecimentos e possibilitando a integração dos mesmos aos conteúdos curriculares. Promove também a socialização de forma positiva, propiciando aos alunos uma visão crítica dos acontecimentos em suas práticas cotidianas.

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

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

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

As brincadeiras, os jogos, os brinque-

dos estimulam a curiosidade, iniciativa e autoconfiança no aluno, proporcionando aprendizagem, desenvolvimento d a linguagem, do pensamento e da concentração da atenção.

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

_____. PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física.

Ministério da Educação. Secretária da Educação Fundamental. 3 ed. Brasília, 2001.

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

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

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

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

Uma Análise Reflexiva. 2010.

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

KISHIMOTO, Tezuka Mochida. Jogos, Brinquedos, Brincadeira e a Educação. 2ª Ed. São Paulo: coffe, 1990.

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

Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

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

KISHIMOTO, T. M. (apud Froebel). Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. 3 ed.

São Paulo: Cortez, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil.

2010. Disponível em www inesul.edu.br/professor/arquivos.. Acesso em 11 jun 2020.

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

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

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

PIAGET, Jean. A Formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. TEIXEIRA DA SILVA, Vera Lucia. Tecendo Tramas na Aprendizagem: Um estudo sobre crianças excluídas na escola. Dissertação de Mestrado. Universidade São Judas, São Paulo, SP. 2008.

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

A IMPORTÂNCIA DE UMA BOA FORMAÇÃO DOCENTE PARA TRABALHAR COM A ROTINA EM SALA DE AULA

LUCÉLIA MARIA BATISTA DA SILVA

Resumo

Este artigo tem como eixo central refletir a respeito da importância de uma Formação Docente e a sua prática em sala de aula, na qual a Rotina Escolar interfere no desenvolvimento da criança de zero a seis anos e também irá abordar diferentes. O tema tratado não deve ser encarado com um simples rol de atividades estáticas, e sim, mais um item do planejamento escolar, afinal, os aspectos de sua organização são tão amplos, que, se bem planejados, levando em conta a ação da criança, subsidiam este grande contexto de aprendizagem: a Rotina Escolar, na qual a Formação Docente interfere diretamente no processo ensino aprendizagem.

Palavras-Chave: Formação Docente; Importância; Rotina Escolar

INTRODUÇÃO

Em algumas escolas, a rotina é determinada pela coordenação pedagógica, previamente, sem levar em conta a realidade de cada sala; em outras é construída pela professora, também previamente, mas já conhecendo a realidade da sala; outras vezes é construída pelos próprios alunos; em algumas ela nem é determinada; e, em outras, é construída coma participação de toda comunidade escolar. Quantas opções! Qual será aquela que melhor se enquadra numa proposta pedagógica de qualidade? Para isso é muito importante que se tenha uma Formação Docente de qualidade, na qual o professor saberá como trabalhar com a Rotina em sala de aula, conseguindo acompanhar as necessidades de seus alunos e tornando o processo ensino aprendizagem significativo.

A rotina escolar é algo merece atenção, pois é ela que norteia e dá segurança necessária para criança que está em processo de desenvolvimento de noções de regras sociais, espaço e tempo. Por isso não deve ser encarada como uma estrutura fixa, sem maleabilidade, com meras repetições de atividades, entediando e retirando o interesse da criança em aprender e consequentemente se desenvolver, ou seja, criar uma rotina dentro da própria rotina escolar.

Esta "rotina da rotina" é um ponto da banalização e da marginalização do tema, o qual desfoca a realidade da criança ativa para a criança estática e condicionada. Como esclarece Madalena Freire (1983, p. 43):

" A rotina é entendida como a expressão do pulsar do coração (com diferentes batidas rítmicas) vivo do grupo. Rotina entendida como cadência sequenciada de atividades diferenciadas, que se desenvolvem num ritmo próprio, em cada grupo".

O Dicionário Etimológico Nova Fronteira define Rotina de Rota, ou seja, caminho, direção, rumo. Já o Dicionário Aurélio a define como: caminho já percorrido e conhecido, em geral trilhado maquinalmente; sequência de atos, usos, observada por força do hábito.

Estas definições nos remetem a algo mecânico, estático, feito apenas por repetição, o que não condiz com a rotina de atividades realizadas no dia a dia escolar, que se dá de maneira estável e não mecânica.

Para Aroeira (1996, p. 135):

"A rotina escolar é uma sequência de atividades que visam a organização do tempo que a criança permanece na escola. Apoia-se na reprodução diária de momentos e nos indícios e sinais que remetem às situações do quotidiano".

A Rotina por ser uma sequência de atividades organizadas e intencionalmente planejadas proporciona às crianças sentimentos de estabilidade, segurança e confiança em si própria e nos profissionais da escola, colaborando assim, para o desenvolvimento de sua autonomia.

Ao vivenciar esta Rotina diariamente a criança se liberta da preocupação com a atividade seguinte, tornando esta previsível, permitindo-lhe aproveitar cada atividade em sua totalidade, de forma segura e autônoma, como enfatiza Zabalza (1998, p. 52): "O quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e autonomia".

Entende-se por autonomia a capacidade de construir as suas próprias regras e meios de ação, que sejam flexíveis e possam ser negociados com outras pessoas que sejam eles adultos ou outras crianças. Para que essa construção seja significativa é importante que a o professor tenha uma boa Formação Docente.

ROTINA, TEMPO E ESPAÇO

A rotina preocupa em promover o desenvolvimento integral e a construção da autonomia infantil deve seguir uma abordagem pedagógica que proporcione situações em que a criança possa vivenciar as mais diversas experiências, fazer escolhas, toar decisões, socializar conquistas e descobertas, favorecendo a integração criança – criança e criança – professor.

Além de organizar o cotidiano escolar, a Rotina em suas entre linhas repassa valo-

res da abordagem pedagógica a qual está empregada, como cita Zabalza (1998, p. 52): "É muito importante analisar o conteúdo das rotinas. No fundo, elas costumam ser um fiel reflexo dos valores que regem a ação educativa nesse contexto".

Há ainda uma outra maneira de elaborar a Rotina Escolar, que são os Projetos de Trabalho. Estes nascem a partir do contato inicial do professor com as crianças, seu meio social, cultural, histórico, geográfico, afetivo, do conhecimento dos seus interesses e necessidades e se estrutura para atendê-los. Por ser flexível e imprevisível sua duração não é premeditada, podendo durar um ano ou um mês, dependendo sempre do objetivo a ser alcançado e o desejo e interesse das crianças pelo assunto tratado. A realização de um Projeto depende de várias etapas a serem planejadas e negociadas com as crianças, para que estas tenham com clareza o caminho percorrido entre a sensibilização do problema até o seu desfecho.

O tempo foi inventado para dar ritmo ao cotidiano, assim deve ser organizado de tal forma que favoreça e facilite o desenvolvimento das metas propostas dentro da jornada diária.

O RCNEI (1998) propõe que este tempo deva conter três modalidades de organização, afim de, suprir as intenções educativas contidas no projeto proposto pela unidade de ensino.

São elas:

Atividades permanentes: são atividades que respondem às necessidades básicas de cuidado, aprendizagem e de prazer para as crianças, ou seja, atividades que ocorrem com frequência, como, brincadeira; roda de histórias e de conversas; oficinas de artes; higiene; alimentação; etc.

Sequência de atividades: são atividades planejadas e orientadas que oferecem desafio em diferentes níveis, com o objetivo claro de promover uma aprendizagem específica e definida.

Projetos de trabalho: são conjuntos de atividades que partem de eixos de trabalho, sem uma duração determinada, que visam a exploração total do conteúdo, geralmente com uma produção final clara, objetiva e palpável.

O espaço escolar, atualmente, vem sendo tratado como mais um componente do currículo, afinal, é o ambiente de formação da criança, fator de aprendizagem, onde o professor deve intervir de forma coerente, organizando-o de acordo com os seus objetivos e metodologia educacional, afinal, este espaço planejado passa a ser mais um dos fatores de aprendizagem.

Lina Iglesias, apud Zabalza (1998, p. 37) demonstra dois modos de conceituar espaço, são eles:

- Território: local físico e estruturado caracterizado pelos objetos, materiais pedagógicos e mobiliários.

- Ambiente: não é só o espaço físico mais também as relações interpessoais e afetivas que nele se estabelece.

A partir destes conceitos, a autora, propõe quatro dimensões fundamentais para a organização do ambiente escolar:

- Dimensão física: aspectos materiais e estruturais.

- Dimensão funcional: utilização dos espaços e diferentes funções que estes podem assumir.

- Dimensão temporal: modo de organização do tempo.

- Dimensão relacional: relações que se estabelecem dentro do espaço escolar.

Ainda segundo a autora, este ambiente escolar estruturado de acordo com as dimensões acima relatadas, se organiza segundo quatro aspectos:

- Aspectos que interferem na tomada de decisão do professor – fatores já existentes, que o professor deve levar em conta ao organizar o espaço, como: condições climáticas; recursos ambientais; condições arquitetônicas; elementos estruturais; mobiliários; materiais; modelo pedagógico adotado pela escola; faixa etária a ser trabalhada e suas necessidades e características do local.

- Critérios de organização do espaço – este deve favorecer a escolha, a au-

tonomia, a segurança, o atendimento das necessidades das crianças e suas formações éticas e estéticas. Para essa organização do espaço, Sônia Kramer (1995) propõe que a sala de aula deve ser dividida em: área movimentada – onde as crianças atuam diretamente sobre os objetos, expressando-se de diferentes maneiras; área semi movimentada – onde as crianças vivenciam as artes plásticas e jogos; e área tranquila – onde as crianças desenvolvam seus conhecimentos sobre os fenômenos físicos, naturais e sociais.

- O papel do professor na organização do espaço – o professor é quem traduz concretamente suas intenções educativas e seu método de trabalho, na criação de um ambiente como fator de aprendizagem.

Assim, o espaço deve ser amplo e diversificado, para que as crianças possam se mover com facilidade, proporcionando trabalhos individuais e grupais. Afinal, as crianças emprestam aos ambientes escolares significações que podem lhe causar medo ou curiosidade, irritabilidade ou calma, atividade ou apatia.

Um cenário com intenção de interações e desenvolvimento, promotor de aprendizagens, que estimule os sentidos e movimentos corporais e que se preocupe com a identidade pessoal de cada criança, deve articular adequadamente conteúdos, atividades, horários, espaços e objetos disponíveis. Sem valorizar apenas um ou alguns desses aspectos, para que não haja desdobramentos impróprios no desenvolvimento educacional, sendo todos eles igualmente importantes.

FORMAÇÃO DOCENTE

De acordo com Tardif (2008) muitas das concepções teóricas aportadas na formação de professores podem ter sido concebidas sem relação ao ensino e fora do cerne da ação docente.

Isto pode fazer com que estes conhecimentos não sejam úteis no momento da atuação efetiva na sala de aula. Contudo, ele aponta que, talvez, eliminar a lógica disciplinar não seja o caminho.

Tardif (2008, p. 241) afirma que: "o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo".

Para o autor, os profissionais docentes que atuam em sala de aula, deveriam ter espaço de contribuição nos currículos dos cursos de formação de professores, uma vez que a sua prática revela a produção, a transformação e a mobilização de saberes, teorias e conhecimentos específicos ao exercício da docência.

É importante esclarecer que a teoria e a prática devem caminhar juntas e não serem consideradas uma consequência da outra. Pimentel (2014) salienta que, é necessário que os conhecimentos teóricos tenham sentido e significado para que se possa perceber a relação entre a teoria e as ações cotidianas.

A formação inicial de professores é um momento especial para conhecer a área de atuação do professor e suas especificidades, porém, ser realista e assumir que ela não consegue dar conta de toda a complexidade da profissão é imprescindível.

Segundo Moreira e Candau (2005, p. 23):

É necessário um destaque a necessidade de se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na Universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor.

Refletir acerca da formação de professores é um processo necessário, principalmente no que tange a formação inicial. A ação docente envolve aspectos objetivos e subjetivos que são formados ao longo do tempo, e até mesmo, com a experiência prática. Desta forma, o contato com a prática desde o início da formação para a docência se faz salutar para que o futuro professor se reconheça na profissão e consiga relacionar os aspectos teóricos aos práticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva da formação, é preciso aprender continuamente como ver a realidade, uma vez que é na prática, na troca de saberes, na ousadia da busca que se dá o aprendizado mútuo. Desse modo, é possível que o professor torne-se um agente capaz de gerir o seu próprio fazer, alguém pró-ativo, capaz de criar, relacionar, argumentar e participando no espaço escolar.

Durante esse artigo percebe-se o quanto é importante a Formação Docente, vivenciando a sala de aula e tornando a Rotina parte fundamental no processo ensino aprendizagem.

Percebe-se que há uma cumplicidade entre os teóricos com relação à formação e a profissionalização por serem termos que se dispõem e se complementam na trajetória docente.

A Rotina abrange aspectos maiores e sua organização depende de fatores diferenciados que são interdependentes e indissociáveis, tratados neste artigo em sua concei-

tuação teórica, como: organização de espaço e tempo, relação com o outro e com o meio e desenvolvimento da criança conforme as proposições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIES, Phillipe. História social da criança e da infância, Rio de Janeiro: editora Livros Técnicos e Científicos, 1981.

AROEIRA, M. L. C. Didática de Pré Escola: vida criança: brincar e aprender, São Paulo: editora FTD, 1996.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa & SOLÉ, Isabel. Aprender e Ensinar na Educação Infantil, Porto Alegre: editora Artes Médicas,1999.

BRASIL. Declaração dos Direitos das Crianças, São Paulo: editora Ática, 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nª 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, Brasília, 1998.

CENAFOR. Quadro de abordagens de Ensino, São Paulo, 1983.

COSTA, G. A. B. Um olhar reflexivo sobre a organização da rotina na creche: um estudo de caso, Mogi das Cruzes, 2003 – Tese de Mestrado.

DE VRIES, Rheta; ZAN, Betty; HILDEBRANDT, Carolyn; EDMIASTON, Rebecca &

SALES, Christina. O currículo construtivista na Educação Infantil – práticas e atividade, Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: Educação como exercício de diversidade. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. 476 p. (Coleção Educação para todos; 6).

PIMENTEL, Edna Furukawa. A epistemologia e a formação docente: reflexões preliminares. In: RAMALHO, Betânia Leite; NUNES, Claudio Pinto; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro (org.). Formação para a docência profissional: saber e práticas pedagógicas. Brasília: Liber Livro, 2014. p. 15-38

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VILA LOBOS: GUIA PRÁTICO PARA CANTAR EM ESCOLA FUNDAMENTAL

LÚCIA KUROKAWA

RESUMO

ESTE TRABALHO TEM POR OBJETIVO DIVULGAR O GUIA PRÁTICO DE HEITOR VILLA-LOBOS. A OBRA É UMA COLEÇÃO DE 137 CANÇÕES SELECIONADAS POR VILLA-LOBOS PARA A FORMAÇÃO DO GOSTO ARTÍSTICO E AUXÍLIO À EDUCAÇÃO.

TEM A BIOGRAFIA DO COMPOSITOR BRASILEIRO, PESQUISA DO GUIA PRÁTICO E CONSIDERAÇÕES COM A MINHA PEQUENA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MUSICAL PELAS ESCOLAS.

RESUMEN

ESTE TRABAJO TIENE POR OBJETIVO LA DIFUSIÓN DE LA GUÍA PRÁCTICA DE HEITOR VILLA-LOBOS. LA OBRA ES UNA COLECCIÓN DE 137 CANCIONES SELECCIONADAS POR VILLA-LOBOS PARA DESARROLLAR EL GUSTO ARTÍSTICO Y AYUDAR A LA EDUCACIÓN. TIENE LA BIOGRAFÍA DEL COMPOSITOR BRASILEÑO, INVESTIGACIÓN EN LA GUÍA PRÁCTICA Y CONSIDERACIONES CON MI POCA EXPERIENCIA EN LA ENSEÑANZA DE MÚSICA EN LAS ESCUELAS.

1 HEITOR VILLA-LOBOS : ASPECTOS BIOGRÁFICOS

Heitor Villa-Lobos nasceu no dia 5 de março de l887, no Rio de Janeiro e morreu no dia l7 de novembro de 1959 na mesma cidade.

Seu pai, Raul Villa-Lobos, foi funcionário da Biblioteca Nacional e escreveu livros didáticos sobre história e cosmografia. Músico prático, levava Tuhu, como Villa-Lobos era chamado em família, para assistir ensaios, concertos e frequentava a ópera. Tocava violoncelo e clarinete em sessões de música de câmara em sua casa. Essa influência paterna teve importância fundamental na vida de seu filho Heitor. Raul deixou para Heitor a iniciação precoce na música erudita.

Sua mãe, Noêmia Monteiro Villa-Lobos queria ver o filho na carreira de médico e não o apoiava na profissão de músico. Heitor por insistência da mãe chegou a matricular-se num curso de preparação ao vestibular da Faculdade de Medicina. (KIEFER, 1986, p.121)

Maria Carolina Rangel, sua tia Zizinha, foi boa pianista e grande entusiasta do Cravo bem temperado. Villa-Lobos quando tinha 8 anos extasiava-se diante dos prelúdios e fugas que a tia lhe tocava. (GUÉRIOS, 2009, p.30)

Villa-Lobos ficou órfão de pai aos 12 anos e passou a tocar violoncelo em teatros, cinemas, cafés. O pai não o permitia participar das atividades da boemia dos chorões devido à má reputação que havia nesse ambiente.

Violão Villa-Lobos estudou sozinho. Sua primeira composição do ano de 1900 é uma pequena peça para violão que tem o título de Panqueca (CORREA AZEVEDO, l956, p.251). Foi após a morte do pai que Villa-Lobos, forçando as barreiras impostas pela mãe preocupada, conseguiu misturar-se com os chorões. Não se sabe o quanto durou nem a qualidade da convivência de Villa-Lobos com os chorões, sabe-se "que ele ocupava a mesma posição socioeconômica, frequentava os mesmos lugares e trabalhava também como músico na mesma cidade."

(GUÉRIOS, 2009, p.73).

No grupo de chorões a que pertencia, "e que tinha como quartel general O Cavaquinho de Ouro (na Rua da Carioca), figuravam nomes famosos da música popular, tais como Irineu de Almeida, Eduardo das Neves, Anacleto de Medeiros,

Sátiro Bilhar, Zé Cavaquinho, Macário e outros."(KIEFER, 1986, p.124). Este convívio na música popular teve consequências importantes para o compositor, pois permitia-lhe mergulhar na prática da música popular carioca.

Em 1904, com 17 anos, se inscreveu no Instituto Nacional de Música, hoje Escola Nacional de Música da UFRJ, para ter aulas de violoncelo num curso noturno. Nesta escola também se matriculou na classe de Harmonia de Frederico Nascimento. Foram também seus professores Agnelo França e Francisco Braga. Em 1905 iniciou viagens que são fatos importantes na formação do compositor vinculado à terra brasileira. Vendeu parte dos livros herdados do pai e saiu em direção ao nordeste do Brasil, passando pelos estados do Espírito Santo, Bahia e Pernambuco.

Em l906 Villa-Lobo torna-se representante no sul, de uma indústria. O músico achou a idéia excelente, pois queria conhecer outras regiões do Brasil, e foi para o Paraná vender doce de banana. "As únicas provas concretas de que VillaLobos teria deixado o Rio de Janeiro em diferentes períodos continuavam a ser os programas de concertos com seu nome realizado em 1908 em Para-

naguá e em 1912 em Manaus." (GUÉRIOS, 2009, p.36).

Volta ao Rio com recursos de seus dedicados amigos e companheiro. Inicia a sua terceira viagem que o levaria a Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso. (KIEFER,

1986, p.126)

Durante a quarta viagem, em l9l0 toca na orquestra de uma companhia de operetas, que percorre as cidades do litoral, dissolve-se em Recife, devido a dificuldades financeiras. Villa-Lobos prossegue em viagem para o Norte, com escala em Fortaleza e aí conheceu Donizetti, pianista e saxofonista, boêmio, alcoólatra e inclinado a cometimentos absurdos. Villa-Lobos admirou-lhe esta última qualidade e o convidou para viajar até Manaus – pelo interior. Donizetti concordou. (KIEFER, 1986, p.126).

Conta-se que os dois foram onde não faltaram alguns naufrágios de canoas nas travessias dos rios, índios, pássaros, cantos, lendas impregnadas de poesia e de fatalidade; o grande espetáculo dos rios e da floresta virgem com seus ruídos misteriosos, o consumo de quinino para se defender da malária, foi o resumo dessa viagem fantástica, reveladora da fibra desses dois jovens. (KIEFER, 1986, p.127). Villa-Lobos continuou sua aventura fora das fronteiras do Brasil, até a ilha de Barbados. Foi necessário tocar em cabarés daquela colônia britânica, para conseguir meios para regressar ao Brasil. Quando voltou ao Rio de Janeiro, após dois anos de ausência sem dar notícia do seu paradeiro, sua mãe, informada de que ele morrera, havia mandado celebrar missa pelo repouso da alma do filho. (KIEFER, 1986, p.127).

Também no vídeo Um índio de casaca, da Rede Manchete de Televisão, produzido em 1987, há um depoimento de Beatriz Roquette Pinto, sobrinha de Edgard Roquette Pinto (médico, professor, antropólogo, etnólogo e ensaísta), afirmando que: "Villa-Lobos estaria gastando os fonogramas contendo cantos indígenas recolhidos em sua expedição de tanto ouvi-los, e que era muito provável que Villa-Lobos jamais tivesse visto um índio em sua frente." (Apud GUÉRIOS,

2009, p.240)

Os fonogramas acima citados foram "gravados por Roquette Pinto durante sua participação na expedição Rondon, em 1908. Villa-Lobos foi o primeiro compositor erudito a escutar gravações de música indígena e a utilizá-las em composições." (GUÉRIOS, 2009, p.168)

Inúmeros programas referentes às canções indígenas usadas por VillaLobos reforçam a hipótese de que as viagens do compositor em busca do material folclórico não ocorreram.

Há também uma série de manuscritos do compositor com anotações de fontes para um projeto de livro sobre o folclore brasileiro, em meio aos quais se lê:

Cantos Ameríndios do Brasil:

Canide-iune:Tamoios,recolhido por Jean de Léry, 1530

Nozani-ná: Parecis, "canção báquica", recolhida por E.Roquette-Pinto em 1908

Teiru: Parecis. Canto fúnebre, recolhida por E.Roquette-Pinto em 1908

Ualalôcê: Parecis, caça, recolhjda por E.Roquette-Pinto em 1908 . (GUÉRIOS,2009.p.36)

De volta ao Rio de Janeiro conhece Lucília Guimarães, pianista, com quem se casa em l913. Esta, durante 22 anos, trabalhou divulgando e tocando as composições do marido.

Em l922, Villa-Lobos participa da Semana de Arte Moderna no Teatro Municipal de São Paulo. Segundo Vasco Mariz, o compositor lhe teria dito: "Não sou fruto da Semana de Arte Moderna. Eu fui convidado e fui pago pelo Graça Aranha". Mas, continua Mariz, "só a partir de l922 enveredou decididamente por aquela trilha (nacionalismo), escrevendo o Noneto, os Choros, as Serestas e as Cirandas."

(Apud PAZ, 2004, p.8)

Em l927 Villa-Lobos parte novamente para Paris junto com sua esposa. Esta segunda estada foi mais longa e mais importante. A chegada em Paris, o pianista Arthur Rubinstein e a cantora brasileira Vera Janacopulos ajudaram o compositor a estabelecer contatos no ambiente musical, apresentando-o à casa editora Max Eschig. Carlos Guinle, responsável pelo financiamento dessa viagem do compositor, escreveu em uma carta:

Assim, permaneceu Villa-Lobos em Paris, durante 2 anos, às minhas expensas, para acompanhar a publicação e dar vários concertos (a um dos quais assisti), a fim de que os seus trabalhos se tornassem conhecidos no estrangeiro. Aliás, a obra de Villa-Lobos se acha mais difundida na Europa do que entre nós, e isso devido à divulgação, naquela época, de toda a sua produção musical. (Apud KIEFER, 1986, p.136).

Em 3 de junho de l930, Lucília e Villa-Lobos voltam ao Brasil. Passam por Recife onde o compositor realiza duas audições de suas obras e em 29 de junho já se encontra em São Paulo.

Num longo artigo, "A difusão do ensino da música no Brasil", publicado no Diário da Noite de 30 de dezembro de 1930, Villa-Lobos explicava um projeto de educação musical produzido "pelos srs. Professores Francisco Braga, Lorenzo Fernandez

e Corbiniano Vilaça e o dr. Augusto F. Lopes Gonçalves (relator)". Esse projeto apresentava princípios básicos a serem seguidos para a educação musical no país: a máxima difusão de conhecimentos gerais de música nas escolas primárias; a restrição do ensino profissional ao Instituto Nacional de Música; a unificação da orientação pedagógica e artística no país, prevendo o ensino de noções rudimentares de teoria musical e solfejo; a participação obrigatória em conjuntos corais e a "educação do gosto musical" por discos e pelas emissoras de rádio; e a "orientação das manifestações artísticas principalmente no sentido nacionalista". (GUÉRIOS, 2009, p.201)

O afinador do piano levado na excursão, Antonio Cechim Filho, comenta com riqueza em seu livro Excursão Artística Villa-Lobos, São Paulo: s.ed., (1987) os almoços, as visitas a fazendas e os inúmeros presentes que a comitiva recebia. Além disso, antes da chegada às cidades, os prefeitos já reuniam um "grupo de moças da melhor sociedade" para vender os ingressos dos concertos. A quantia arrecadada servia para pagar as despesas com licenças, taxas, aluguel dos teatros e pagamento do pessoal e o produto líquido era repartido entre os artistas. (Apud GUÉRIOS, 2009, p.203).

O compositor propôs a João Alberto a primeira concentração orfeônica, com o nome de " Exortação Cívica" , realizada em São Paulo no mês de maio de 1931, da qual participaram cerca de l2.000 pessoas dos mais variados grupos. O sucesso dessa grande concentração e seu impacto sobre o público e o próprio Villa-Lobos, fez que ele percebesse as possibilidades que o novo regime lhe oferecia tanto pessoal como artística. A Exortação Cívica "indicou ao compositor o enorme potencial que o apoio governamental podia representar para a realização de seus maiores projetos artísticos" (GUÉRIOS, 2009, p.210) e foi desenvolvido e dinamizado por Villa-Lobos praticamente até o fim de sua vida.

Em 18 de abril de 1932, um Decreto do Chefe do Estado Novo tornava obrigatório o ensino de Canto Orfeônico nas escolas do então Distrito Federal (Rio de Janeiro). Nesse mesmo ano foram criados por Villa-Lobos o Curso de Pedagogia de Música e Canto Orfeônico e o Orfeão dos Professores do Distrito Federal.

(KIEFER, 1986, p.147)

Em 24 de outubro de 1932, aniversário da Revolução, Villa-Lobos reuniu no campo do Fluminense Futebol Clube 18 mil vozes, em um coral constituído por alunos de escolas primárias e secundárias, e do Instituto de Educação e do Orfeão de Professores. (GUÉRIOS, 2009, p.224).

Em setembro de 1933, o Decreto Municipal nº 4.387 colocou Villa-Lobos como superintendente da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), subordinada ao Departamento de Educação do Distrito Federal. A SEMA, segundo explicação do próprio Villa-Lobos,

planeja, orienta, cultiva e desenvolve o estudo da música nas escolas primárias, no ensino secundário e nos demais departamentos da municipalidade onde a sua influência é sempre benéfica e tem dado resultados surpreendentes. (Apud KIEFER, 1986, p.147)

Villa-Lobos criou nesse mesmo ano mais três níveis de cursos para professores que quisessem se especializar no assunto e ministrar cursos de iniciação, recebendo diplomas oficiais de professor de música e canto orfeônico. Em 1934, 282 professores haviam concluído o primeiro e o segundo cursos, o número total de professores formados entre 1933 e 1939 foi de 2.762. (GUÉRIOS, 2009, p.217)

Em 1934, Villa-Lobos enviou carta aos interventores de todos os estados da

Federação pedindo que o ensino de música fosse incluído no currículo obrigatório das escolas. Para isso oferecia o envio de caravanas de professores formados pelo Instituto Nacional de Música e capacitados a servir como multiplicadores da orientação dada pela SEMA. (GUÉRIOS, 2009, p.217).

Para a concentração de 1934, Villa-Lobos criou um projeto

impressionante: um coro de 64 mil vozes no estádio do Vasco da Gama, incluindo , além das crianças, operários, soldados do Exército, universitários e escoteiros, e 20 mil espectadores. Quando chegasse a hora da composição Legenda mecânica, 100 aviões sobrevoariam o estádio, colaborando com o ruído de seus motores. Villa-Lobos teve que desistir das vozes extras e dos aviões. (GUÉRIOS, 2009, p.224).

A concentração de 1935, contou com 32 mil vozes infantis.

O programa da concentração de 1937 consta que

cada hino e cada música cantados eram seguidos de um "efeito orfeônico", nome que o compositor deu a imitações de ruídos naturais feitos pelas crianças. Elas eram orientadas a emitir sons onomatopáicos (zzimmm, zzóimmm, djimmm, djóimmm), do agudo para o grave, ao mesmo tempo em que balançavam as mãos acima das cabeças, deixando-as bater umas nas outras: era o efeito chamado "coqueiral", que representava o vento balançando as palmas dos coqueiros. Produzido por milhares de crianças o efeito devia ser realmente impressionante. (GUÉRIOS, 2009, p.226)

Em 1940, na presença de Getúlio Vargas, uma massa de 42 mil vozes infantis, a maior concentração realizada, bandeiras

foram agitadas e gritava-se em uníssono: "Vi--va-nos-so-pre-si-den-te,Vi-va-Ge-tú-lio-Var--gas". (GUÉRIOS, 2009, p.226).

Essas movimentações públicas de massas escolares, através do canto orfeônico, ao longo dos anos de governo de Getúlio Vargas, admitem uma semelhança com o que ocorre nos países fascistas da Europa. Aparições junto com Getúlio Vargas levaram fortes críticas a Villa-Lobos, que foi acusado de abusar da música como propaganda. O Estado totalitário do Governo Vargas teve que criar "símbolos para serem cultuados, mitos para serem exaltados e rituais para serem cumpridos". (GUÉRIOS, 2009, p.223).

Apesar desse método autoritário, surgiram resultados artísticos convincentes. A função de Villa-Lobos como representante oficial da música brasileira levou-o a Berlim e a Praga, onde ele havia sido convidado para o Congresso de Educação Musical em l936. Lá ele apresentou, em uma palestra, seu projeto de Canto Orfeônico, explicou o conteúdo e a construção do Guia Prático e mostrou, com o auxílio de fotos, alguns exemplos da prática. "O sistema da manossolfa foi demonstrado por ele com a ajuda de um coro infantil de Praga, que cantou, sob sua regência, em uma versão traduzida para o tcheco, as canções Alegria de viver e Hino ao Sul do Brasil".(NEGWER, 2009, p.197).

As atividades pedagógicas do compositor levaram-no à fundação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico CNCO, no Rio de Janeiro, oficializado pelo Decreto nº 4.993, de 26 de novembro de l942, assinado por Getúlio Vargas. Foi dirigida por Villa-Lobos até l957. No Conservatório funcionavam, desde o início, três tipos de cursos: l) Curso de Férias, com a duração de dois meses; 2) Curso de Emergência, de um semestre; 3) Curso Seriado, com a duração de dois anos. Villa-Lobos não lecionava, visitava as aulas, orientando, observando, etc. (KIEFER, 1986, p.150). O Conservatório contava com alguns nomes representativos do magistério musical brasileiro na época: Lorenzo Fernandez, Andrade Muricy, Brasílio Itiberê, Vieira Brandão, Iberê Gomes Grosso e outros. (MARIZ, 2000, p.157).

"Promulgada a lei orgânica do ensino do canto orfeônico" foi publicado pelo jornal Fôlha da Manhã em 4-8-1946, Ano XXII, nº 6.854, São Paulo; de acordo com o decreto assinado pelo Presidente da República, Exmo. Sr. Eurico Gaspar Dutra, em agosto de 1946, estabelecendo a Lei Orgânica do Ensino do Canto Orfeônico para os Cursos de Formação de Professores Especializados em Canto

Orfeônico nos respectivos Conservatórios. Entre outras finalidades citamos a de

"incentivar a mentalidade cívico-musical dos educadores". (RIBAS, 1957, p.26) Um dos cursos ministrados na formação de professores de música e canto orfeônico chamava-se "Terapêutica Pela Música" e constava em seu programa os seguintes itens:

Testes para avaliar a mentalidade musical dos alunos a fim de serem aplicados processos terapêuticos que visem melhorar as anormalidades porventura encontradas; estudo e observação das afinidades, inclinações e das preferências normais entre os desintegrados da vida musical e qual a terapêutica aconselhável; anormais; desafinados; desintegrados. (GUÉRIOS, 2009, p.293).

O CNCO formou durante anos, centenas de professores. Foi reestruturado em 1967, mas continuou subordinado ao MEC com o nome de Instituto Villa-Lobos,

em justa homenagem ao seu fundador e animador, até a criação da Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado do Rio de Janeiro (FEFIERJ). Apesar das viagens constantes de Villa-Lobos, os resultados obtidos na época, no que diz respeito a civismo e disciplina, foram satisfatórios. A obra educativa do mestre no Brasil merece elogios, faz jus ao respeito de todos os brasileiros e deveria ser reativada. (MARIZ, 2000, p.157).

Em 1972 a reforma educacional minaria as forças da SEMA e do CNCO.

Villa-Lobos aceitou ser orientador de Música no Distrito Federal a convite de Anísio Teixeira, Diretor Geral do Departamento de Educação. Ofereceu-lhes cursos de especialização com finalidades pedagógicas, e "em pouco tempo, tornouse um dos mais importantes nomes da Educação Musical no Brasil, ao instituir o canto orfeônico em todas as escolas públicas brasileiras". (FONTERRADA, 2008, p.212).

Ainda em 1935 acompanhou a comitiva da visita oficial de Getúlio Vargas à Argentina, onde dirigiu a estréia do seu bailado Uirapuru, e proferiu duas conferências. Na primeira, falou sobre o ensino da música na escola primária para todo o corpo docente da capital argentina, convocado obrigatoriamente pelo inspetor técnico geral de educação da prefeitura. Na segunda, dissertou sobre " A música como veículo de paz universal", num texto onde enfatiza a arte e a psjcologia e não a disciplina ou o civismo. (GUÉRIOS, 2009, p.227)

Ainda em 1936, Villa-Lobos promoveu as comemorações do centenário de nascimento de Carlos Gomes, dirigindo a execução da ópera Colombo e organizando uma programação de canto orfeônico em todas as escolas da cidade.

Em 1938, compôs a trilha sonora do filme Descobrimento do Brasil, feito por Humberto Mauro para o Instituto Nacional de Cinema Educativo. Em l940, auxiliou o maestro Leopold Stokowski a gravar músicas popula-

res e folclóricas para um projeto de coleta de âmbito internacional, apresentado-o a músicos conhecidos. No mesmo ano, organizou o cordão carnavalesco Sôdade do Cordão, tentando reavivar uma tradição de sua juventude, "animar o espírito nacionalista e servir de documento oficial para o Instituto de Cinema Educativo do Ministério da Educação" (GUÉRIOS, 2009, p.227).

Ainda em 1945, Villa-Lobos fundou a Academia Brasileira de Música, tornando-se seu primeiro presidente. O patrono de sua cadeira na academia foi José de Anchieta.

Doutor em Leis Musicais do Occidental College, de Los Angeles; Doutor em

Música pela Universidade de Nova Iorque; Professor Honorário do Conservatório

Internacional de Paris; Membro da Academia Real de Santa Cecília, de Roma; são algumas das inúmeras condecorações e outras honrarias recebidas pelo compositor ao longo de sua vida.

Além de conservatórios, existem inúmeros conjuntos de música de câmara, orquestras e instituições ao redor do mundo que levam o nome do compositor: Orquestra de Violoncelos Villa-Lobos (Pádua – Itália); Villa-Lobos Society, dedicada à música para violão (Estados Unidos); Associação de Amigos de VillaLobos (Japão).

Nos festejos do centenário de nascimento do compositor, as semanas Villa-Lobos, mobilizaram mais de l.550 músicos no Brasil; houve um concurso internacional de violão no Rio e um concurso de monografias a seu respeito promovido pela Organização dos Estados Americanos; a realização de vários concertos em todo o mundo; a publicação de sete livros; e a produção de um vídeo. (GUÉRIOS, 2009, p.244).

Em 1948 Villa-Lobos descobre sofrer de um câncer de próstata, que necessitaria de intervenção cirúrgica nos Estados Unidos. Para isso "precisou de grandes somas de dinheiro para o tratamento, o que pode justificar a necessidade de compor de acordo com as demandas do mercado." (GUÉRIOS, 2009, p.232). Villa-Lobos sobreviveu 11 anos à doença, permaneceu ativo até o fim de seus dias. Em julho de 1959, ano de sua morte, regeu a gravação de uma de suas últimas composições, a Floresta do Amazonas. Em 8 de novembro do mesmo ano, assistiu à apresentação de seu Magnificat Aleluia no Teatro Municipal do Rio de Janeiro.

2 GUIA PRÁTICO

Histórico e descrição

O Guia Prático é uma coleção criada por Villa-Lobos em 1932 com um total de l37 canções. São peças para coros infantis a uma, duas, três e quatro vozes, com ou sem acompanhamento de piano, além de versões das mesmas para piano solo ou pequenos conjuntos instrumentais. Num relatório intitulado O Ensino Popular da Música no Brasil (Superintendência de Educação Musical e Artística, Rio de Janeiro, l937) o compositor explica:

O Guia Prático para a educação artística e musical é uma obra de documentos analisados e selecionados, obedecendo a uma ordem de classificação de música para a formação do gosto artístico como o mais agradável auxílio à educação cívico-social, dividindo-se em seis volumes: 1º volume (em duas partes) – Recreativo-Musical (l37 cantigas infantis populares cantadas pelas crianças brasileiras); 2º volume – Cívico-Musical (hinos nacionais, hinos estrangeiros, hinos escolares, canções patrióticas); 3º volume- Recreativo – Artístico (canções escolares nacionais e estrangeiras); 4º volume - Folclórico--Musical (temas ameríndios, temas mestiços, temas africanos, temas americanos, temas comuns populares universais) ; 5ª volume – Para livre escolha dos alunos (músicas selecionadas com o fim de permitir a observação do progresso, do temperamento e do gosto artístico revelados na escolha feita pelo aluno das músicas adotadas para este gênero de educação universal); 6º volume – Artístico – Musical (litúrgica e profana, estrangeiras e, nacionais, gêneros acessíveis). (Apud KIEFER,1986, p. l58).

Apesar deste projeto inicial ser em cinco volumes, existe apenas um Guia Prático, o que contém as 137 peças. Villa-Lobos fez transcrições das canções para piano em 11 álbuns, publicados, num total de 60 peças, todas do Guia Prático. O

Autor

escreveu um longo texto explicando o projeto do Guia, do qual apenas uma pequena fração foi publicada no primeiro volume da obra – outros trechos seriam publicados no jornal

Correio da Manhã, em 1936,[...]. Os volumes enfocariam, nessa ordem: músicas recreativas (cantigas infantis), músicas cívicas (hinos e canções patrióticas), músicas "recreativas artísticas" (canções escolares) e músicas folclóricas (temas "ameríndios",

"mestiços","africanos" e "populares universais"). (GUÉRIOS, 2009, p.219)

Os trechos referentes na citação acima

foram primeiramente editadas em separatas que poderiam ser adquiridas uma a uma, era a chamada: Coleção Escolar. A primeira edição do Guia Prático constitui-se da encadernação de várias dessas separatas em um único volume. Na Coleção Escolar encontram-se ainda várias peças pertencentes aos

volumes que não chegaram a ser editados. Não há notícias do motivo da não edição dos outros volumes – se a produção das peças foi interrompida ou se não houve interesse por parte das editoras ou órgãos governamentais em editá-los. O fato é que muitas dessas peças existem e permanecem em arquivos, sem que sejam utilizadas na educação musical. (GUÉRIOS, 2009, p.220)

De fato, não foram publicados os outros volumes do Guia Prático porém foram publicados dois volumes de Solfejos e dois volumes de Canto Orfeônico com material semelhante.

Segundo GUÉRIOS (2009, p.219), o objetivo básico seria a publicação de um repertório mínimo de canções que pudessem ser utilizadas pelos professores de canto orfeônico, mas uma análise dessa publicação mostra que seu objetivo era muito mais ambicioso:

Villa-Lobos desejava não só fazer um compêndio "total" da música brasileira ao longo de sua história, mas também aplicar todos os seus conhecimentos de música de modo a formar um sistema de estudos estruturado que fizesse de todo brasileiro um artista ou pelo menos um ouvinte em potencial para os artistas. Descrever e educar toda uma nação para a música, esse era o projeto do Guia Prático. (GUÉRIOS, 2009, p.219)

O compositor institui a "saudação orfeônica" não com a finalidade de exibição mas como "exercício especial de ginástica para dilatação dos órgãos respiratórios, e também para fazer com que o ambiente de disciplina transcorra entre alegria e entusiasmo". (VILLA-LOBOS, Solfejos, 1940, 1ºvol., Prefácio) No Programa de música (editado em 1940 pelo Departamento de Imprensa e Propaganda do governo federal) Villa-Lobos afirma os ideais de civismo:

O canto orfeônico é o elemento propulsor da elevação do gosto e da cultura das artes; é um fator poderoso no despertar dos sentimentos humanos, não apenas os de ordem estética, mas os de ordem moral, sobretudo os de natureza cívica. Influi junto aos educandos, no sentido de apontar-lhes, espontânea e voluntária, a noção de disciplina, não mais imposta sob a rigidez de uma autoridade externa, mas novamente aceita, entendida e desejada. (Apud GUÉRIOS, 2009, p.212).

Sua posição como educador junto à SEMA e líder cultural no Governo de Getúlio Vargas exigiu que Villa-Lobos encontrasse justificativas ambiciosas para seus projetos. Numa entrevista, Luiz Heitor C. Azevedo chega a afirmar que

quanto aos três objetivos do canto orfeônico delineados por Villa-Lobos, disciplina, civismo e arte, não tenho a menor dúvida de que usava os dois primeiros para obter mais ajuda do governo. Estou convencido disso e tenho algumas confidências dele sobre o assunto. Lembro-me de Villa-Lobos mais de uma vez dizendo: 'Eu tenho que falar em disciplina, civismo, é o que eles gostam'. Isso era perfeitamente consciente para ele. (Apud GUÉRIOS, 2009, p.213)

Nas Notas Explicativas escritas à p. 193 do Guia Prático, Villa-Lobos divide o "índice e quadro sinótico" com os seguintes dizeres:

TÍTULOS, MELODIA, ONDE E POR QUEM FOI RECOLHIDO, AUTORES, EXECUÇÃO AMBIENTE e GÊNEROS.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de divulgar o GUIA PRÁTICO de Villa Lobos para crianças alunos de Fundamental I onde sou professora de Arte traz alguns desafios que são o desconhecimento das letras e das melodias pelas crianças, a dificuldade maior é cantar a duas vozes que são alguns dos arranjos feitos pelo compositor. Os alunos conhecem algumas das melodias cantadas em altíssimos decibéis por artistas e não distinguem o canto principal da segunda voz. Já me falaram "Professora essa música não é assim" quando canto a 2ª voz. Dentre as 137 canções infantis que contem o Guia Prático as conhecidas pelas crianças são: CACHORRINHO; CAI CAI BALÃO; A CANOA VIROU; CAPELINHA DE MELÃO; CARANGUEJO; CIRANDA,CIRANDINHA; OS ESCRAVOS

DE JOB (SIC); NESTA RUA; O PASTORZINHO; PIRÓLITO; SAPO JURURU (SIC); SIN'ANINHA (esta canção conhecem-na como A BARATA).

Quando ensinei a canção FUI NO ITORORÓ , que está no GUIA PRÁTICO, presenciei um colega que me disse: "Pensei que FUI NO ITORORÓ fosse música de propaganda de concessionária de carro".

O declínio da música na escola afastou o educador musical, criando-se um vale entre a música praticada na época precedente à Lei n.5692/71 e a não-música da escola atual. Algumas coisas logo se evidenciam ao ouvido atento: muitos professores da escola não sabem mais cantar ou tocar um instrumento. Alunos e professores têm um referencial musical quase único, que lhes é imposto pelos meios de comunicação. Hábitos de escuta e prática musical foram abandonados e já não fazem parte da vida escolar. (FONTERRADA, 2008.p.14).

A outra dificuldade é que conhecem outras melodias atuais e se lhes apresento estas canções reclamam que são músicas muito antigas e pedem A GALINHA PINTADINHA,A DONA ARANHA, pedem músicas do TIK TOK, músicas da Marília Mendonça,Anita,...replicando a entrevista de Bernar-

dinho, técnico de vôlei no jornal O ESTADO DE SÃO PAULO do último dia 14-02-2023: "Nós não temos aqui uma cultura do esporte". Eu acrescento e nem da nossa música folclórica escolar porque em datas que ocorrem festas, os dois dias do "Agita Galera", Festa do Halloween, festa de formatura são regadas a músicas estrangeiras. Como escreve o Autor, Professor de História:

Talvez possamos entender o nosso "Complexo de vira-lata", que nos faz enaltecer o que vem dos EUA e da Europa, em detrimento nacional, aqui incluindo até os sobrenomes que, sendo europeu ou norte-americano, são vistos como um diferencial positivo, negando Silva, Santos, Nascimento e outros. (Santos. 2021. p.48).

Em carta redigida por Johann Pestalozzi contido no livro de Michel Soëtard é importante registrar:

E não quero agora deixar de mencionar um dos meios mais eficientes que podem ajudar-nos na educação moral. Você sabe que estou me referindo à música, e não só conhece a minha opinião, sobre este particular, mas que pode também observar os resultados tão satisfatórios que em nossas escolas temos obtido com a música. (Soëtard. 2010.p.95).

Têm resultados proveitosos o uso pleno dos nossos sentidos, nossos ouvidos para os sons, ouvidos suficientes para notar pequenas variações de sons seja a visão capaz de avaliar as distâncias ou o relativo tamanho dos diversos objetos, em altura em largura em fundura, reconhecer os matizes das cores, o claro escuro. Têm essa capacidade com certo grau de perfeição os indivíduos com talento nato ou a "uma exercitação constante e diligente". (Soëtard. 2010. p.93).

Essa exercitação constante começa a estabelecer um sistema regular de resultados que desenvolvem e aperfeiçoam a visão e a audição. Tive ainda neste ano escolar um aluno que pesquisou pelo YOUTUBE as músicas que tenho ensinado e me trouxe a seguinte informação: “Professora todas essas músicas que você ensina a cantar achei no YOUTUBE”. É muito gratificante, honroso e preenche o meu coração de alegria quando há esse reconhecimento por parte do aluno.

Fui vítima pela Direção da Escola no primeiro bimestre de 2022 com a seguinte ordem: “ NÃO TOQUE MAIS MÚSICA EM CLASSES QUE TÊM ALUNOS AUTISTAS (TEA) PORQUE ESSAS CRIANÇAS AUTISTAS FICAM AGITADAS”.

As músicas que executo são essas de Villa-Lobos, canções de Dia das Mães, canções natalinas.

Com esta determinação procurei conhecer por meios bibliográficos a eficiência da graduação em MUSICOTERAPIA.

A Musicoterapia é uma modalidade de tratamento onde o profissional utiliza o som e as experiências musicais como um recurso potencializador com a finalidade de iniciar alguma mudança interferindo na qualidade de vida das pessoas, o seu bem estar e adaptação social.

A música pode ser encontrada desde a Antiga Grécia como uso terapêutico, tinha importância porque acalmava a agitação dos enfermos e alegrava aqueles que eram considerados melancólicos.

Na teoria dos afetos ou doutrina dos afetos, teoria estética do período barroco, o princípio básico era que a música reproduzia emoções.

ALGUNS MÉTODOS USADOS EM MUSICOTERAPIA

1)MÉTODO NORDOFF-ROBBINS usa a improvisação musical como ferramenta clínica. Este método foi inicialmente criado para o tratamento de crianças com comprometimento físico, sendo atualmente muito procurado para o tratamento do TEA.

A comunicação acontece totalmente através deste jogo musical sem que o verbal apareça. O terapeuta toca piano e a criança toca qualquer outro instrumento. A criança deve responder à intenção planejada. Por exemplo, pergunta e resposta.

2)MÉTODO DAS IMAGENS GUIADAS (GIM)-criada por Hellen Bolen usa música erudita como possibilidade de alterar os estados de consciência dos indivíduos. A música é apresentada como processo de relaxamento e a criança pode desenhar e depois compartilhar esse desenho. A música neste caso propõe que o paciente possa se livrar do comportamento indesejável e se conectar com sentimentos e sensações mais profundas. A seleção musical fica a cargo do terapeuta.

3)EXPERIÊNCIAS MUSICAIS DE BRUSCIA - KENNETH BRUSCIA - os quatro tipos de experiência musical: a improvisação, a execução, a composição e a audição. Não pode ter julgamento de valor. A escolha deve estar combinada num dos quatro tipos de experiência musical.

4)MÉTODO DE IDENTIDADE SONORA-ROLAND BENEZON - usa a música, a dança e gestos desde a vida intra uterina para ter vínculo com a sua mãe, posteriormente as exposições evoca e revive os vínculos materno fetais. A escuta terapêutica exige escutar o dito e o não dito, observar o que há por trás do dito, as expressões e os movimentos corporais, a entonação da voz, o tônus, as expressões faciais.

Os meus objetivos ao executar, cantar música nas escolas são: 1) fonte de bem pronunciar as palavras, com finalidades fonológicas; 2) apreciar melodias; 3) memorizar mo-

mentos, pois que três ou quatro músicas não tomarão mais que dez minutos em aulas que se reduzem a 35 minutos após feita a chamada e obter calmaria; 4) conhecer cultura e histórias da nossa música brasileira tão rica quanto dos demais países mundiais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mario de. Dicionário musical brasileiro. Rio de Janeiro: Itatiaia, 1999.

CORREA AZEVEDO, Luiz Heitor. 150 Anos de música no Brasil (1800-1950). Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.

DICIONÁRIO Grove de Música. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque De Holanda. Novo Aurélio Século XXI: o dicionário de língua portuguesa. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.

2 .ed. São Paulo: Editora UNESP/Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

GUÉRIOS, Paulo Renato. Heitor Villa-Lobos: o caminho sinuoso da predestinação. 2.ed. Curitiba:

Edição do autor, 2009.

KIEFER, Bruno. Villa-Lobos e o modernismo na música brasileira. 2.ed. Porto Alegre:

Movimento; Brasília: Fundação Nacional Pró-Memória, 1986.

NEGWER, Manuel. Villa-Lobos: o florescimento da música brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

PAZ, Ermelinda A. Villa-Lobos e a música popular brasileira uma visão sem preconceito. Rio de Janeiro: Eletrobrás, 2004.

RIBAS,J. Carvalhal. Música e medicina. 2.ed. São Paulo: EDIGRAF, 1957.

ROMÃO. Suzanne Leselee Schutz – Os diferentes caminhos da música – Um olhar sobre a Musicoterapia. Encontro Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão. Presidente Prudente, 19 a 22 de Outubro de 2015.

RUUD, Even. Caminhos da musicoterapia/Even Ruud [tradução Vera Wrobel].- São Paulo:

Summus.1990.

SANTOS. Pedro Olavo dos. O outro que não habita em nós / Pedro Olavo dos Santos. 1 ed. São Paulo, Fontenele Publicações. 2021.

104 p.; 21 cm (broch.);

ISBN 978-65-5871-221-3

CDD 320.56 SILVA, Flavio. O Álbum "Música nas Escolas Brasileiras" e Outras Gravações de 1940-1944.

Brasiliana, Nº23, maio de 2006.

SOËTAG, MICHEL. Johann Pestalozzi. Coleção Educadores. ISBN 978-85-7019-539-

5.MEC/Fundação Joaquim Nabuco/ Editora Massangana/FNDE. 2010.

VASCO, MARIZ. História da música no Brasil. 5.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

VILLA-LOBOS, Heitor. Canto orfeônico. São Paulo: Irmãos Vitale, 1976. 1º vol.

_____. Canto orfeônico. São Paulo: Irmãos Vitale, 1950. 2º vol.

_____. Solfejos. SãoPaulo: Irmãos Vitale, 1940. 1º. Vol.

BRINQUEDOTECA

LUCIANA DOS SANTOS SILVA LOBO

Resumo:

O presente trabalho Brinquedoteca tem como objetivo mostrar a importância do brincar para o desenvolvimento de bebês e crianças.

Palavras-chave: Educação, desenvolvimento e brincar.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva apresentar a brinquedoteca na articulação do lúdico com o processo de aprendizagem de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Levando-se em conta que todos estes alunos, a respeito dos obstáculos que encontrem para a sua aprendizagem, precisavam de uma aprendizagem significativa que desenvolva habilidades e competências necessárias para a aquisição de conteúdo. Preocupou-se em encontrar uma, uma inter-relação dos conteúdos, bem como propiciar um ambiente estimulador: a brinquedoteca. A brinquedoteca foi um recurso criado para favorecer a brincadeira livremente. E a sua prática vem comprovar que seus recursos dão condições de usar o lúdico para que a aprendizagem aconteça, pois estimula as potencialidades e a inteligência, desenvolve habilidades, provoca o pensamento e desencadeia o gosto de aprender brincando.

Pretende-se expressar neste trabalho uma reflexão sobre a importância do brincar na vida da criança, envolvendo os mais diferentes tipos de jogos e brincadeiras, dos individuais aos grupais, colocando em evidência a contribuição que o brinquedo traz ao processo de desenvolvimento infantil, especialmente, no que diz respeito às interações ambientais em que ocorrem como neste caso a brinquedoteca.

Dentro deste contexto o professor pode perceber não só a evolução de cada criança dentro do processo ensino-aprendizagem, como as dificuldades encontradas por ela na aprendizagem de vários conceitos: conceitos de tempo, de espaço e movimento, conceitos matemáticos, conceitos naturais entre outros.

A brinquedoteca é o ambiente onde se utiliza o brinquedo e o brincar como instrumentos e estratégias preventivas de fatores de risco à aprendizagem escolar, mais do que como expressão subjetiva e projetiva do sujeito.

Pretende-se ainda expressar nesta proposta pedagógica que se concretiza e está alicerçado em práticas pedagógicas o profissional que não só estimula as atividades-lúdicas individuais e coletivas, como também permite um conhecimento maior das crianças por meio dos brinquedos como os quais brincam ou das brincadeiras que escolhem participar.

Segundo Bomtempo (1998), “brincar exige uma dose de concentração durante muito tempo e desenvolve o interesse, a imaginação e iniciativa. É um dos processos educativos mais completos, uma vez que envolve o emocional, o corporal e o intelectual da criança”.

RELAÇÕES DO BRINCAR, BRINCADEIRA E APRENDIZAGEM

Brincar e desenhar são atividades fundamentais da criança. Ela brinca e desenha na rua, na casa e na escola. Pela brincadeira ela fala, pensa elabora sentidos para o mundo, para as coisas, para as relações. Brincar é uma coisa fascinante: até quando ocorre nos animais desperta curiosidade nos seres humanos. É uma forma de expressão, não só no sentido de falar, mas como código de significância dos gestos e comportamentos.

O brincar tem sido objeto de investigação desde muitas épocas, como na educação greco-romana com Aristóteles (384-3222 a.C.) e Platão (427-348 a.C.), apesar de ser visto como algo sem valor.

Desde então, muitos teóricos, como Montaigne (1533-1592) Comênio (15921671), Jean-Jacques Rosseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e outros, frisaram a importância do lúdico na educação das crianças. Segundo Aries (1981), na antiguidade tanto crianças como adultos participavam de atividades lúdicas e isso representava um aspecto essencial na vida dos indivíduos. As trocas grupais eram de grande relevância, crianças tinham seus espaços livres para os jogos, porém participavam também dos jogos de adultos.

Com o passar dos tempos, muitos autores deram ênfase ao estudo do brincar, revendo e analisando conceitos que realmente atingem um significado de totalidade na vida do ser humano, como também sua importância nas várias culturas indistintamente. A partir de então, a brincadeira passou a ser reconhecida como comportamento espontâneo em uma sociedade, correspondendo às possibilidades de auto-educação, uma vez que não é um comportamento isento, mas, sim, um processo de assimilação do real a propósito de objetos que refletem a vida num grupo humano de dimensões variadas. (Piaget, 1974).

Entretanto na década de 60 é que as pesquisas ressaltando a importância do brinquedo e do brincar para o desenvolvimento infantil começaram a ser intensificadas, gerando uma gama de discussões, que sem exceção confirmam que, brincar é fundamental

não só para o desenvolvimento infantil, mas para todo ser humano.

No Brasil, especificamente, a ideia do brinquedo educativo/ pedagógico surgiu na década de 70, e a ênfase a ele atribuída como veículo de desenvolvimento ocasionou, a partir do final daquela década, uma priorização dos jogos no contexto educacional, que refletiu também no contexto familiar e social. O brincar segundo Petty, (2005): "é fundamental para o nosso desenvolvimento. É a principal atividade das crianças quando não estão dedicadas às suas necessidades de sobrevivência (repouso, alimentação)". Brincar é interessante porque canaliza, orienta organiza as energias da criança. Informativo porque, nesse contexto, ela pode aprender sobre características dos objetos, os conteúdos pensados ou imaginados. Salienta a autora.

Na perspectiva da criança, brinca-se pelo prazer de brincar, e não porque suas consequências são positivas ou preparadoras para outra coisa. No brincar, objetivos, meios e resultados tornam-se indissociáveis e enredam à criança em uma atividade gostosa por si mesma, pelo que proporciona no momento da realização. O brincar é sério, uma vez que supõe atenção e concentração. Atenção no sentido que envolve muitos aspectos inter-relacionados, e concentração no sentido que requer um foco, para motivar as brincadeiras.

Trazer, além da criança, os pais e professores para dentro da Brinquedoteca, para o lazer saudável e acompanhado, permite-nos atender ao direito da criança, além de conhecer as diferentes versões a respeito das questões que direta, ou indiretamente, envolvem o universo escolar, facilitando e indicando caminhos de reorientação no próprio processo diagnóstico.

Segundo Cunha (2001): Brincando a criança se desenvolve, exercitando suas potencialidades. O desafio contido nas situações lúdicas provoca o pensamento e leva a criança a alcançar níveis de desempenho que às ações por motivação intrínseca conseguem. A criança aprende com toda a riqueza de aprender fazendo, espontaneamente sem estresse ou medo de errar, mas com prazer pela aquisição do conhecimento. (CUNHA, 2001, p.35).

O lúdico é indispensável no processo educativo, abrangendo eixos indispensáveis ao desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e psicomotor.

Cognitivo: Segundo Cunha (2001), enquanto brinca a criança desenvolve a curiosidade, a iniciativa, autoconfiança e pode experimentar situações de aprendizagem que favoreçam a linguagem, a concentração, o pensamento e a atenção. O brincar dotado de natureza livre e espontânea parece a princípio incompatível com a rigidez e busca de resultados concretos do ambiente escolar. Entretanto ambos caminham no mesmo sentido, o de propiciar a elaboração de novos conceitos e o desenvolvimento da criança.

Social: O brincar em grupo estabelece ainda regras de convivência, vínculos afetivos e sociais e pode reduzir a agressividade. Brincando o educando apreende a cultura do ambiente social e se insere culturalmente, através da construção de normas e regras estabelecidas participativamente.

Afetivo: Através da brincadeira a criança pode compreender, interiorizar e recriar experiências do dia a dia. As atividades lúdicas promovem a experimentação, percepção e manipulação das coisas e situações cotidianas, possibilitando a análise, síntese e generalização de conceitos e formas de agir.

Segundo Friedmann (1996), a brincadeira ajuda na tarefa de consolidação do eu, podendo ser comprovada a importância dos intercâmbios afetivos das crianças entre elas ou com adultos significativos (os pais e professores). A brincadeira é a "janela" da vida emocional das crianças.

Psicomotor: A brincadeira também se constitui algo muito importante para o desenvolvimento psicomotor da criança. Para Petty (2005): As brincadeiras com o corpo auxiliam as crianças a compreender conceitos como: perto, longe, dentro, fora, mais perto, bem longe, em frente, atrás, alto, mais alto, em cima, embaixo, direita e esquerda. A autora explica que é por meio o corpo que a criança aprende e toma consciência do mundo, o jogo é a atividade própria da criança e está centrado no prazer que ela proporciona. (PETTY, 2005, p.79).

A autora concorda que só a partir de um certo nível de organização motora, do domínio do gesto e do instrumento, esquema corporal, lateralização, estruturação espacial, percepção temporal, discriminação auditiva e visual a criança poderá aprender a ler e a escrever.

Brincar é fundamental na socialização da criança, pois é na brincadeira que o ser humano aprende regras e princípios de vivência social. Segundo

Bomtempo (1988): "brincar exige uma dose grande de concentração durante muito tempo e desenvolve o interesse, a imaginação e a iniciativa". É um dos processos educativos mais completos, uma vez que envolve o emocional o corporal e o intelectual da criança. No comportamento diário das crianças o brincar é algo que se destaca como essencial para o desenvolvimento da aprendizagem. Dessa forma, se quisermos conhecer as crianças, devemos conhecer seus brinquedos e brincadeiras. (Bomtempo, 1998, p.129).

Valorizar o lúdico nos processos de aprendizagem significa, entre outras coisas, considerá-lo na perspectiva das crianças.

Para elas, apenas o que é lúdico faz sentido.

3.1 As Diferentes Formas de Brincar

As primeiras atividades lúdicas do ser humano segundo Cunha (2001) são ações exploratórias. Para o autor o bebê começa por explorar a si mesmo, suas possibilidades de movimento, de produção de sons, de uso do espaço e de comunicação. Essa atividade exploratória é fundamental para subsidiar o processo de construção de conhecimento da criança. Manipulando objetos, vai experimentando o mundo ao seu redor pelo prazer de descobrir e satisfazendo sua curiosidade por conhecer coisas novas. Segundo o Bomtempo (1988) "explorar, descobrir, xeretar, manipular é uma forma de adquirir informações, é uma maneira divertida de brincar, para quem ainda não conhece as convenções sociais".

3.1.1 Brincar sozinho:

Brincar sozinho também é importante porque, neste tipo de brinquedo, a criança mergulha na sua fantasia e alimenta sua vida interior; quanto mais profundo for este mergulho, mais estará exercitando sua capacidade de concentrar atenção, de inventar e, principalmente, de permanecer concentrado numa atividade. "A criança que brinca sozinha aumenta as possibilidades de lidar com sua afetividade e de descobrir seus interesses." Cunha, (2001, .22).

A criança que brinca de forma concentrada está aprendendo a se engajar seriamente, gratuitamente, pelo interesse na atividade em si. Este é um momento que deve ser respeitado, por ser um momento no qual estão sendo cultivadas qualidades importantes para a formação de hábitos, que irão influir na qualidade do seu futuro desempenho. Valorizar o lúdico nos processos de aprendizagem significa, entre outras coisas, considerá-lo na perspectiva das crianças. Para elas, apenas o que é lúdico faz sentido.

3.1.2 Brincar de faz-de-conta

Neste tipo de brinquedo, a criança traduz o mundo dos adultos para a dimensão de suas possibilidades e necessidades. "As crianças precisam vivenciar suas idéias, em nível simbólico, para poderem compreender seu significado na vida real". Cunha (2001, p.23).

O pensamento da criança evolui a partir de suas ações, razão pela quais as atividades são tão importantes para o desenvolvimento do pensamento infantil. Neste tipo de brincadeira, têm também a oportunidade de expressar e elaborar, de forma simbólica, desejos, conflitos e frustrações. Quanto maior for à imaginação da criança, maiores serão suas chances de ajustamento ao mundo ao seu redor.

Ás vezes, o faz-de-conta não imita a realidade, mas, ao contrário, é um meio de sair dela, é um jeito de assumir um novo estado de espírito, como, por exemplo, quando veste uma fantasia de palhaço e vai para o fogão fazer comidinha, ou, então veste a fantasia de fada e vai, em seguida, correr e brincar de pegador.

Esta é uma das formas de brincar mais fundamental para um desenvolvimento infantil saudável. O faz-de-conta infantil deve ser tratado e subsidiado com seriedade.

3.1.3 Brincar com outras pessoas

Embora brincar sozinho seja muito importante, brincar com outras pessoas é necessário para evitar que a criança fique sem estímulo e a crítica que um parceiro pode proporcionar.

Mesmo quando ele ainda não sabe brincar junto com outra criança, pode brincar paralelamente. Ás vezes, dizer "eu também quero brincar", não significa que quer brincar junto, mas ao lado; de qualquer maneira é o começo da vontade de participar por parte de alguém que ainda não aprendeu a partilhar. Os jogos que requerem interação com outras pessoas, os jogos sociais, começam desde os primeiros meses, quando os pais brincam com o nenê numa interação afetiva, e irão abranger, mais tarde, a competição nos diversos tipos de jogos.

3.1.4 Brincar em grupo

Saber participar de um grupo é uma aprendizagem muito enriquecedora e indispensável a uma boa integração social. Dentro de um grupo a criança aprende a partilhar, aprende que, se não encontrarmos a forma eficiente de trabalhar juntos, será prejudicada, porque o resultado final ficará comprometido.

A interação grupal é muito enriquecedora e ajuda as crianças a se conhecerem melhor e a fazerem novas amizades. Variando os elementos dentro dos grupos, estaremos dando oportunidades para que as crianças conheçam melhor as outras crianças e façam novas amizades, ao passo que, se forem sempre os mesmo, terão a tendência de se fecharem como grupo. Muitas vezes, pra fazer amigos, basta haver uma boa oportunidade.

3.1.5 Brincar desenvolvendo habilidades

A atividade física gera entusiasmo, por essa razão é tão importante. Correndo, a criança fica alegre. Vencendo obstáculos, desafiam os próprios limites, gasta energias e desenvolve sua coordenação motora, adquirindo mais confiança em si e aprimorando

seu equilíbrio.

Encaixar, empilhar, construir, montar quebra-cabeças são atividades que proporcionam exercício e desenvolve habilidades, mas só serão satisfatórios se forem realizadas com prazer.

Cunha (2001), afirma que um aspecto importante destes brinquedos é que levam a criança a perceber a necessidade de planejar suas ações. Estes jogos tornam as crianças mais aptas a desempenhar tarefas que, talvez, não conseguissem realizar se não estivesse em situação lúdica, livres de cobrança e de obrigatoriedade.

Brincando, a criança alcança níveis de desempenho bem mais altos porque não sente cansaço. É preciso haver motivação para criar; a motivação pode ser um desafio, um problema a ser superado ou uma vontade de expressar uma emoção; mas, para que o ato criativo aconteça, é preciso haver alguma confiança na própria capacidade de criar, ou pelo menos, a certeza de que, mesmo que o resultado não seja bom, haverá boa aceitação do trabalho realizado.

3.1.6 Brincar aprendendo

A curiosidade é natural a toda criança, portanto aprender coisas novas também seria, se o processo de construção do conhecimento não tivesse sido transformado em trabalho que cansa que aborrece. Aprender pode ser uma deliciosa aventura.

A pressa em transformar a criança em adulto fez com que o aprender passasse a ser obrigatório e sistemático. A criança não é um adulto em miniatura, nem deve crescer só atendendo às solicitações dos adultos, pois assim não desenvolverá autonomia nem senso de responsabilidade.

3.2 Brinquedo e Brincadeira

Brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo. Segundo Santos (org.) 2005, o brinquedo expressa qualquer objeto que serve de suporte para brincadeira livre ou fica atrelado ao ensino de conteúdos escolares. O brinquedo entendido como objeto que dá suporte à brincadeira supõe relação íntima com a criança, um nível de desenvolvimento quanto ao uso, ou seja, a ausência de regras que organize sua utilização. Assim, o brinquedo pode representar certas realidades, uma representação de algo para a criança. Já a brincadeira, concomitantemente com o brinquedo, traz vantagens para o desenvolvimento da criança nos níveis social, cognitivo, afetivo e psicomotor.

Nas brincadeiras estão três categorias: imaginação, imitação e regra. Sendo que uma pode aparecer de forma mais evidente que a outra, dependendo da idade e da função da brincadeira. Um bom brinquedo é aquele que convida a criança a brincar. Objetos, sons, movimento, espaços, cores, figuras, pessoas, tudo pode virar um brinquedo através de um processo de interação em que funcionam como alimentos que nutrem a atividade lúdica, enriquecendo-a. “O valor de um brinquedo para uma criança pode ser medido pela intensidade do desafio que representa para ela. Os brinquedos também são agentes de socialização, através deles, a criança interioriza valores e crenças”. (Cunha, 2001).

Os brinquedos são convites ao brincar desde que provoquem vontade de interagir. Um ursinho nos convida a abraçá-lo, uma bola nos convida a jogá-la e um quebra-cabeça nos convida a montá-lo. Para que os brinquedos realmente representem desafios para a criança, devem estar adequados ao interesse, às necessidades e às capacidades da etapa de desenvolvimento, na qual ela se encontra.

Cada criança tem seu ritmo próprio de desenvolvimento e características pessoais que a diferenciam das demais. Um aspecto muito importante a considerar na escolha dos brinquedos é o que se refere à segurança. É preciso verificar se o brinquedo é bem-acabado, se não oferece perigo por possuir pontas ou arestas que podem provocar ferimentos. Se vai ser manuseado por crianças pequenas é preciso ainda verificar se a tinta que colore o brinquedo não é tóxica e se não contém peças pequenas ou partes que possam se soltar e ser engolidas pela criança.

O brinquedo propõe um mundo imaginário, coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, na natureza e construções humanas. Santos (2005), afirma que um dos objetivos do brinquedo é: “dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los.

Duplicando diversos tipos de realidade.”

A infância é portador de uma imagem de inocência, oferecer um espaço ao brincar é uma forma de possibilitar a interação, valorizando a cultura lúdica, bem como o desenvolvimento integral e aprendizagem, através das oportunidades e descobertas que o brinquedo proporciona.

3.3 Conceito de Brinquedoteca

A brinquedoteca é mais que um simples depósito de brinquedos. Seu objetivo é estimular a criança a brincar, oferecendo-lhe um acervo de brinquedos de diversos tipos, através de pessoal treinado para este atendimento. A brinquedoteca, além de promover o acesso a brinquedos e brincadeiras, pode ter também como objetivo o auxílio no tratamento de crianças hospitalizadas, quando instaladas em um hospital, por exemplo.

As primeiras experiências de brinquedoteca ocorreram em Los Angeles-EUA,

em 1934, com empréstimo de brinquedos a crianças que não podiam comprálos. Na Suécia, em 1963, niciou-se uma experiência voltada para crianças excepcionais, com empréstimo de brinquedos e orientação para as famílias. A partir daí, a experiência difundiu-se pelo mundo todo e se ampliou, incorporando também a criação de espaços para brincar em associações, centros comunitários e escolas.

No Brasil, a primeira brinquedoteca foi montada pela APAE, em 1973, voltada a crianças portadoras de deficiência mental. Após esta experiência pioneira, as brinquedotecas multiplicaram-se no país. Grande parte delas foi implantada e é operada por entidades da sociedade civil e por escolas. A brinquedoteca contribui para o processo de socialização das crianças, oferecendo-lhes oportunidades de realizar atividades coletivas livremente. A interação entre crianças e adultos, abre-lhes oportunidades de conhecer novos aspectos do mundo. As brinquedotecas surgiram para resgatar a infância e proporcionar à criança o acesso ao mundo mágico de brincar. É necessária uma formação especial para se trabalhar numa brinquedoteca, pois não se pode transformar a criança em platéia do nosso espetáculo, mas temos que oportunizar as situações para que ela viva integralmente a sua própria história. São os desafios, encontrados na vivência das diferentes experiências, que vão provocar a construção do conhecimento da criança. Sentindo, percebendo, pensando a criança descobre mundo e pode ser atraída pelos seus encantos e mistérios. Segundo (Cunha, 2005, p.14) "a brinquedoteca provoca reflexões e, por despertar pais e educadores para uma nova maneira de considerar a atividade lúdica, provoca também alterações em escala de valores." A principal implicação educacional da brinquedoteca dentro do contexto educacional é a valorização da atividade lúdica, que tem como consequência o respeito às necessidades afetivas da criança, promovendo o respeito, o direito à infância, onde tenta salvar a criatividade e a espontaneidade da criança tão ameaçada pela tecnologia educacional de massa. A criação de uma brinquedoteca na escola deve ter uma função pedagógica, isto significa valorizar as atividades lúdicas como um meio a mais na alavancagem dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Trata-se de provocar transformações na forma de pensar, seus valores, onde algumas funções tornam-se particularmente, significativas.

3.4 O papel do professor nas brinquedotecas

Todos os profissionais que trabalham com crianças sabem da necessidade da existência de espaço e tempo para a criança brincar, comunicar e revelar seus sentimentos e experiências.

Segundo Bomtempo (1998), o brinquedo faz parceira com a criança na brincadeira, pode-se obter uma série de informações sobre ela, considerando algumas características da relação criança-brinquedo. A relação criança-adulto é o ponto forte da brinquedoteca como instrumento interventivo em crianças com dificuldades escolares e permite ao professor reconhecer e compreender o seu mundo interno, suas necessidades, ansiedades básicas e os mecanismos que se encontram na base dessas relações com os objetos. Permite, ainda, reconhecer e conhecer os vários ambientes onde a criança vive configura sua forma de perceber a si mesma e a sua relação com o mundo.

Daí a necessidade de qualificação dos profissionais que atuam na brinquedoteca, onde é essencial que o profissional antes de mais nada, seja um especialista em educação, que tenham conhecimentos que sustentem a visão clara sobre o desenvolvimento infantil, sobre escola, sobre contextos sociais e sobre funções e papéis do brinquedo. Segundo Cunha (2001) para ocorrer o fenômeno Brinquedoteca a equipe profissional deve ser formada por pessoas alegres, afetivas e com vontade de trabalhar. Não se constrói uma brinquedoteca sem ter otimismo, o sentimento de esperança faz parte de todo o contexto e a capacidade de amar a humanidade é indispensável.

Para o autor, o professor requer quatro qualidades essenciais para desempenhar este o papel de brinquedista: Sensibilidade; Entusiasmo; Determinação e Competência. O professor deve ser uma pessoa especial, capaz de rir gostosamente, que possua boa capacidade de se comunicar e paciência para lidar com a inquietude das crianças, que tenha disponibilidade afetiva para brincar várias vezes, e que se solidarizam com as crianças e que, por amor a elas querem lhe proporcionar horas felizes na brinquedoteca.

Em cada brinquedo se esconde sempre uma relação educativa. A vida social tem demandado profundas mudanças nas atitudes que direcionam a educação. Neste panorama relativizar as situações desencadeadoras de novas aprendizagens para os alunos passa a ser um belo desafio absolutamente necessário.

Existem e sempre existiram infâncias tristes, marcadas pelo sofrimento, pela fome, pelo frio, pelo desamor, pelas guerras. Entretanto, muito de nós, de gerações passadas e de infâncias já longínqua, podemos falar de um tempo gostoso, em que brincávamos de subir em árvores, de roda, de pique, de boneca. Em que brincávamos, rolávamos felizes, e que não nos preocupávamos com nada de ruim, quando a vida era uma festa permanente As crianças de hoje não conhecem infâncias assim. A responsabilidade da vida começa muito cedo para elas e pode ser simbolizada pela mochila pesada que carregam nas costas, ainda tão novas. Sabemos que vivemos em novos tempos, com mãe-

-profissional, na época de computadores, da tecnologia, porém com necessidades universais, onde o pequeno mundo dos brinquedos acaba sendo um abrigo que a criança constrói para si, como as cabanas que armam em cima das árvores.

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação e seus profissionais. Embora os conhecimentos da psicologia, sociologia, medicina, possa ser de grande valia para desvendar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças.

A EXTENSÃO COMO PRÁTICA DE ENSINO: UMA CONCEPÇÃO EPISTEMOLÓGICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

LUCIANO RODRIGUES MARÇAL

RESUMO

Observa-se que a Educação Profissional e Tecnológica alinhada à extensão nos últimos anos vem ganhando destaque em sua implementação, pois está diretamente relacionada à capacitação dos indivíduos para atuarem no mercado de trabalho e na vida em coletivo. Refere-se a uma pesquisa de caráter qualitativo e documental que possui como suporte informações de materiais científicos entre eles, estão os artigos, as teses e as dissertações que contribuem para substanciar os conceitos que vão de encontro às concepções epistemológicas da educação profissional e tecnológica. Compreendeu-se que no Brasil esta modalidade educacional está se estruturando, conforme as indicações da PNE, LDB e documentos oficiais e isso ocorre, apesar dos percalços de natureza didática, política, ideológica e financeira. Relacionou-se ainda a Extensão como prática de ensino à concepção da epistemologia da Educação Profissional e Tecnológica, onde constatou-se que ao aproximar esses termos da realidade desafiante das comunidades geram soluções para estas, em contrapartida, experiência para o trabalho, o que colabora de forma promissora para a formação dos sujeitos.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Extensão. Epistemologia. Prática. Ensino.

ABSTRACT

Note that Professional and Technological Education aligned with extension in recent years has been gaining prominence in its implementation, as it is directly related to the training of those desired to work in the labor market and in collective life. It refers to qualitative and documentary research that is supported by information from scientific materials, including articles, theses and dissertations that contribute to substantiate the concepts that go against the epistemological conceptions of professional and technological education. It was understood that in Brazil this educational modality is being structured, according to the indications of the PNE, LDB and official documents, despite the difficulties encountered of a didactic, political, ideological and financial nature. Extension as a teaching practice was also related to the conception of the epistemology of Professional and Technological Education, where it was found that by bringing these terms closer to the challenging reality of communities, they generate solutions for them in return, experience for work that collaborates in a way promising for the formation of subjects.

Keywords: Professional and Technological Education. Extension. Epistemology. Practice. Teaching.

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade de ensino estipulada nas Diretrizes da Educação Nacional e na Lei Básica (LDB / 1996), que tem como objetivo principal preparar para a "profissão" e possibilitar a inserção dos cidadãos no mercado de trabalho e da vida em sociedade. Portanto, abrange habilitações técnicas, tecnólogos e cursos de pós-graduação, e está organizado de forma a proporcionar uma aprendizagem contínua e clara. A EPT se legitima também, através PNE 2014-2024 em sua meta 11 que almeja “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50 % (cinquenta por cento) da expansão no segmento público” Brasil (2014).

Para que isso seja realidade, a EPT lança mão de práticas diversas que auxiliam no desenvolvimento do ensino e na aprendizagem do aluno. Assim, tendo em consideração a diversidade de recursos e métodos procedimentais educacionais, a problemática desta pesquisa consistiu em colaborar para a constatação do seguinte questionamento: a Extensão como prática de ensino pode ser considerada uma concepção epistemológica da Educação Profissional e Tecnológica? Desta maneira, a questão principal da pesquisa expõe a relação intrínseca existente entre a epistemologia da EPT e a extensão. Destaca-se que o objetivo geral se fundamentou em relacionar a extensão como prática de ensino à concepção da epistemologia da Educação

Profissional e Tecnológica.

Na configuração deste percurso de trabalho, percebeu-se que a EPT no Brasil é peça importante para o desenvolvimento econômico do país. Tornar possível a formação profissional de parcela significativa da população teria como resultado a diminuição do número de desempregados, além da melhoria na qualidade de mão de obra e consequentemente, da produção. Investir em EPT tem sido uma tarefa desafiante, no entanto, é notório um aumento progressivo no interesse e disposição financeira por parte do governo.

Outro ponto importante da discussão se fez na busca da estruturação do conceito da Epistemologia da EPT. Através da contribuição de referenciais de diversos estudiosos da área percebeu-se que a Epistemologia da

EPT está alicerçada no estudo de como se dar a formação do conhecimento para o trabalho, ou seja, o trabalho como princípio educativo em todas as dimensões da sociedade: social, cultural, política e produtiva. Nessa perspectiva, Barato (2002, p.175 apud ALLAIN, WOLLINGER e GRUBER, 2019) discorre que, pode-se vislumbrar então numa abordagem epistemológica da formação para o trabalho e segundo a abertura da interdisciplinaridade ampla esta "moldura interpretativa capaz de situar a técnica enquanto conhecimento", bem como "tratamentos didáticos mais adequados para a educação profissional e novos rumos investigativos no campo das relações trabalho/educação".

Assim, tornou-se necessário relacionar o campo do conhecimento da EPT com a Extensão como prática de ensino, onde as instituições trabalham bem articuladas com a comunidade do entorno. Isso favorece a formação profissional do estudante que terá um vasto campo de pesquisa para colocar em prática os conhecimentos adquiridos. Além disso, a comunidade terá a oportunidade de amenizar suas dificuldades no que diz respeito ao social, financeiro, ambiental e cultural. Nesse sentido, Monteiro (2021, p. 98), destaca que "a extensão é caracterizada pela oferta de conhecimentos e assistência à comunidade que em contrapartida retribui com informações fundamentais à formação discente, tais como, seus valores e cultura."

Já que a prática extensiva contribui para a aproximação das instituições de ensino com a comunidade adjacente, provocando uma relação de mão dupla, em que o ensino e a prática vêm favorecer o desenvolvimento do cursista; pode-se interpor de antemão, como argumento hipotético, que a Extensão como prática de ensino também é uma concepção da epistemologia da EPT. Isto posto, espera-se que os sujeitos enxerguem a extensão na EPT como uma prática importante no processo de ensino/ aprendizagem, pois abre espaço para atualização de saberes, aprimoramento da prática e promoção da vivência social. Além disso, contribui para que o docente compreenda a importância de atuar de forma a cultivar a humanidade geral dos alunos.

Desse modo os objetivos específicos do presente trabalho foram, compreender a importância da EPT em âmbito nacional para o Brasil, realizar um levantamento bibliográfico sobre as concepções epistemológicas da educação profissional e tecnológica; além de relacionar os conhecimentos da extensão com a EPT.

MÉTODO

De natureza qualitativa, o presente estudo possui um caráter exploratório descritivo, e quanto aos procedimentos técnicos para realização de coleta de dados, optou-se pelas pesquisas de cunho bibliográfico e documental. Destaca-se que a pesquisa bibliográfica é o tipo de pesquisa que tem como fonte de informações materiais que passaram por tratativa científica tais como: artigos publicados em periódicos, anais de eventos, teses e dissertações na área de Educação. Já a pesquisa de cunho documental é o tipo de pesquisa que tem por fonte de dados materiais que não passaram por tratativa científica como leis, decretos, resoluções etc. (PRODANOV, FREITAS, 2013).

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Ao fazer uma breve comparação entre o Brasil e os países desenvolvidos

economicamente sobre o acesso à Educação Profissional e Tecnológica, percebemos que ainda é pouca a importância que damos a este tipo de ensino. Esta temática é bastante discutida por diversos estudiosos da área, muitos destacam a necessidade do Brasil investir em EPT para baixar os índices de pobreza.

Dar acesso à educação, nas diversas áreas do conhecimento, considerando o mercado de trabalho, seria um grande desafio que motivaria o maior desenvolvimento do nosso país. Em diversos momentos da nossa história nos deparamos com a implantação de projetos que dão atenção especial ao investimento em EPT. Nesse sentido, Dallabona e Fariniuk (2016, p.47) argumentam que no Brasil, este tipo específico de educação tem sido objeto de ações ao longo da história, especialmente a partir do início do século XX, e em tempos recentes com a implementação e investimentos relevantes na Rede Federal em programas de EPT necessários para o incentivo ao desenvolvimento do país.

Apesar dos autores afirmarem que passamos a investir mais em EPT e dado destaque a essa temática nos últimos anos, referendando a sua importância para o país, atualmente, de um modo geral, ainda são poucos os investimentos que são alocados para esta área e os resultados quanto a qualificação dos profissionais são irrisórios, pois atinge uma pequena parcela da população.

Sobre este debate Lucchesi, declara que "a sociedade ganha em produtividade no trabalho, ponto em que o Brasil ainda é deficiente." e ainda escancara a nossa realidade ao admitir que são necessários cinco trabalhadores "brasileiros para equiparar a produtividade de um único americano". Não obstante, discorre que se a EPT for estendida de forma democrática, seria a solução para o problema do desemprego dos jovens e geraria competitividade das empresas na busca de mão de obra qualificada, impulsionando a produtividade do trabalho no país. (LUCCHESI, 2017).

Entretanto, sob esta perspectiva, Dallabona e Fariniuk (2016) apresentam algumas estratégias relevantes para a amplia-

ção da EPT no Brasil, possibilitando alcançar a meta 11 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Referente a esta temática, dentre elas destacam ações de expansão das Rede Federal EPT para sistemas S, instituições estaduais EPT, instituições privadas, garantia de gratuidade de cursos ofertados, avaliação dos cursos para aprimoramento quando necessário. Nesse sentido, ainda que existam metas do PNE para serem atingidas, percebe-se muitas dificuldades em relação à necessidade de investirmos em um conjunto de medidas integradas que se referem a implantação de infraestrutura, formação continuada de professores, financiamento de cursos para estudantes de baixa renda.

Para chegar à formação e valorização do ser humano em um número cada vez maior há a necessidade de cumprir todos os objetivos; com isso, "o ponto de partida do reconhecimento, validação e certificação de saberes adquiridos no mundo do trabalho, nas especificidades de cada atividade profissional e na (...) formação profissional em um processo de desenvolvimento integral do ser humano." (RAMOS, 2014, P. 112).

No atual momento de globalização em que vivemos, progressivamente, evidencia as diversas transformações das tecnologias; e o mundo do trabalho necessita, cada vez mais, de mão de obra técnica e especializada para lidar com todo esse aparato científico, nesse ponto de vista, Ramos (2014, p. 101) analisa que 'não reduzir a educação às necessidades do mercado de trabalho, mas não ignorar as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida."

Diante de toda discussão gerada em torno da implantação de uma proposta de ampla acessibilidade da EPT a um número maior de brasileiros, Brasil (2014) dispõe investir em extensivas e integradas políticas públicas que abrangem várias áreas do conhecimento, considerando também, o cenário atual do mercado de trabalho do mundo globalizado que exige mão de obra qualificada.

Em vista disso, confirmando a efetivação dessas ações, é imprescindível a análise e a discussão conceitual da epistemologia da EPT para garantir o entendimento dos processos necessários para se chegar ao conhecimento nesta formação. A epistemologia é justamente o estudo que enfatiza o conhecimento, seu ordenamento, sua concepção, seu desenvolvimento, sua prática e seus objetos científicos. No que diz respeito à concepção epistemológica da Educação Profissional e Tecnológica é de suma importância entender que se trata da formação educacional para o trabalho motivada por parâmetros conceituais teóricos e práticos. Ramos (2004, p.75) afirma que o "trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura são categorias indissociáveis da formação humana". Assim, pode se dizer que o Espaço Geográfico, aquele que é construído e modificado pela constante ação antrópica, é fruto da dinâmica e das necessidades humanas ao longo dos seus processos históricos.

O trabalho que o homem exerce para atingir um determinado fim (ou feito) é o maior causador das transformações que a natureza já sofreu, para isso, desenvolveu-se também as ciências e, por sua vez, as tecnologias: o primeiro é o que dá suporte ao segundo. As ciências buscam de todas as formas, meios para facilitar o trabalho humano. Por ser dinâmica, as ciências estão interligadas às tecnologias, implementando-a, através das suas descobertas e aprimoramentos. Dessa forma, entende-se que o ponto central epistemológico da EPT está nas descobertas do homem, em sua relação com a natureza que ficam marcadas na sua história e na sua cultura, evidenciando os caminhos traçados, com relação ao desenvolvimento das ciências e, por sua vez, das técnicas, que são capazes de causar maiores transformações na natureza para assim, o ser humano concretizar os seus objetivos (BARATO, 2008).

Por isso, no que concerne à epistemologia da EPT, pode-se considerar que o dinamismo social está interligado à técnica e ao desenvolvimento humano enquanto sociedade. Em tempos primórdios o homem operou diversas estratégias metodológicas em conjunto com diversos equipamentos para garantir os meios de sobrevivência e isso mostra a sua complexa organização social, histórica e política, que também está evidente em sua cultura, considerando o desenvolvimento dos aspectos relacionado a produção de alimentos, tais quais, bens de consumo e produção, habitação, infraestrutura, crença religiosa dentre outros (CIAVATTA, 2005).

Em um contexto mais amplo as concepções epistemológicas da EPT estão difusamente ligadas à história e aos movimentos de classe; assim como a formação da EPT está totalmente interligada ao desenvolvimento da educação básica em nosso país. Dificilmente, separa-se esses conceitos, uma vez que, as finalidades são uma só, a de transmitir e assegurar o conhecimento de um grupo e experiências já vividas. Porém, o contexto histórico deixou marcado os interesses das classes. Nesse contexto, Ramos (2014, P. 11) destaca que "(...) à formação humana integral, sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar."

Seguindo este pressuposto, entende-se que a educação se dispôs a capacitar e formar mão de obra para o serviço do capitalismo vigente, Marx (2013). Do mesmo modo, ela garante a formação de cidadãos críticos que são capazes de discernir o seu papel para atuar na sociedade de forma coerente; no entanto, a preocupação em promover os

indivíduos e torná-los capazes de transformar a sua realidade, pouco favorável, em algo melhor, capaz de provocar o rompimento com as estruturas de desemprego e da falta do mínimo de qualidade de vida necessário para a sua própria sobrevivência.

Os princípios da educação profissional estão em contradição com os conceitos educacionais estipulados pelo capitalismo, pois divide a humanidade ao invés de buscar sua integridade. Isso se constitui em uma proposta de educação anti-hegemônica. Por esta razão, a conscientização dos profissionais da educação que trabalham nesta área deve ser aumentada. É necessário que deem atenção aos cursos e avance para a prática. Esta é uma dificuldade na formação em EPT, pois apesar da necessidade do conhecimento técnico também é necessário a formação para a atuação na vida em sociedade. Então, a caminhada conversacional deve seguir a perspectiva da formação geral dos alunos (COUTO, 2020, p.66).

Assim, poderíamos afirmar categoricamente que as políticas públicas eficientes são formuladas metodologicamente para fortalecer os serviços públicos, a ciência, a qualificação dos trabalhadores e a criação de mais empregos? Ou estamos enganados? Há diversos interesses por trás disso tudo! Essas relações demonstram o quanto a educação e o contexto histórico estão intrínsecos e subordinados aos interesses dos grupos que estão no poder. A educação em si tem o papel fundamental de formar pessoas para atuarem no mundo, e esta atuação só poderia ocorrer através da prática.

Nessa perspectiva, entende-se que os objetivos epistemológicos da EPT não fogem deste discurso, pois não tem como dissociar a educação da prática de acordo com Morais (2016). Ambas andam juntas para a preparação do cidadão que irá conviver em torno de todas as nuances da sociedade, seja de forma crítica, atuante ou de forma estática, esta última é pouco interessante. Brasil (2021), dispõe que a formação do estudante em EPT precisa estar marcada pela indissociabilidade da educação e prática social; e para isso, o professor deverá valorizar os processos históricos dos sujeitos, buscando práticas interdisciplinares que valorizem as metodologias e tecnologias diversas para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, com a contribuição de metodologias e práticas diversas, o resultado não poderia ser diferente do desejado: o da formação de sujeitos preparados para a prática social que sejam munidos dos valores morais e éticos, dos princípios democráticos, essenciais para a garantia do funcionamento ideal da sociedade.

Em vista desse breve debate em torno da Epistemologia da EPT, percebe-se uma proximidade dos seus conceitos aos objetivos da extensão que é a sua articulação com a prática de ensino que, por sua vez, são capazes de promover ações que envolvem toda comunidade que busca soluções para as dificuldades que a assola. Assim, há uma interação entre a instituição de ensino, detentora do conhecimento científico à comunidade do entorno como campo de pesquisa e ação prática que viabiliza a transformação da realidade social. Logo, uma corrobora para a com a outra.

No entanto, apesar da abordagem individual, sem interação, a Extensão, terá sentido quando trabalhada conjuntamente com a Pesquisa e o Ensino, pois refere-se a termos inseparável da prática pedagógica profissional que são necessários para a formação e qualificação eficiente do estudante IFRO (2021). Assim, pode-se dizer que o Ensino é um ato intencional que envolve o planejamento didático e ações metodológicas de um professor, porém, pode também, ocorrer de modo involuntário que envolva a relação do indivíduo com meio onde vive e permita uma troca constante de conhecimento. No mesmo ponto de vista prático, a Pesquisa designa-se a uma totalidade de condutas tomadas com a intenção de formar o conhecimento técnico capaz de solucionar problemas do cotidiano (MINAYO, 2007). Por sua vez, na perspectiva, do Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (2012), a extensão é uma metodologia prática e educativa, que permite uma interação entre o conhecimento cultural e científico, ou seja, uma comunicação entre universidade e sociedade de modo que ambos os conhecimentos se complementam, sendo capaz de promover transformações efetivas e recíprocas.

Nesse sentido, para Silva (2020), a articulação das práticas: ensino, pesquisa e extensão apresentam grande importância na formação profissional do indivíduo. Couto (2020, p. 29), enfatiza que a concretização da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, inclui benefícios para os alunos, professores e sociedade. Portanto, este princípio constitucional precisa ir além: a lei se concretiza no cotidiano escolar, por meio do desenvolvimento da pesquisa e envolve seus mais diversos objetos e perspectivas, que dão suporte ao método, à teoria, à experiência, à discussão no ambiente escolar.

De um modo geral, articular os conhecimentos e as experiências da Extensão com a Educação Profissional e Tecnológica é benéfico para a concretização e o fortalecimento do ensino, que confirma uma ação democrática, uma vez que, permite sua expansão a outras realidades que possuem necessidades e expectativas distintas. Isso favorece o desenvolvimento do conhecimento. Sobre esta discussão, o professor Júlio César Nardi (IFES, 2021), assegura que as experiências na extensão tecnológica favorecem a interação entre o meio acadêmico e a comunidade. Esta relação garante o desenvolvimento social, ambiental e econômico, além do fortale-

cimento das políticas públicas.

Dessa forma, os projetos de pesquisa e extensão na EPT ocasionam a difusão do conhecimento de maneira que alcance toda a comunidade do entorno que visa a solução dos seus problemas. Na verdade, é uma via de mão dupla, uma vez que possibilita a concretização de diversas pesquisas necessárias para a consolidação da ciência. Nesta lógica, as propostas de extensão na EPT podem ser aplicadas em nossa realidade e devem estar relacionadas: ao cuidado com a vida e a saúde; ao desenvolvimento econômico, social e educacional; a promoção cultural e socioambiental, dentre outros (IFES, 2021).

Assim sendo, Nogueira (2000, p.20), assevera que a extensão é compreendida em seus processos pedagógicos, culturais e científicos "que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e sociedade".

Depreende-se que a discussão em torno da Extensão na EPT contempla vasto referencial bibliográfico, no entanto, é imprescindível que se conheça as atuais articulações que cooperam para sua maior efetivação. Diante disso, é o que se observa nas determinações do PNE 2014-2024 que estabelece, entre outros objetivos, a integralização de, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares para cursos de graduação, por meio de programas e projetos de extensão em que abrange diversos setores da sociedade (BRASIL 2018).

Assim, e ainda de acordo com Brasil (2018), a Curricularização da Extensão à matriz curricular dos cursos de um modo geral, visa a integração de práticas interdisciplinares pertinentes ao ensino e a pesquisa, de modo a contemplar a aproximação entre as instituições de ensino aos meios produtivos da sociedade e assim, assegurar uma comunicação empreendedora que seja capaz de alcançar soluções que possa transformar de modo positivo o meio socioambiental e econômico da sociedade.

Todavia, é necessário compreender a estrutura de cada curso e seus inúmeros objetivos, o que também, admite-se, incluir tais ações e demandas a EPT. As instituições poderão promover a curricularização da extensão adaptada a cada realidade e a importância do curso para a promoção e o desenvolvimento tecnológico das ciências alinhadas à pertinência social. Seguindo diferentes preceitos que exemplificam iniciativas que deram resultados positivos no que se refere à Extensão na EPT, infere-se o resultado do estudo do projeto do IFES E SEDU (2021), que foram desenvolvidos para permitir o acesso de conteúdos da informática ao corpo discente, tal qual, a promoção da inclusão digital, além de aprendizagens sobre tecnologia e robótica, necessários para o desenvolvimento do conhecimento em âmbito acadêmico, profissionalizante e escolar.

Nesse sentido, diante das características da extensão, observa-se que toda estrutura tecnológica do instituto foi utilizada pelos alunos, dando a eles a oportunidade de conhecimento de outras realidades educacionais o que os beneficia no aprimoramento de experiências no que tange a carreira profissional. Assim, essas práticas extensivas conjugadas com o estágio supervisionado, exprime muita importância para o cursista, uma vez que possibilita o aprimoramento de suas habilidades teóricas para a consolidação da técnica instituída em ambiente próprio, que é o espaço de trabalho (IFES, 2021).

Desta forma, Monteiro (2020, p. 109), declara que as atividades de Extensão complementam a formação. Os estudantes vão muito além do conhecimento técnico e científico, eles são estimulados a dialogar, a comunicar, raciocinar logicamente, gerenciar o tempo e espaço; permite ainda, a revisão e interconexão com componentes curriculares elementares, técnicos científicos. Percebe-se ainda, que a legitimação da Extensão em EPT aproxima os alunos das suas práticas profissionais e sociais de forma ética e contextual, permitindo-lhes sensibilizar sobre as questões que precisam de investigação. Esta ação possibilita ao aluno enfrentar e vivenciar seu papel profissional em seu cotidiano, marcado pelos desafios enfrentados e pelo reconhecimento conquistado, isso contribui para gerar autoestima e aumentar a felicidade geral (MONTEIRO, 2020, p. 110).

Por fim, diante do debate exposto, podemos confirmar que a Extensão como prática de ensino está integrada às concepções da Educação Profissional e Tecnológica, elas andam juntas no processo de construção do conhecimento para o trabalho. Porém, esta discussão não se esgota aqui, pois para De Lima (2021), há vários desafios que visam a criação de métodos práticos para a construção de soluções pertinentes a esta temática. Promover mudanças e melhorias na prática da Extensão na EPT devem ser objetivos que se concentrem na criatividade e na ação política, institucional e organizacional que devem ser combinadas com as possibilidades de pesquisa concedidas pela natureza e pela infraestrutura disponível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A extensão como prática de ensino é um importante instrumento para o fortalecimento da aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica, visto que, favorece estreitar os vínculos de conhecimentos entre o cursista, a comunidade e o seu trabalho. Esse estudo procurou relacionar a Extensão como prática de ensino à concepção da Epistemologia da Educação Profissional e Tecnológica e isso foi uma tarefa possível por se tratar da utilização de métodos executáveis e ações

interdisciplinares que movimentam diversas instâncias da sociedade e tem capacidade de promover grande transformação que beneficia a todos envolvidos.

No desenrolar deste artigo, realizou-se o levantamento bibliográfico sobre as concepções epistemológicas da educação profissional e tecnológica que foi executada devido a vasta disponibilidades de publicações. Assim, a epistemologia da EPT, refere-se aos caminhos percorridos no contexto histórico, além do entendimento conceitual que colabora para a concretização da aprendizagem, que remete-se à percepção, ao desenvolvimento prático e científico do conhecimento para a formação do indivíduo para o mundo do trabalho.

A partir desse estudo, relacionou também os conhecimentos da extensão com a EPT, onde demonstrou que estes conceitos e objetivos estão próximos, ou seja, há uma vinculação com a prática docente, por sua vez, pode promover ações que envolvem toda a comunidade que busca respostas para as dificuldades que a afetam. Portanto, existem diversas interações entre as instituições de ensino que detém o conhecimento técnico e a comunidade, que podem experimentar transformações em sua realidade social devido a implementação de ações práticas concebidas pela pesquisa.

Apesar da temática abordada neste trabalho apresentar referencial bibliográfico que a contemple, também, apresenta limitações por não ter sido identificada qualquer referência que trata a epistemologia da EPT conjugando-a diretamente a extensão. A relação entre esses dois termos se apresenta de modo implícito, pois percebe-se que os seus objetivos se interrelacionam e se fundamentam no que tem relação ao ensino que abrange o conhecimento prático, a sociedade e o trabalho, o que confirma a hipótese apresentada.

No entanto, sugere-se que estudos posteriores sejam realizados para o aprofundamento desta abordagem que apresenta grande importância científica para Educação Profissional e Tecnológica que se justifica no conhecimento prático que tem a capacidade de envolver os estudantes, as instituições de ensino, o comércio, a indústria, enfim toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALLAIN, O. ; WOLLINGER, P. R. ; GRUBER, C. . Desafios epistemológicos para a educação profissional tecnológica. In: V Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 2019, Belo Horizonte. V Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2019. p. 94-103.

BARATO, Jarbas Novelino. Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para a educação profissional. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 34, n.3, p.4-15, set/dez. 2008. Disponível em:

http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/262/245 . Acesso em: 21 novembro. 2021.

BRASIL. Lei 13.095 de 25 de julho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de julho de 2014.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 1, de 5

de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-2977 67578 . Acesso em 21 nov. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Disponível em https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em: 02/12/2021.

BRASIL. MEC. CNE. Parecer CEB n 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Proposta em discussão: políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Brasília, abr. 2004

CARVALHO, Olgamir Francisco; SILVA, Caetana Juracy Rezende; Araújo,

Mariângela. Educação Profissional e Tecnológica: elementos históricos e conceituais In: Educação Profissional e Tecnológica: elementos históricos e conceituais. Brasília: Editora UnB, 2016, p. 306 - 344.

COUTO, Andressa Freire Ramos. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na EPT: uma proposta para o planejamento integrador no Ifes – campus Colatina / Andressa Freire Ramos Couto. – 2020.

DALLABONA, C.A.; FARINIUK, T.M.D. EPT no Brasil: Histórico, Panorama e

Perspectivas. P O I É S I S –REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

EM EDUCAÇÃO –MESTRADO –UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA

CATARINA. Unisul, Tubarão, v.10 , n. Especial, p.46 -65, Jun/Dez 2016.

DE LIMA, D. S. A et. al. Programa Laboratório de Extensão em Tecnologias Educacionais e Robótica. Ifes, 2021.

Fórum de Pró-Reitores das Instituições

Públicas de Educação Superior Brasileiras.

Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus: 2012 . Disponível em :

https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Un iversit%C3%A1ria-e-book.pdf. Acesso em 02/12/2021.

INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA, campus Zona Norte. Indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v= NvRaUoGdP7Q & feature=emb_logo. Acesso em 02/12/2021.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Por que fazer extensão? Entrevista com o Diretor de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão do Ifes, Campus Colatina, 2021.

LUCCHESI, Rafael. A importância da formação técnica em tempos de crise. Central PRONATEC, 2017. Disponível em

https://centralpronatec.com.br/cursos-tecnicos/a-importancia-da-formacao-tecnica-em-te mpos-de-crise/. acessado em 30/04/2021

MACHADO, Evelcy. M. Contexto sócio-educacional no Estado do Paraná (Brasil): Formação pedagógica e análise do trabalho do pedagogo na área social. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Filosofia e Ciências da Educação.

Universidade de Santiago de Compostela, Espanha. 1998.

_____. Formação e Trabalho de Profissionais da Educação. Relatório de Pesquisa. Curitiba, UTP. 2008.

MARX, K.. O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital; [tradução de Rubens Enderle]. São Paulo: Boitempo, 2013.

MEC.INEP. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de base. Brasília: INEP, 2015.

MONTEIRO, Jéssica dos Reis Lohmann A importância da educação de jovens e adultos no ensino profissional e tecnológico / Jéssica dos Reis Lohmann Monteiro. Jaguari, 2020.

MORAES, Gustavo Henrique. Identidade de Escola Técnica vs. vontade de universidade: a formação da identidade dos Institutos Federais. 2016. 356 f. Tese (Doutorado), Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (Org.). Extensão Universitária: diretrizes, conceitos e políticas. Documentos Básicos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Belo Horizonte: PROEX/UFMG: o Fórum 2000.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. Metodologia do trabalho Científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

RAMOS, M. N. História e política da educação profissional. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014

RAMOS, M. N.. O Projeto Unitário de Ensino Médio sob os Princípios do Trabalho, da Ciência e da Cultura. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho. Brasília, 2004.

SILVA, Miriam Ferreira da. MENDOZA, Cynthia Carolina González. A importância do ensino, pesquisa e extensão na formação do aluno do Ensino Superior. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 06, Vol. 08, pp. 119-133 . Junho de 2020.

PSICOMOTRICIDADE, E A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NA EDUCÃÇÃO INFANTIL

LUIZ FERNANDO DA COSTA

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo fazer uma análise teórica da Psicomotricidade, do currículo e sua construção na Educação Infantil, discussão esta que tem como norte teórico os estudos de Wallon (1973), Barbosa (2009), Oliveira (2011), Sacristán (2000), Silva (2013), entre outros. Objetiva, explorar alguns conceitos de currículo à luz dos teóricos que discutem as teorias do currículo, bem como as concepções do currículo descritas na Educação Infantil e na legislação educacional. Todavia, também é feita uma reflexão, do papel do professor na construção deste currículo através da perspectiva emancipatória, ou seja, como construção social. Observa-se que os estudos realizados revelam que, às crianças necessitam de ter voz na construção deste currículo, entretanto, analisa-se que, é necessário repensar algumas posturas dos professores no paradigma que se anuncia o de "deixar as crianças terem voz". E, sobre essa perspectiva, os professores ouvem a criança, refletem acerca das ações que podem ser pautadas em um trabalho conjunto e de escuta das vozes infantis, dando ênfase à autoria da criança.

Palavras□chave: Psicomotricidade. Construção. Currículo. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Hoje, a educação tem muitos desafios, e um deles é desenvolver o ser criativo que existe em cada criança e formar estes, para que desempenhe o seu papel na sociedade com atitudes que constituem um processo no qual participam atores diversos e todos sem exceção, formam um conjunto de profissionais neste processo de construir o currículo na educação infantil. E, Da Costa (2019), descreve a educação como,

A educação e a formação fazem parte da sociedade e do próprio convívio social. Educação e formação são diferenciais, pois nos capacitam a aprender, aprimorar-se e transmitir conhecimentos a outras gerações.

(DA COSTA 2019, p.191)

Entretanto, quando analisamos o contexto em que as crianças deste país e desse século XX estão inseridas em diversidades; como a social, a econômica, a cultural e que nós professores, estamos no centro deste processo submetido todo dia a pressões e exigências diversas, e também ao mesmo tempo o dever e o privilégio de termos um olhar analítico sobre varias perspectivas, além das inúmeras reflexões, sobre o local, as condições de vida destas famílias, e principalmente destas crianças, pois todas elas estão cercadas pela constante instabilidade psicomotora (impulsividade, desatenção, hiperatividade, agitação, etc.) e que se caracterizam hoje uma grande percentagem da população escolar isso (segundo algumas fontes, 50% de casos nas consultas de psiquiatria infantil) refletindo assim as disposições mentais e os estados afetivos que muitas crianças e jovens se encontram devido à convivência em sociedades agitadas. Nota-se, e partindo desta premissa os desafios são diversos, por vezes bem mais complicados do que equações matemáticas ou qualquer enunciado de língua portuguesa. Analisam-se aqui temas que permeiam os atores envolvidos e os transtornos psicomotores que tendem a influenciar na luz de construção do currículo na educação infantil. E, Wallon (1973), já no seu tempo, sugere que se repense o espaço e o tempo escolares (neste aspecto particular, já há uma perspectiva ecológica da educação). Para esse autor, a escola tradicional, na sua organização espaço-temporal, ativa os comportamentos disruptivos, os conflitos euoutro, o egocentrismo, o insucesso escolar, etc. Destarte, Fonseca (1996), descreve a Educação Psicomotora como,

(...) a primeira necessidade seria, portanto: alfabetizar a linguagem do corpo e só então caminhar para as aprendizagens triviais que não são mais que investimentos perceptivo-motor ligados por coordenadas espaços-temporais e correlacionadas por melodias rítmicas de integração e resposta. É com o movimento que a criança interage com seu corpo determina a sua lateralidade. O desenvolvimento psicomotor da criança compreende componentes fundamentais ao seu desenvolvimento como: esquema corporal, equilíbrio, coordenação, estruturação espacial, temporal e lateralidade. (FONSECA 1996, p.142)

Entretanto, o parecer das DCNEI, ao enfatizar a importância da intencionalidade no planejamento, afirma que:

[...] as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico.

(CNE/CBE/2009, p.6)

Todavia, descrever e pensar a concepção de currículo não é uma tarefa simples, tendo em vista que existem algumas nomenclaturas e que estas já foram consolidadas, ao longo do século XX e da historia fazendo assim, parte da construção do currículo.

CONCEITO DE CURRÍCULO

O pensar o currículo como uma construção social requer segundo Moreira (1999), compreender as complexas conexões entre currículo, cultura e poder na sociedade capitalista. E, conforme Pedra (1997), o termo currículo surgiu na literatura educacional a partir do processo de industrialização, no início do século XX, nos Estados Unidos. Com o impulso da industrialização, surgiu também a necessidade de mão de obra que atendesse aos princípios da industrialização. Dessa forma, o saber artesanal que era produzido em escala familiar, passou ao "poder fazer" industrial, bem como os conhecimentos técnicos dos operários deveriam atender a uma lógica de produção. O conhecimento, por sua vez, fora transformado sob o ponto de vista da indústria, sendo que nesse contexto, o operário e a família não detinham mais o saber fazer artesanal, e esse se tornaram fragmentado e distribuído entre várias "seções" da indústria. Entretanto, em sua perspectiva, Pedra (1997, p.

38) concebe o currículo como "[...] um modo pelo qual a cultura é representada e reproduzida no cotidiano das instituições escolares [...]", sendo que a forma como essas culturas são representadas é que vai constituindo as identidades individuais e coletivas que materializam o currículo. Todavia, Kramer (1995, p. 12) concebe o currículo como "[...] uma palavra polissêmica, carregada de sentidos construídos em tempos e espaços sociais distintos." Por ser essa palavra carregada de sentidos e significados, ela vai sendo construída pelo significado e compreensão que cada ator do processo educativo lhe atribui. Nesse sentido, o currículo também é visto por Silva (2013, p. 55) como "[...] um local, onde ativamente, se produzem e se criam significados sociais". Compreende se que tais significados contribuem para a construção das identidades e subjetividades pela mediação das relações intersubjetivas pelos seus pares. Se partirmos dessa premissa, e, também analisarmos que a escola é o lugar da construção da autonomia e da cidadania, fica evidente, que os currículos sempre serão inesgotáveis processos, sejam eles decorrentes das aprendizagens, das dinâmicas escolares ou simplesmente da própria instituição, e não devendo ficar sob a responsabilidade apenas de um ou de outro profissional, pois é, e sempre será uma responsabilidade tanto da coletividade, como de cada um em particular. Entretanto, nós devemos entender que quando se fala em currículo voltado para a educação infantil observa-se há existência de fatores diversos e alheios ao nosso alcance como os distúrbios psicomotores e instabilidades emocionais. E, este pensar no currículo, nos direciona a um que contemple o universo da Educação Infantil, onde todos os atores estejam envolvidos em uma análise de como as crianças são vistas nas Instituições de Educação Infantil, e também nas suas famílias e na sociedade. Entretanto, e corroborando na mesma linha de pensamento,segundo Kramer (2003, p. 15), ao se propor a desenvolver um currículo, faz se necessário levar em conta o contexto de vida das crianças, suas características específicas, assim como a dos profissionais e das instituições de Educação Infantil. Para isso requer,

> [...] reconhecer que as crianças são diferentes e tem especificidades, não só por pertencerem as classes diversas ou por estarem em momentos diversos em termos de desenvolvimento psicológico. Também os hábitos, costumes e valores presentes na sua família e na localidade mais próxima interferem na sua percepção do mundo e na sua inserção. E, ainda, também os hábitos, valores e costumes dos profissionais que com elas convivem no contexto escolar (professores, serventes, supervisores etc.) precisam ser considerados e discutidos. (KRAMER, 2003, p. 22).

Se compartilharmos o mesmo pensamento da autora, que foi citado acima, o reconhecimento cultural e social dos atores envolvidos nesse processo, precisaram ser considerados como elementos indispensáveis na construção de uma proposta curricular e que de fato atendam de forma concreta aos anseios das crianças. Contudo, até que ponto, nós professores, refletimos sobre nossas ações, sejam elas, cotidianas na escola, nas nossas práticas em sala, na linguagem que utilizamos, enfim, sobre aquilo que pré-julgamos e que muitas vezes, o nosso discurso expressa aquilo que entendemos como adequado em educação. Todavia, nossas práticas, imbuídas de concepções, representações e sentidos, ou seja, repletas de ações que fazem parte de nossa cultura, de nossas crenças, expressam entre si, e demonstram de que, até certo ponto, a nossa visão de mundo, está intrinsecamente relacionada à ação professor-aluno, e faz com estas ações gerem reflexos de nossa cultura, de nossas práticas já vivenciadas, e que ainda nos impregna com a lógica, a seleção e percepção desta ou aquela criança. No entanto tais reflexões não devem ser vistas como uma forma depreciativa ou se constituir em práticas discriminatórias em relação às diferenças e às condições socioeconômicas ou culturais das crianças. Entretanto, a reflexão é necessária, pois o respeito, e a observação constante e in loco das peculiaridades de cada uma, irão nortear os objetivos, e estes serão alcançados independentemente de quaisquer condições. E, corroborando nesta linha de pensa-

mento, observa-se que a "construção desse currículo exige um tipo de intervenção ativa, discutida em um processo de deliberação por parte dos agentes participantes como: professores, alunos, pais, forças sociais e intelectuais, para que o mesmo não se torne apenas como reprodução de modelações implícitas

(SACRISTÁN, 2000)". Nota-se que, desse modo, o pensamento de Sacristán (2000) vem colaborar com as discussões em torno da construção do currículo na Educação Infantil, uma vez que o autor aponta a necessidade da participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Tal pensamento vem ao encontro das discussões propostas para o currículo da Educação Infantil, pautadas na participação dos atores que compõem esse universo. E, Giroux (1997, p. 10 11), também corrobora, pois, vem de encontro do mesmo pensamento exposto ,quando afirma, "[...] é preciso desenvolver um currículo que cultive o discurso teórico crítico sobre a qualidade e propósito da escolarização e vida humana", ou seja, que leve em conta as necessidades sociais e individuais e que as mesmas estejam mediadas sob uma perspectiva de emancipação humana. Na mesma linha, e corroborando com o pensamento de Giroux (1997), Sacristán (2000) considera que o currículo realizado por meio de uma prática pedagógica, é o resultado de,

[...] uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e constrói no mesmo. Por isso, exige ser analisado não como um objeto estático, mas como a expressão de um equilíbrio entre múltiplos compromissos.

(SACRISTÁN, 2000, p. 102).

CURRÍCULO E A LEGISLAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Analisa-se que mudanças ocorreram na educação brasileira, sobretudo nas escolas nessas últimas décadas, pois sofreram influências diversas e inúmeras variações e concepções de teorias no currículo, e tais concepções teóricas influenciaram e ainda influenciam as construções das propostas curriculares, inclusive aqui no Brasil. E, essas teorias trouxeram mudanças na forma de conceber o currículo e dentre elas é possível citar as teorias tradicionais, as críticas e as pós críticas. Segundo Silva (2013), a teoria tradicional concebia o currículo como uma questão técnica e burocrática. A preocupação centrava se em como ensinar e como atingir as melhores e mais eficientes técnicas, e apontava para a questão da produtividade, organização e desenvolvimento. Já as teorias críticas e pós-críticas "[...] não se limitam a perguntar "o que", mas submetem este "que" a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto "o que", mas "por que"?" (SILVA, 2013, p.16). Perguntariam por que esse conhecimento e não outro? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? Dessa forma, as teorias críticas e pós críticas estariam preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder. Contudo, tais discussões e debates em torno de um dito "currículo ideal" que atenda aos anseios da sociedade causam impactos para que mudanças sejam realizadas, sobretudo, no que diz respeito à legislação brasileira. Não é recente a abordagem curricular como objeto de atenção do MEC, pois se observa que em cumprimento a essa trajetória de construção e proposta curricular para a Educação Infantil surgiu a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, que compreende a Educação Infantil em seu artigo 29, "[...] como a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança considerando o aspecto psicológico, intelectual e social". E, também em seu Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que determina como dever do Estado para a educação fixar ' conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais', quando foram elaborados e distribuídos pelo MEC,e a partir de 1995, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/RCNEI. No entanto, o marco dessa importante conquista e constituições desse espaço na Educação Infantil são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), todas criadas pela resolução de n. 05/2009. Sendo que essas diretrizes norteiam as propostas de Educação Infantil orientando as sobre as questões da diversidade cultural, religiosa, étnica e racial, bem como a concepção de Educação Infantil, de criança, de currículo, e de proposta pedagógica. Além dos Parâmetros Curriculares Nacionais/ PCN´s para o Ensino Fundamental e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio. E, que posteriormente, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. Na atualidade, o que esta em discussão é a elaboração de um documento que, mais do que a distribuição de materiais, promova, por meio de uma estratégia dinâmica, a reflexão, o questionamento e um processo de discussão em cada uma das escolas e Secretarias de Educação sobre a concepção de currículo e seus desdobramentos. Dessa forma, a elaboração e a construção do currículo para a Educação Infantil se fazem necessárias. Contudo, a sua elaboração envolve vários aspectos que são importantes, tais como: a formação dos professores, o perfil desses profissionais para a Educação Infantil – etapa educacional

que requer um cuidado e um olhar diferenciado da sua atuação em relação às crianças pequenas. No contexto das DCNEI, o currículo é visto como:

> Um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.
>
> (BRASIL, 2009, MEC/SEF)

Em se tratando das DCNEI/2009, segundo Oliveira (2010), pode se pontuar como um dos avanços a ampliação da Educação Infantil para além do território urbano e a preocupação em garantir às populações do campo e indígena, e aos afrodescendentes uma educação que contemple os saberes de cada comunidade, levando em conta a identidade cultural e regional, bem como a questão da linguística e da religiosidade.

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DO CURRÍCULO

Como fruto das inúmeras tentativas de superação das velhas práticas e crenças nas desigualdades mentais dos seres humanos, novas sensibilidades foram construídas ao longo dos anos entre os professores sobre os processos de aprender, o que nos leva a repensar e reorientar os currículos tendo como referencia os processos de aprender. Todavia, é uma constante e principal preocupação, pois também já ocupa boa parte dos professores, frente a este novo olhar e que se tornou familiar observarmos os educandos como aprendizes, e como crianças que ainda são,mas que são igualmente capazes de aprender, e despontam em meio a adolescentes, a jovens ou adultos que também estão inseridos neste processo. E, através deste olhar mais do que clinico a visão deste se coloca no centro e vão se redefinindo na medida em que o currículo se organiza. Entretanto, quando temos o currículo como elemento articulador para nortear as propostas pedagógicas na Educação Infantil deve ser pensado e repensado as várias dimensões que fazem parte deste processo educativo, ou seja, é importante repensar as formas como esse currículo vem sendo articulado nas relações pedagógicas, bem como o professor o vem construindo com as crianças pequenas, uma vez que a relação pedagógica é permeada pelas subjetividades entre seus pares. No entanto, esse mesmo professor precisa ter uma formação sólida, e que está lhe possibilite também refletir continuamente sob suas ações pedagógicas, além de compreender os sentidos e os significados da ação docente. Mas, segundo Sacristán (2000), o professor tem o papel mediador,

> [...] para que os alunos obtenham resultados e significados concretos, [...] pela significação que atribui ao currículo em geral e ao conhecimento que transmite em particular e pelas atitudes que tem para o conhecimento ou para com uma parcela especializada do mesmo. (SACRISTÁN, 2000, p. 177).

E, partindo dessa premissa, vemos que serão constantes e desafiador para os profissionais da educação que ministram aulas nas inúmeras instituições de Educação Infantil e que estão espalhadas pelo país afora. E, o ato desafiador, será a compreensão de como se dá essa dinâmica das propostas das DCNEI/2009, ou seja, compreender como as categorias: criança, currículo, proposta pedagógica, princípios, diversidade cultural, práticas pedagógicas e Educação Infantil, enfim, se inserem nessa proposta e perpassam as relações pedagógicas, constituindo a mediação entre o currículo oculto e o currículo oficial. Analisando sob esse prisma, nota-se que, é preciso estar atentos aos modos de como as crianças desenvolvem a construção de seus saberes e como elas se inserem nesses espaços, bem como pensam e conseguem resolver seus problemas. Todavia, esses espaços onde a construção se faz presente, é necessário analisar que linguagens são construídas pelas crianças em relação as mediações originárias das culturas infantis. No entanto, para que a criança compreenda essa construção, o professor precisa propiciar, ou seja, mediar situações que estimulem esses saberes, colocando a criança no centro desta aprendizagem. Entretanto, esse é um desafio, e neste momento o professor precisa e deve superar a visão de sua prática, e quem sempre esteve centrada na sua autoria, pois agora o foco é outro, ou seja, dar ênfase e voz, agora à autoria do aluno; porque a questão é não fazer pelo aluno, mas sim, com o aluno, colocando o como protagonista de suas próprias construções. Demonstrando assim, um novo olhar, aonde os professores irão agora, e, portanto, verdadeiramente contribuir para que a criança se desenvolva, tendo sempre em mente que através das relações sociais que as crianças vivenciam adquirem suas experiências, sejam elas com; os familiares, professores ou outras crianças, e daí passam a construir, as suas próprias identidades. Destarte, ao construir o currículo devemos ter uma mente bem articulada e voltada sempre à ação docente, onde essa interação que será a mediadora do conhecimento, das percepções e das emoções dos autores envolvidos nesse processo educativo, lembrando que toda e qualquer construção, em algum momento irá sofrer influências de fatores internos ou externos, e que transpassam o processo de ensino e de aprendizagem. Consequentemente estás relações serão vistas sob uma nova ótica: por consequência, a

criança agora é uma parte presente estando também inserida nas discussões, pois ela sendo agora considerada como protagonista e sujeito de direitos, ela, a criança, precisa ser ouvida, escutada, enfim, precisa fazer parte da construção desse currículo. E, Silva (2013, p. 55), ao citar um dos conceitos trabalhados na obra de Giroux (1997), traz um termo interessante para esta discussão que é a questão da "voz", que ressalta a importância da construção de um espaço em que os anseios, os desejos e os pensamentos dos estudantes possam ser ouvidos e atendidos. Sendo que para Giroux, a ausência desse espaço dificultará a efetivação do currículo e, consequentemente, pouco contribuirá para uma educação emancipatória. Todavia, e talvez o seu pensamento não faça referencia especificamente às vozes infantis, o pensamento de Giroux (1997) vem de encontro corroborar com os pesquisadores que amplamente discutem a questão educação na infância, e partindo dessa premissa e com um livro já elaborado pelo BRASIL/MEC/2011, que traz uma luz em seu tema, e tema esse que a questão central é: "Deixa eu falar". O livro, segundo Mumme (2011, p. 3) tem por objetivo favorecer o diálogo com as crianças. Nesse sentido, para ouvirmos as vozes infantis, faz-se necessário, como salienta Oliveira (2010), superar alguns desafios para a elaboração curricular, bem como sua efetivação no cotidiano escolar, assim, a proposta pedagógica,

> [...] deve transcender a prática pedagógica centrada no professor e trabalhe, sobretudo, a sensibilidade deste para uma aproximação real da criança, compreendendo a do ponto de vista dela, e não do ponto de vista do adulto.
>
> (OLIVEIRA, 2010, p. 6).

Destarte, criar e dar vida ao currículo na Educação Infantil requer o pensar e repensar na mudança e dos paradigmas que estão relacionados ao professor, pois para se efetivar verdadeiramente esses princípios éticos, políticos e estéticos propostos pelas DCNEI/2009 será preciso sairmos desta condição que nos encontramos que é o autoritarismo, para assim seguirmos no sentido de cooperação, de abordagem e que são propostas por Devries e Zan (2004, p. 326):

"Faça o que eu digo", para a proposta: "Vamos trabalhar juntos". De acordo com as autoras, os professores podem melhorar suas ações pedagógicas, desde que se propunham a sair da condição de autoria da ação docente e criar um ambiente cooperativo. Isso implica, segundo Devries e Zan (2004, p. 51), "[...] criar uma atmosfera socio moral cooperativa, consultando as crianças e dando a elas uma significativa quantidade de poder para determinar o que ocorre em sala de aula". Além dessa consulta às crianças, o professor deve fazer um questionamento constante sobre as atividades propostas: se as mesmas estão possibilitando a construção da autonomia das crianças. Uma vez que o currículo, segundo Devries e Zan (2004), pode ser examinado por meio das ações e das palavras das crianças, sendo assim, pode se fazer os seguintes questionamentos: As atividades continuam a despertar o interesse das crianças? O que as crianças estão aprendendo a fazer? Essa proposta de participação ativa dos sujeitos na construção do currículo, na visão de Sacristán (2000), é um elemento fundamental nos processos das deliberações, para que essa não seja uma mera reprodução de decisões e modelações implícitas.

E, nessa mesma linha, e ainda segundo Sacristán (2000), o professor tem um papel decisivo nessa construção do currículo, uma vez que ele será o mediador entre o aluno, a cultura e a significação que atribui ao currículo, bem como pelas suas atitudes diante da construção do conhecimento (SACRISTÁN, 2000, p. 177).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discorrermos sobre a construção do currículo, levamos em consideramos que o processo educativo é muito complexo e fortemente marcado pelas variáveis pedagógicas e sociais, entretanto, entendemos que,esse não pode e não deve nunca ser analisado,e observado fora da interação dialógica ,ou seja escola e vida, e considerando também o desenvolvimento humano,o conhecimento prévio e a cultura. E, partindo dessa singela reflexão convidamos gestores, professores, e demais profissionais da educação para uma reflexão conjunta sobre os vários eixos organizadores deste documento o currículo. O fato de este artigo ter sido norteado pelas inúmeras leituras e grandes teóricos, que neste fizeram parte, onde tivemos a honra e o privilégio de conversarmos juntos, via interlocuções de linhas do mesmo pensamento, nos fez abrir pontos de aproximação como, por exemplo, a valorização do sujeito, do protagonismo, do processo educativo, do pensamento e do reconhecimento plural eixo esse que privilegiou a construção do currículo na educação infantil. Ressaltamos ainda que,em alguns textos tivemos pontos de afastamentos. Todavia, será possível encontrar algumas concepções divergentes e convergentes sobre o Currículo, sobre a Psicomotricidade, enfim, há diversidades nas reflexões teóricas, porque também há diversidade de projetos curriculares, sejam, eles inseridos no sistema ou nas escolas. Entretanto, todo o movimento, seja ele do ponto de vista único ou de vários atores irão sempre convergir ou divergir, mas, enriquecem o debate. No entanto, é importante pontuarmos aqui, alguns elementos que convergem na sua construção: um desses elementos é a compreensão do que vem a ser currículo, entendendo que esse não se constrói como

uma prescrição de normas e preceitos, e que o mesmo deve ser elaborado, ou seja, construído, levando em conta o contexto em que se insere a instituição de Educação Infantil. Contudo, essa construção pode acontecer de forma participativa e dinâmica, com os atores do processo educativo. Com a construção das diretrizes curriculares podemos, portanto, vislumbrar um currículo que está atento às diversidades e às singularidades das crianças pequenas. Podemos perceber que há uma preocupação política e ética com o bem-estar dessas crianças, uma vez que as próprias DCNEI (2009) possibilitam uma abertura flexível para a construção das propostas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil, enfatizando que essas devem se constituir com a participação de todos os atores, professores, pais, crianças e comunidade. Dessa forma, os professores devem estar abertos aos seus anseios, às suas emoções, ao seu jeito de ser e de estar no mundo. No entanto, os professores precisam sair da condição de elementos centrais do fazer pedagógico e passarem a considerar as crianças como atores principais desse processo educativo. Por fim, acreditamos que essa postura seja um salto positivo nessa construção do currículo. Outro aspecto importante na construção do currículo, de acordo com os estudos realizados, é que se faz necessário dar voz às crianças, para que elas participem desse processo de construção, isto é, é preciso ouvi las.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Práticas cotidianas na educação infantil: bases para uma reflexão sobre as orientações curriculares. MEC/SEB/UFRGS,

Brasília, 2009.

BRASIL. Lei 9394 - 24 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

DA COSTA, Luiz Fernando. Realidade prisional e as leis que norteiam a formação escolar dentro do sistema, In: VI Seminário de Políticas Públicas: políticas públicas para cidadania: desafios para a cultura, formação humana e qualidade de vida – Anais, Mogi das Cruzes, SP: UMC, 2019.

DEVRIES, Retha; ZAN, Betty. O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 43 53.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. O Currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: SEMINÁRIO NACIONAL: Currículo em movimentos: perspectivas atuais, 1. Anais... Belo Horizonte, nov. 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

WALLON, Henri. Psychologie et dialectique: Paris,Messidor,1973

ASPECTOS DA LINGUAGEM CORPORAL RELACIONADOS NO ESTUDO DAS ARTES VISUAIS

LUZIA ANA RODRIGUES DALL EVEDOVE

RESUMO:

O presente artigo visa considerar a importância do estudo dos aspectos da linguagem corporal , relacionado as artes visuais, observando o contexto em que estão inseridos , bem como sua dimensão para os estudos das artes visuais tornando um instrumento que se bem trabalhado pode trazer ganhos significativos tanto no campo educacional, cognitivo e mental.

Palavras-chaves: Arte. Movimento. Corpo. Ensino Aprendizagem.

ABSTRACT:

This article aims to consider the importance of studying aspects of body language, related to visual arts, observing the context in which they are inserted, as well as its dimension for the study of visual arts, making it an instrument that, if well worked, can bring significant gains both in the educational, cognitive and mental fields.

Keywords: Art. Movement. Body. Teaching Learning.

Introdução

Não existe cultura na qual as pessoas não pintam, perfuram, tatuam, remodelam ou simplesmente enfeitam seus corpos. As modas mudam e as formas de arte corporal vão e vêm, mas as pessoas em todos os lugares fazem algo para transformar sua aparência.

Nenhuma pessoa sã ou civilizada sai em estado bruto; todos vestem, vestem ou vestem uma parte do corpo para apresentar ao mundo. A arte corporal comunica o status de uma pessoa na sociedade, exibe realizações; e codifica memórias, desejos e histórias de vida.A arte corporal é uma linguagem visual. Para entender isso, é necessário conhecer o vocabulário, incluindo os símbolos, mitos e valores sociais que são escritos no corpo. De tatuagens a cartolas, a arte corporal faz uma declaração sobre a pessoa que a usa. mal compreendido e mal interpretado porque suas mensagens não se traduzem necessariamente entre culturas.

As tatuagens têm mais significado para quem conhece as histórias subjacentes às imagens do que para as pessoas não familiarizadas com as histórias. A tatuagem polinésia tradicional é principalmente geométrica e denota posição e status político, mas mais frequentemente tem sido usada para definir a identidade étnica nas sociedades das ilhas do Pacífico.

Em um mundo cada vez mais global, desenhos, motivos e até técnicas de modificação do corpo se movem através de fronteiras culturais, mas no processo suas significados originais são frequentemente perdidos.

Uma crista de animal usada como tatuagem, esculpida em um totem ou tecida em um cobertor pode significar pertencer a um clã em particular entre os índios na costa noroeste da América do Norte, mas quando usada por pessoas fora dessas culturas, a os projetos podem simplesmente se referir à identificação do usuário com um modo de vida alternativo. (Brikman,1989)

As tatuagens polinésias ou indonésias usadas pelos ocidentais são admiradas pela beleza de suas qualidades gráficas, mas seus significados culturais originais raramente são entendidos. Uma tatuagem de Bornéu já foi usada para iluminar o caminho da alma de uma pessoa após a morte, mas em Nova York ou Berlim ela se torna um sinal de rebelião da cultura "casaco e gravata".

Porque a arte corporal é uma maneira óbvia de sinalizar diferenças culturais, as pessoas costuma usá-lo para identificar, classificar, e identificar outras pessoas. Tatuagens, medo ou formação de cabeça podem ser um sinal de alto status na cultura e baixo status em outro, mas para quem está de fora, essas práticas podem parecer simplesmente "mutilação".

Desde as primeiras viagens de descoberta ao turismo contemporâneo, viajantes de todos os tipos - exploradores e missionários, soldados e marinheiros, comerciantes e turistas - trouxeram imagens das pessoas que conheceram. Essas representações às vezes revelam tanto as pessoas que olham a arte corporal quanto as pessoas que a vestem e usam.

Algumas imagens antigas de europeus e americanos de não ocidentais enfatizavam roupas elaboradas e pelos faciais. Alternativamente, as imagens ocidentais de africanos, polinésios e nativos americanos se concentraram na ausência de roupas e na presença de tatuagens, pinturas corporais e padrões de cicatrizes. As representações da arte corporal em gravuras, pinturas, fotografias e filmes são poderosas metáforas visuais que foram usadas tanto para registrar diferenças culturais e proclamar a suposta superioridade de um grupo sobre outras.

A maioria das pessoas pensa que modificação permanente da pele, músculos e ossos é o que é a arte corporal. Mas se alguém olhar a arte corporal como uma forma de comunicação, não há razão lógica para se-

parar formas permanentes de arte corporal, como tatuagens, assustadores, piercings ou cirurgias plásticas, de formas temporárias, como maquiagem, roupas ou penteados.

Os punks e os artistas de show podem ter o que parece ser arte corporal extrema, mas todo mundo faz isso de uma maneira ou de outra. Todas essas modificações transmitem informações sobre a identidade de uma pessoa. (Brikman,1989)

No entanto, algumas formas de arte corporal são inegavelmente mais permanentes do que outras. A decisão de exibir uma tatuagem é obviamente diferente da decisão de mudar a cor do batom ou de tingir o cabelo.

Tatuagem, piercing e assustador são mais prováveis de serem formas de sinalizar o lugar de alguém na sociedade ou uma passagem irreversível da vida, como a mudança de infância até a idade adulta.

Formas temporárias de arte corporal, como roupas, ornamentos e pinturas, costumam marcar um momento ou simplesmente seguir uma moda. Mas essas protofonias não resistem a um exame minucioso em todas as culturas: tatuagens e marcas de medo geralmente são feitas para celebrar um evento e morrer ou cortar o cabelo, embora temporário, pode sinalizar um evento de mudança de vida, como um casamento ou um funeral. As ideias de beleza variam de uma cultura para outra. Alguns antropólogos e psicólogos de rostos. O corpo bonito é frequentemente associado ao corpo saudável e a expressões e expressões faciais não ameaçadoras. (Brikman,1989)

Mas isso não significa que a beleza seja definida da mesma maneira em todas as culturas. As ideias das pessoas sobre a aparência de uma pessoa saudável não são as mesmas em todas as culturas: algumas veem a gordura como uma indicação de saúde e riqueza, enquanto outras sentem o contrário. (Fast,1970)

Pessoas em algumas culturas admiram e respeitam os sinais de envelhecimento, enquanto outras fazem tudo para esconder os cabelos grisalhos e as rugas. Não obstante o fato de os pais frequentemente tomarem decisões por seus filhos, como se devem ou não furar as crianças, em geral, eu faria isso. Para sustentar que, para ser considerada arte e não apenas uma marcação, a arte corporal precisa ter alguma medida de liberdade e intencionalidade em sua criação.

As marcas colocam pessoas escravizadas, ou outras tatuadas em vítimas de campos de concentração, ou as cicatrizes de ferimentos indesejados são marcas corporais, não arte corporal.

2. Significado cultural da arte corporal

A arte corporal assume significados específicos em diferentes culturas. Pode servir como um elo com ancestrais, divindades ou espíritos. Além de decorativas, tatuagens, tintas e cicatrizes podem mediar as relações entre as pessoas e o mundo sobrenatural. (Stokoe,1987)

O corpo decorado pode servir como um escudo para repelir o mal ou como um meio de atrair a boa sorte. As tatuagens no passado, tinham os mesmos desenhos dos objetos de uso diário e protegiam as pessoas de espíritos perigosos.

Os homens selk'nam da Terra do Fogo pintaram seus corpos para se transformarem em espíritos para as cerimônias de iniciação. Os aborígines australianos pintaram desenhos semelhantes nas paredes das cavernas e seus corpos para indicar a localização dos lugares sagrados revelados nos sonhos.

Transições em status e identidade, por exemplo, a transição entre a infância e a adolescência, são frequentemente vistos como tempos de perigo. A arte corporal protege uma pessoa vulnerável, seja uma iniciada, uma noiva ou uma pessoa falecida, nesta fase de transição.

Para garantir boa sorte, as mãos e os pés de uma noiva indiana são cobertos por desenhos de hena que também enfatizam sua beleza. Para proteção durante a iniciação, o corpo de uma garota da African Chokwe central é coberto de caulim branco. (Stokoe,1987)

Em muitas sociedades, tanto os mortos quanto aqueles que os choram são cobertos com tintas e pós para decoração e proteção. Viagens em todo o mundo, migrações em larga escala e aumento do acesso a redes globais de comunicação significam que a arte corporal hoje é uma mistura caleidoscópica de práticas tradicionais e novas invenções.

Materiais, projetos e práticas passam de um contexto cultural para outro. As práticas tradicionais de arte corporal recebem novos significados à medida que se movem através das fronteiras culturais e sociais. A arte corporal está sempre mudando e de uma forma ou de outra sempre envolvente: permite que as pessoas se reinventem - se rebelem, sigam a moda ou joguem e experimentem novas identidades.(Weil,1973)

Como artistas e atores de desempenho, as pessoas na vida cotidiana usam a arte corporal para cruzar as fronteiras de gênero, identidade nacional e estereótipos culturais. A arte corporal pode ser uma expressão da individualidade, mas também pode ser uma expressão da identidade do grupo. A arte corporal é sobre conformidade e rebelião, liberdade e autoridade. Suas mensagens e significados só fazem sentido no contexto da

cultura, mas, por ser uma forma de arte pessoal, desafia continuamente os pressupostos culturais sobre o corpo ideal, desejável e adequadamente apresentado.

A arte corporal é um costume antigo e quase universal e pode ser visto hoje em culturas ao redor do mundo, depois de ler sobre as várias técnicas de arte corporal descritas abaixo, peça aos alunos que encontrem exemplos de cada técnica em revistas, jornais, livros e na Internet. (Weil,1973)

Com esses exemplos, peça aos alunos que descrevam a arte corporal e explique à classe, ou por escrito, o que eles acham que é importante para as pessoas com arte corporal. Como cada exemplo reflete as noções de poder, individualidade ou identidade de grupo, transições de vida ou beleza, conforme explicado no artigo principal anterior.

Como cada exemplo ajuda a ilustrar uma observação geral feita no artigo principal e como cada exemplo ilustra uma ou mais das técnicas descritas abaixo. Você pode pedir aos alunos que discutam seus pensamentos, idéias e sentimentos sobre arte corporal antes de realizar suas pesquisas para isso. tarefa.

Após os relatórios, peça que compartilhem com os colegas de classe se as idéias deles mudaram e, em caso afirmativo, como, como resultado de suas pesquisas. Por exemplo, eles tomaram conhecimento de algum sentimento pessoal negativo ou positivo sobre tipos específicos de arte corporal como resultado de suas pesquisas ou de ouvir as idéias de seus colegas de classe?Quais métodos ou técnicas para criar arte corporal são mais atraentes e quais são mais preocupantes e por quê? Como uma atividade culminante, os alunos podem gostar de exibir um quadro de avisos de várias técnicas e usos da arte corporal. Eles poderiam então eu ilustrar esses tópicos com fotografias e imagens trazidas para a aula como resultado de suas pesquisas.

3. Técnicas de arte corporal

A corporal, a mais efêmera e flexível de toda arte corporal, tem o maior potencial de transformar uma pessoa em outra coisa - um espírito, uma obra de arte , outro gênero, até um mapa para um local sagrado, incluindo a vida futura. Pode ser simplesmente uma maneira de enfatizar o apelo visual de uma pessoa, uma declaração séria de lealdade ou um revestimento protetor e fortalecedor.

Argilas e pigmentos naturais feitos de uma grande variedade de plantas e minerais são frequentemente misturados com óleos vegetais e gordura animal para fazer a pintura corporal. Estes incluem ocre vermelho e amarelo (argila rica em ferro), madeira de cames vermelho, cinábrio, pó de ouro, muitas raízes, frutas e flores, casca de cedro, caulim branco, giz e corantes temporários de pele feitos a partir de folhas de anil e hena. (Berger,1981)

Pessoas de todo o mundo adornam os vivos e também tratam os mortos com tinta corporal. As cores da pintura corporal geralmente têm um significado simbólico, variando de cultura para cultura. Considera-se que algumas argilas e tintas corporais têm propriedades protetoras e auspiciosas, tornando-as ideais para uso em rituais de iniciação, casamentos e funerais! todas as ocasiões de transição de uma etapa da vida para outra.

Historicamente, tintas e corantes corporais têm sido itens comerciais importantes. Os índios da América do Norte trocaram muitos itens valiosos pelo vermelhão, que é o sulfureto de mercúrio (um equivalente artificial do corante natural produzido a partir do cinábrio).

Misturado com chumbo vermelho pelos comerciantes europeus, ele pode causar ou às vezes causar intoxicação por mercúrio no usuário. O Makeup consiste em substâncias removíveis - tinta, pós e corantes - aplicadas para melhorar ou transformar a aparência. Geralmente parte da preparação regular, a maquiagem varia de acordo com as definições de beleza em mudança. Para vaidade e aceitação social, ou para fins medicinais ou rituais, as pessoas transformam regularmente todas as partes visíveis de seu corpo. Eles têm pele bronzeada ou esbranquiçada; mudou a cor dos lábios, olhos, dentes e cabelos e adicionou ou removeu pontos de "beleza".(Berger,1981)

Do décimo ao século XIX, as japonesas casaram-se com cortesãs e cortesãs enegreceram os dentes com uma pasta feita a partir de uma mistura de chá e saquê embebidos em pedaços de ferro; os dentes pretos eram considerados bonitos e sexualmente atraentes.

A maquiagem pode acentuar o contraste entre homens e mulheres, camuflar imperfeições percebidas ou significar uma ocasião especial ou estado ritual. Maquiagem, como roupas e penteados, permite que as pessoas se reinventem na vida cotidiana. Rituais e cerimônias geralmente exigem que as pessoas usem certos tipos de maquiagem, roupas ou penteados para indicar que uma pessoa está assumindo uma nova identidade (representando um ancestral ou um espírito). um disfarce, por exemplo) ou transformar sua identidade social como em uma cerimônia de iniciação, casamento ou cerimônia de formatura.

Os atores japoneses masculinos no teatro Kabuki representam as mulheres usando tintas e motivos estritamente codificados, e os desenhos e motivos da maquia-

gem teatral chinesa indicam a identidade

4. Contexto linguagem corporal e artes visuais

Podemos concluir que novas formas de pensar sobre arte, seu propósito e métodos estão mudando a maneira como a arte é ensinada e executada na escola. De fato, seu questionamento surge antes da fabricação de objetos e imagens estéticas, do desenvolvimento de um estilo pessoal ou do domínio da técnica.

Especificamente, refere-se a um problema denoinado "escola de arte", que consiste em práticas artísticas para contextos escolares formais que mostram um forte ênfase e predominância na criação de objetos, produtos visuais e audiovisuais. Objetos e produtos obtidos por meio de procedimentos manuais, que envolvem aprendizado e que, sem dúvida, geram conhecimento com base em critérios estético-formais .(Duarte júnior,1983)

No Chile, foram diagnosticadas certas estratégias de ensino focadas em técnicas tradicionais, como desenho e pintura em contextos escolares formais

Estratégias que, sem dúvida, se distanciam do atual foco curricular em Artes Visuais, onde são promovidas instalação, vídeo, ações artísticas e net art, além de práticas artísticas contemporâneas, sob uma concepção pluralista das artes.

Esse distanciamento se torna mais evidente, após diagnosticar a necessidade de incorporar o corpo na formação prática de futuros professores de Artes Visuais bem como, após analisar a fraca formação inicial em educação artística e homogeneização. nos processos de ensino e aprendizagem das artes visuais .

Aspectos que, em termos gerais, estabelecem uma estreita relação com a ênfase disciplinar das artes visuais e a marginalização curricular de outras formas de expressão, como música, dança, teatro e expressão corporal evidencia que a disciplina das artes Visuais e das artes Musicais nos estabelecimentos de ensino marginaliza as artes Cênicas e sua articulação com outras formas de expressão.

Nesse sentido, podemos indicar que, no contexto ibero-americano, o corpo não integra currículo com outras formas de expressão. Sob esses termos, o corpo assume um papel marginal no currículo artístico. Papel evidenciado nos Programas de Estudo em artes visuais, onde o conceito de corpo é abordado marginalmente, bem como a expressão e o desempenho do corpo, de acordo com os níveis de ensino.

Assim, por exemplo, para os níveis de educação básica, o corpo e a expressão corporal são esporadicamente atendidos para canalizar o conteúdo de aprendizagem Enquanto no ensino médio há evidências de sobreposição de programas de estudos, produto do atual processo de reforma curricular, integrando corpo e expressão corporal a outras áreas do conhecimento, por um lado, e, por outro, conhecendo e experimentando a arte contemporânea como conteúdo para a aprendizagem através do corpo e performance.

Embora os alunos de anos anteriores tenham tido experiências estéticas com a natureza, a música, as artes visuais e seus trabalhos e projetos pessoais, é desejável que nesses níveis a visão seja ampliada, incluindo a apreciação da dança, teatro e outros tipos de manifestações culturais; especialmente aqueles em que diferentes idiomas e mídias artísticas estão integrados, como festivais tradicionais e circo-teatro. (Figueiredo,2006)

O desenvolvimento dessas experiências estéticas implica um encontro direto com manifestações artísticas e culturais e uma resposta pessoal a elas, tanto do ponto de vista da apreciação estética quanto da expressão e criação através das artes.

Desse modo, gera-se um espaço propício ao corpo como suporte e meio de expressão, propício à integração e inter-relação com outras linguagens e meios de expressão artística, integrando música, expressão corporal, arte dramática e literatura. Além de ampliar, aprofundar e enriquecer a compreensão da realidade a partir das conexões curriculares das Artes Visuais com outras disciplinas.

Em resumo, é possível distinguir pontos fracos na formação inicial de professores em nível local minérios / como no ensino de arte e artes visuais, particularmente durante os níveis de ensino geral básico e nos dois primeiros níveis do ensino médio, parcelando ou disciplinando o corpo nas artes cênicas, expressão corporal, arte dramática e arte performática. Acrescenta-se o predomínio curricular das artes visuais e da educação musical, que, em última análise, isolam o corpo e o desempenho das relações interdisciplinares com outras linguagens de expressão.

da importância do corpo no ensino e aprendizagem das Artes Visuais

A importância do corpo no ensino de artes visuais em contextos escolares mostra três áreas de ação através de vários estudos e pesquisas. O primeiro deles gira em torno da consideração do corpo para o de-

senvolvimento evolutivo e a medida clínica de traços emocionais em meninos e meninas com base na representação gráfico-plástica do corpo. (Fast,1970)

A segunda área trata de estudos em neurociência e educação artística, graças à relação estabelecida entre a estrutura cerebral, a capacidade de leitura e a consciência fonológica, alcançada a partir de estudos realizados com técnicas de imagem, como tractografia ou a ressonância magnética funcional, além da abordagem empática com a obra de arte, imagens e ações, através de processos miméticos inconscientes, relacionados à função dos neurônios-espelho e com experiências lúdicas de movimento corporal por meio do rastreamento corporal.

Uma terceira área é aquela apoiada teoricamente em estudos de desempenho cultural , onde o corpo foi tornado visível e exposto como suporte, ferramenta, meio e canal de expressão. para contextos formais do ensino de artes visuais.

Esse terceiro campo de ação é particularmente o de maior relevância pedagógica para a presente investigação, uma vez que aborda criticamente a importância do corpo no processo de prática profissional na formação inicial de professores / especialistas em artes visuais. Como a reflexão crítica emana da formação prática dos futuros professores de Artes Visuais nos espaços escolares, constitui uma área estratégica para abordar as implicações evolutivas, emocionais, neurológicas e socioculturais do corpo através do ensino de as artes visuais.

No nível linguístico, é importante destacar que o conceito performatividade deriva da performance, que por sua vez deriva da expressão em inglês para executar, o que significa realizar, ou seja, realizar ações cujo significado performativo se deve à expressões performativas. (Fiorentin,2004)

Expressões verbais na primeira pessoa do singular do presente indicativo, que são realizadas na ação e na voz ativa dos professores na prática profissional, uma vez que suas expressões linguísticas obedecem à execução de frases executadas em conjunto por atos, expressas em palavras e acompanhado pela execução do ato.

Nas artes visuais, a performance-arte coloca o corpo em ação, deslocando o objetivo para o campo de ação articulado pelo corpo e sua experiência. Nesse ato performativo, o corpo enfatiza a história representacional em sua dimensão temporal e espacial, prática que sempre falha no campo da arte, de natureza nômade, pois desloca a trama sistêmica da disciplina (Nanni, 2005).

A partir dos estudos rituais, apontam que a performance e o ritual podem ser pensados como um pacote de experiências cênicas condensadas e repetitivas, organizadas em sequências temporais e altamente significativas para seus participantes, cujas A potencialidade reside em mostrar as formas de organização social de um grupo e suas relações e hierarquias de poder que incidem sobre o corpo.

A partir do teatro, depois de entrelaçar as fronteiras entre atores e espectadores, a performatividade está presente ao incorporar os eventos aqui e agora à medida que o corpo realiza ações.

Finalmente, a partir da pedagogia crítica, a performativa revela dois tipos de ações pedagógicas para os contextos escolares: sanção do corpo e subversão do corpo. Ações intimamente ligadas, porque as transformações dos processos culturais normativos desencadeiam processos subversivos sempre que modificam e desarticulam a dinâmica cultural legitimada e sancionada institucionalmente .

Entendendo a sanção como obstáculos e impedimentos que inibem transformações culturais propícias a mudanças nos nas instituições educacionais e pela subversão, a resistência à instrução, particularmente nas escolas urbanas, onde os rituais predominantes de instrução são questionados por grandes grupos de estudantes (Silva,1999)

Nesse sentido, e no campo da ação pedagógica nas artes visuais, o ato educativo do professor como artista sob o lema "ensinar como arte", destacando a virada vivida no papel de o artista e seu corpo durante o século XX, ao contemplar o ensino como um componente central da obra.

De outro modo, é performativo, pois envolve ações subversivas sobre a noção de arte associada à própria vida, além das disciplinas. Um exemplo claro disso é constituído por artistas do século XX, como Burden, Rainer, Morris, Smithson e Beuys.

O papel do artista no qual o papel de professor e mediador se junta, subvertendo a criação de objetos e procedimentos técnicos e materiais. Onde objetos artísticos são substituídos por comunicação, troca e interação centradas na arte em espaços públicos. Arte orientada para a ação, arte de processo, arte relacional, arte de ação, leituras de performance, arte baseada na comunidade e projetos de arte participativa.

De fato, o professor de pedagogia da arte deve ser um artista, e não apenas um transmissor de conhecimento sobre arte, mas um promotor do pensamento artístico. Para isso, resgata o papel interdisciplinar do professor-artista ou artista-professor nas figuras de: intérprete, pedagogo, mediador, crítico de arte, autor, moderador e professor de estética.

Da mesma forma, podemos mencionar que, como resultado da transformação

da prática artística, a mediação da arte nas instituições culturais permanece nas mãos do artista-educador. Papel que nos museus se articula através da performance para interromper espontaneamente a contemplação de seus artefatos, sendo relevante o papel que o artista assume dentro do museu como educador, a partir da mediação como arte.

Isso se reflete amplamente em pesquisas em que o corpo é o protagonista dos processos de ensino-aprendizagem de artes visuais, através da performance e da ação, expondo a natureza criativa da performance e sua relação com a brincadeira, produto de suas qualidades comunicativas e perceptivas para cursos e oficinas formais e não formais.

Assim, por exemplo, destaca-se a articulação entre arte contemporânea e cotidiano na Educação Infantil; as contribuições da arte performática no ensino médio, incorporando a performance como conteúdo educacional para abordar a diversidade e a integração, responsabilizando o aluno por sua própria aprendizagem a partir da ação do corpo; a incorporação da arte contemporânea na educação artística, como potencial educacional para o desenvolvimento de capacidades de expressão emocional e física do corpo, e a identificação e compreensão da performance como atividade artística diferenciada das linguagens artísticas tradicional.(Fast,1970)

No entanto, a performance e a ação tiveram que enfrentar limitações típicas de contextos formais de ensino, onde prevalece uma educação racionalizada, que ignora emoções e nega o corpo, separando-o da mente, bem como diante de dificuldades que impedem sua inserção em espaços acadêmicos caracterizados por sua rigidez e tradicionalismo, motivo pelo qual devem considerar sobre compartilhar e ampliar o significado da integração curricular de conteúdos e estratégias do desempenho na escola.

Tudo isso permitirá o desenvolvimento de competências que unem ação e uma frase de realização do corpo, isto é, elogiar o corpo e incorporar a palavra .De fato, a atuação em contextos comunitários não formais, promove processos de inclusão após a articulação do corpo com o território, imagem, objetos e palavra, combinando estratégias didáticas com métodos baseados no desempenho, além de ser considerado mero conteúdo.

Concluindo, podemos apontar que no cenário artístico contemporâneo o corpo assume um papel de liderança. Corpo que, na figura do artista e do professor de artes visuais, subverte as fronteiras disciplinares após sua ação, cujos atos performáticos dialogam constantemente com a personificação do discurso.

Através de sua atuação ou encenação em espaços educacionais institucionais, ele subverte os limites entre atores e espectadores, ou entre artistas e espectadores, desafiando o ato pedagógico ritualizado no contexto formal de escolarização das artes visuais, devido a a reiteração de normas que sancionam a criação de objetos artístico-visuais (desenhos e pinturas). Desafio que recai sobre o ato performático ou performativo do corpo do professor-artista.

5. A dimensão expressiva do movimento

Para revitalizar-nos um pouco mais de feminilidade, poesia, um pouco mais de arte , a educação deve provocar mobilização em todos os níveis: intelectual, afetivo e corporal, com a intenção de enriquecer o aluno através de suas próprias perguntas.

Essa abordagem a si próprio permitirá que ele se conheça e se comunique melhor, e podemos encorajá-lo através do uso expressivo do corpo. No entanto, a realidade é teimosa e, ao tentar ser eficaz, separamos o conhecimento do corpo de nossas bases educacional. Frequentemente, nos relacionamos com a ação motora de maneira mecânica e não simbólica, criamos um corpo neutro que serve para se exercitar e, assim, obter o melhor desempenho possível. (Brikman,1989)

Por meio das ações diárias do homem, o corpo se torna invisível, a mente ritual apagada pela repetição incansável das mesmas sensações e pela familiaridade das percepções sensoriais. Mas devemos saber que, além de sua evidente necessidade como meio de se desdobrar no ambiente, o corpo humano tem múltiplas possibilidades que não estão relacionadas ao seu uso funcional. (Rego,2011)

Além de ser capaz de desenvolver movimentos de esforço que se manifestam nas habilidades motoras (correr, pular, empurrar, cair, escalar, manusear objetos etc.), pode emitir mensagens de caráter simbólico que têm a virtude de comunicar. Estamos falando da dimensão expressiva do movimento, que engloba todas as manifestações motoras que implicam uma intenção de externalizar o próprio mundo e colocá-lo em comum com os outros, um mecanismo que assume um papel de liderança no contexto educacional por meio de processos criativos. originais que podem ter um componente estético significativo.

É importante abordar as bases da expressividade individual e grupal. Pensamos que sim, obviamente, porque esse tipo de trabalho físico, na atividade motora de cada indivíduo, os conecta intimamente com seu próprio ser. Abre um maior conhecimento de si mesmo e de suas possibilidades expressivas e criativas

O instrumento pedagógico para desenvolver a dimensão expressiva do movimento não é outro senão a expressão corporal. Com a sua implementação, as portas de uma nova linguagem que é obtida através do corpo, o local de origem da energia que cria o movimento, são abertas. (Berger,1981)

Existe um corpo em movimento que expressa permanentemente as mensagens através de gestos, posturas, olhar, as mudanças de posição de sua forma corporal. Do silêncio à ação, qualquer movimento do corpo pode ser interpretado.

Na maioria das vezes, como mecânico do cotidiano. Mas em outros casos, a linguagem do movimento corporal busca deliberadamente expressividade e comunicação, contando com toda a sua capacidade criativa. O estudo das possibilidades expressivas e comunicativas dessa linguagem nos interessa pela expressão corporal do aluno, uma vez que, a partir de seu conhecimento e gestão, as portas se abrirão para a criação e o conhecimento.

De maneira geral, podemos dizer que sua metodologia ajude as pessoas a despertarem para os estímulos que recebem, avivam seus sentidos e processam as impressões recebidas para que saiam como resultado da expressão pessoal.

Expressão, em geral, é tudo o que se volta, porque sempre existe alguma coisa própria no retorno. Existe o gesto, o impulso, a carga afetiva .Portanto, uma parte fundamental do nosso trabalho consiste em provocar o estímulo necessário que ajuda a melhorar a percepção geral de cada pessoa em sua singularidade. . É assim que se fala da percepção sensorial.(Stokoe,1987)

A percepção e a restauração na plenitude das sensações corporais são a unidade básica da Expressão Corporal, uma vez que se aprofunda no esquema corporal, integra em suas atividades contribuições de outras disciplinas relacionadas que também Eles valorizam a capacidade de concentrar-se, aprofundar a percepção, regular o tônus muscular, harmonizar os movimentos do corpo para criar e se comunicar de maneira mais satisfatória.

Esse ganho nas capacidades perceptivas precisa ser aumentado pelo movimento interno do corpo. a pessoa que, através da prática, será capaz de gerar imagens mentais nascidas de suas próprias experiências. Conhecer a si mesmo para aprimorar as ferramentas de sua criatividade não será apenas eficaz para sua educação artística, mas também pode se tornar um recurso permanente de sua personalidade.

Um trabalho consciente sobre esses fatores de percepção nos alunos pode ser de grande aplicação no Superar certos mecanismos automáticos de indolência que geram atenção dispersa e são definidos como resistência ao aprendizado. Nesses casos, o educador deve reforçar essa primeira fase da escuta, da atenção ativa e participativa , mas se algo nos parece uma prioridade, em qualquer caso, é ser capaz de projetar esse modo de sentir e experimentar. (Weil,1973)

As novas maneiras de ver e ouvir não são senão estratégias que devemos ser capazes de implementar no processo diário de ensino e aprendizagem. Como deixar nossos alunos interessados no que queremos dizer a eles? Sem dúvida, dando-lhes maior protagonismo, aproximando-os do tópico principal, certamente sacrificando uma certa quantidade de conhecimento pré-estabelecido e indo para uma educação mais personalizada que lhes permita pensar mais no que é mais necessário; aprofundar, inter-relacionar aspectos e transmitir uma visão global de nossos conteúdos que atendem muito mais à realidade individual de cada aluno.

Portanto, nosso papel como educadores nunca pode ser automatizado. Cada curso, um mundo; Cada aluno, um ser humano diferente.

Para Brikman (1989), a Expressão Corporal é proposta como um processo de ensino-aprendizagem em que o aluno reconhece suas possibilidades, as exercita em ações e sequências de maneira sensível e consciente, aceitando-as como experiências que podem transferência para outras situações.

O movimento corporal expressivo, a parte mais desconhecida da Educação Física, coloca-nos no campo das metáforas, simbolização e poética do movimento . A expressão corporal requer criatividade e sensibilidade, desenvolve o poder expressivo do corpo e permite a construção de habilidades motoras expressivas. Também possibilita o acesso a outra forma de linguagem e possibilita a apropriação da realidade de maneira poética e estética, construindo uma representação simbólica dela, comunicável a outras pessoas. (Weil,1973)

A expressão corporal concede um lugar para a experiência interior, cada um pode se expressar, envolve a exploração do espaço íntimo entre o eu e os outros, um trabalho sobre teatralidade, gestos e fisicalidade, trabalho de profundo questionamento. Pode-se esperar um olhar sensível para o corpo em geral, explorar o poder da produção de maneiras únicas, dar espaço à imaginação.

São abordagens que nos abrem para mundos que atravessam os da educação física e o campo disciplinar da Educação Artística, esses são campos transdisciplinares, enquanto as barreiras disciplinares se tornam mais flexíveis e, como a pele, têm bordas porosas através das quais os conceitos são transfundidos, a radiação é difundi-

da para uma exibição multidimensional do comportamento. Do nosso ponto de vista, trata-se certamente de educar a conduta dos corpora expressivos, em grande parte, a partir do aspecto estético-artístico.

O corpo e o movimento são desenvolvidos em um ambiente simbólico, um espaço ideal para o lirismo, para a fantasia e a poética. Dando-nos as licenças necessárias para a criação livre e cheia de sugestões, através das inúmeras imagens mentais que são liberadas. Tudo isso cria um universo de fantasia que pode ser organizado coletivamente em um código coreográfico sob a estrutura espacial e temporal: um esforço para criar movimento no espaço, brincando com as infinitas possibilidades que o arranjo geométrico e tridimensional nos dá, o coletivo, o casal, os movimentos individuais etc., de acordo com estímulos externos ou internos, desencadeia A soma de uma criatividade latente no corpo e na imaginação de todas as pessoas que são ajudadas a percorrer esse caminho que não é habitual nem fácil, mas emocionante. (expressividade) e compartilhá-lo com os outros (comunicação) por meio de processos originais de criação (criação) com um componente estético significativo (estética)

CONCLUSÃO

Portanto, a importância atribuída ao corpo está em uma complexidade localizada dentro da sala de aula. Corpo que não se reflete, mas a partir das condições espaciais, do desenvolvimento de atividades individuais e das relações de poder. Dessa forma, a reflexão desencadeia ações em cada praticante para se desapegar das normas e sanções que regulam os corpos, transitando espacialmente do interior para o exterior do contexto escolar e vice-versa, gerando atividades colaborativas e participativas que complementam as atividades individuais e instalam o aprendizado artística além da criação de um ou mais objetos artísticos, colocando-se no lugar do outro a partir de seu próprio corpo.

Ou seja, identificando as necessidades físicas, efetivas e emocionais expressas em cada um dos corpos de seus alunos.

Sob esses termos, esta pesquisa fornece possibilidades pedagógicas para o corpo, independentemente de sua disciplina, nos processos de prática profissional dos professores em formação inicial.

Levando em consideração a sala de aula da escola como um cenário ritualizado para a aprendizagem, deve-se notar que a transposição didática de conteúdos ou objetivos do currículo nacional não pode ser isenta da consideração do corpo. Um desafio não menos importante para o professor de artes visuais, seja na formação inicial ou na prática profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

BERGER, Y. - Viver o seu corpo por uma pedagogia do movimento, São Paulo: Martins Fontes, 1981

BRIKMAN, L. A Linguagem do movimento corpoal. São Paulo: Summus, 1989.

BRUHNS, Heloísa T. (org.)- Conversando sobre o corpo, 3ª ed.; Campinas: Papims, 1989

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. Por Que Arte-Educação? Campinas: Papirus, 1983.

FAST, Julius - A linguagem do corpo. Rio de Janeiro: Edições 70, 1970,

FIGUEIREDO, Márcio Xavier Bonorino. Educação: Corporeidade nos Caminhos da Infância. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, UFPEL, 2006.

FIORENTIN, Sabrina; LUSTOSA, Neusa P.; ROCHA, Doralice L. S. Resgatando o papel do corpo e da corporeidade nos processos de ensino e aprendizagem na educação especial. In Anais do Congresso Internacional de Educação, João Pessoa: UFPB, 2004.

NANNI, D. O. Ensino da dança na estruturação/expansão da consciência corporal e da auto estima do educando. Fitness & Performance Journal. V. 4, n.1, fevereiro, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares Estaduais para Educação Básica: Educação Física. Curitiba, 2008.

REGO, I. S. P. A formação do Corpo na Dança: reflexão para o ensino da Dança. V Coloquial Internacional, São Cristóvão – SE. 2011.

SCARPATO, M. T. Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo. São Paulo: Caderno Cedes, ano XXI, V. 53, abril/2001.

SILVA, J. B. Educação Física, esporte, lazer: aprender a aprender fazendo. Londrina: Lido, 1995.

SILVA , M. G. M. S.; SCHWARTZ, G. M. A expressividade na dança: visão do profissional. Motriz- Volume 5, Número 2, Dezembro/1999.

STOKOE, P.; HARF, R. Expressão corporal na pré escola. São Paulo: Summus, 1987.

WEIL, Pierre; TOMPAKOW, Roland. O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal. Petrópolis, Ed. Vozes, 1973.

A ARTE DE ENSINAR A LÍNGUA PORTUGUESA E A LITERATURA

MARIA APARECIDA PEREIRA DA SILVA

RESUMO

Há bastante tempo vem se falando sobre a importância da leitura no desenvolvimento do aluno como cidadão e vários documentos têm sido criados objetivando estimular a formação do aluno leitor. Refletindo sobre o papel da leitura na escola e a importância da formação do aluno como leitor, entendemos que o professor precisa compactuar com essa formação, buscando estimular a capacidade do discente de interagir com o conhecimento de forma autônoma. Todavia, não é difícil perceber, hoje, seja em conversa com professores e alunos das mais diversas escolas, que as aulas da disciplina de Literatura não são, geralmente, apreciadas por grande parte dos alunos do ensino médio; que muitas vezes sofrem com a exigência de memorização de uma quantidade de informações literárias como as características de cada escola literária, o contexto histórico e dados biográficos de autores. Além disso, os alunos, quando cobrados a realizar leitura de uma obra literária, sofrem com a leitura de obras canônicas que estão distantes de sua realidade, tanto no aspecto temporal quanto linguístico, isto é, os alunos não conseguem concretizar uma leitura que remonte a época de produção da obra e encontra dificuldades na decifração de vocabulário, organização sintática e semântica do texto literário.

Palavras chave: Leitura; Didática, Educação.

ABSTRACT

For a long time has been talking about the importance of reading in the development of the student as a citizen and several documents have been created aiming to stimulate the formation of the student reader. Reflecting on the role of reading in school and the importance of the student's training as a reader, we understand that the teacher must go along with this training, seeking to stimulate the student's ability to interact with the knowledge independently. However, it is not difficult to understand, today, is in conversation with teachers and students from various schools, school of Literature are not generally enjoyed by most of the high school students; they often suffer from the memory requirement of a number of literary information as the characteristics of each school, the historical context and biographical data of authors. In addition, students, when charged to perform reading of a literary work, suffer with the reading of canonical works that are far from reality, both in the temporal aspect as languages, that is, students cannot achieve a reading that reassemble the season and finds problems in decipherment of vocabulary, syntax and semantic organization of literary text.

Key words: Reading; Didactics, Education.

INTRODUÇÃO

A perspectiva sócia histórica ancora-se, dentre outras, na teoria de Vygotsky que aponta novos paradigmas para a compreensão do desenvolvimento humano. Essa teoria, fundamentada no materialismo histórico-dialético, contrapõe-se aos reducionismos das concepções empirista, tecnicista e idealista, indicando perspectivas de superá-los. Vygotsky, em sua teoria social do desenvolvimento humano, compreende o sujeito como constituído e construído nas relações sociais, via linguagem. Ele afirma também que, na ontogênese, deve ser considerada não só a linha natural, biológica, mas também a linha cultural, social, histórica. Segundo Vygotsky, o indivíduo, na condição de ser biológico e de ser sociohistórico humano, por meio das relações sociais, pela mediação semiótica, constitui suas formas de ação e sua consciência (Freitas, 1994).

Paulo Freire (1921-1997) desenvolveu o conceito de "educação bancária" em seu livro Pedagogia do oprimido, publicado pela primeira vez no Brasil em 1970. Ele referia-se ao modelo tradicional de prática pedagógica em que o professor é tido como aquele que supostamente tudo sabe e o aluno nada sabe. Os conteúdos escolares são transmitidos passivamente aos alunos, ou seja, o professor deposita na cabeça "vazia" de seus alunos o conteúdo que eles não possuem, como alguém que deposita dinheiro em um banco.

Com relação à formação do professor de Língua Portuguesa e Literatura, para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a Lei no. 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional) reafirma a obrigatoriedade da formação em nível superior, razão pela qual se organizam, dentre outros programas de formação, os cursos na modalidade de EaD, dada a impossibilidade de oferta de cursos presenciais em todos os municípios brasileiros.

A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO E LEITURA LIVRE

O professor deve organizar momentos de leitura livre em que também ele próprio leia, criando um circuito de leitura em que se fala sobre o que se leu, trocamse sugestões, aprende-se com a experiência do outro. O professor deve planejar atividades regulares de leitura, assegurando que te-

nham a mesma importância dada às demais. Ler por si só já é um trabalho, não é preciso que a cada texto lido se siga um conjunto de tarefas a serem realizadas.

O professor deve permitir que também os alunos escolham suas leituras. Fora da escola, os leitores escolhem o que leem. É preciso trabalhar o componente livre da leitura, caso contrário, ao sair da escola, os livros ficarão para trás. A escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar. Mais do que a mobilização para aquisição e preservação do acervo, é fundamental um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura. Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura. (BRASIL, 1998, p. 71-72).

Uma das sugestões apontadas pelos PCNs (1998, p. 72) ressalta a questão da avaliação da atividade de leitura: "Ler por si só já é um trabalho, não é preciso que a cada texto lido se siga um conjunto de tarefas a serem realizadas". Assim, o professor terá em mente que a atividade de leitura não deve ser realizada com intuito único de avaliar o aluno, seja por meio de fichas, seja por meio de resumos, resenhas, o que transformará a atividade que poderia ser prazerosa e eficiente no a fim de formar leitores em uma tarefa desinteressante e desmotivadora.

De acordo com Kleiman (2008, p. 23), "[...] a insistência no controle diminui a semelhança entre a leitura espontânea, do cotidiano, e a leitura escolar, ajudando na construção de associações desta última com o dever e não com o prazer". Além disso, devemos levar em consideração que algumas tarefas avaliativas cabem para determinados gêneros discursivos e não para outros. Os PCNs apontam, por exemplo, que "produzir esquemas e resumos pode ajudar na apreensão de tópicos mais importantes quando se trata de um texto de divulgação científica; no entanto, aplicar tal procedimento a um texto literário é desastroso, já que apagaria o essencial – o tratamento estilístico que o tema recebeu do autor" (BRASIL, 1998, p.

70).

Não podemos esquecer ainda, no encaminhamento das atividades de leitura, as relações que esta estabelece com a escrita, já que [...] grande parte do trabalho com leitura é "integrado" à produção em dois sentidos: de um lado ela incide sobre "o que se tem a dizer", pela compreensão responsiva que possibilita, na contra palavra do leitor à palavra do texto que se lê; de outro lado, ela incide sobre "as estratégias do dizer" de vez que, em sendo um texto, supõe um locutor/autor. (GERALDI, 1997, p. 165-166).

Assim, para escrever precisamos "ter o que dizer"; precisamos de argumentos para convencer, precisamos de palavras para encantar, para emocionar, divertir, informar, e para tanto, precisamos de exercícios de leitura.

Como é mesmo a pergunta? Ah Quando eu ia dizendo que arte é um trabalho assim mais maneiro, é que é assim mesmo. Pode até não ser, mas parece. É aquele trabalho que não é a luta de todo dia. Tá certo que tem uns que lutam com isso, mas... Arte é um quefazer assim que inventa uma alegriazinha, a senhora compreende? Quer dizer, trabalho mesmo não é que trabalho é como uma dor. E escola também. Pros pobres é. A gente acostuma porque é a vida e... vai indo, vai indo... Perdi. Ali, sim: arte eu não sei. Não é isso das festas na escola? Acho que na escola não carece disso, não. Essa arte, não. Os meninos precisam ir levando jeito pra aguentar o trabalho daqui de fora. Se fica muito animado, aquela coisa frouxa, eles amolecem e... Aqui fora isso vinga, não. (LINHARES, 2003, p. 99).

A definição dessa mãe sobre o que seria Arte tem uma abrangência geral e não a especificidade do literário, mas podemos aqui nos aproximar da literatura, arte da palavra, apresentada por ela como: um trabalho "maneiro" capaz de inventar alegrias. Palavras definidoras, carregadas de sentido e coerência: a arte com seu poder de inventividade são capazes de promover festas no cotidiano escolar. Essa mesma mãe nega, no entanto, a possibilidade da alegria, inserindo trabalho e escola no mesmo conjunto de atividades que não deleitam, mas se constituem como espaço de "dor". Ela ainda destaca que a escola não precisa de "festa", já que a animação e a não rigidez do que seria artístico amolece a criança/jovem, não o preparando para a vida fora da escola.

O filósofo Platão, no século IV a.C., ao construir uma cidade ideal para as novas gerações de Atenas, bane a poesia desse território. O filósofo divide a literatura em duas espécies: uma verdadeira e outra falsa. Na literatura falsa inclui primeiramente as fábulas que são ensinadas às crianças, já que, segundo ele, "[...] é, sobretudo nessa altura que se é moldado, e se enterra a matriz que alguém queira imprimir numa pessoa" (Platão, 1990, p. 87).

O modelo que o poeta deveria seguir para cumprir e compor bem sua fábula são aquele que apresenta um exemplo correto de moral e religiosidade aos guardiões da cidade. A poesia, portanto, não é capaz de educar, trazer conhecimento. Platão expulsa a poesia da República e acolhe a filosofia como forma de conhecimento. Aristóteles, em seu livro Poético (1973), faz uma defesa ao discurso poético, apresentando uma distinção entre a figura do historiador, aquele que narra fatos reais e acontecidos, e a do poeta, aquele que narra o que poderia acontecer, o ficcional. Considerando a imitação como congênita ao homem, ele focalizará o prazer do homem em ver-se representado, abrindo a

possibilidade de aprendizagem por meio da mimese, reconhecendo, desta forma, o lugar da poesia como forma de conhecimento, desde que subordinada à filosofia.

O poeta latino Horácio 65 a.C. a 8 a.C.), em Arte poética, define a poesia como uma atividade doce e útil (docere cum deletare); a primeira seria o contraponto ao dever, obrigação, aquilo que poderia ser realizado sem imposição; o útil estaria relacionado ao aproveitamento do tempo, aquilo que é necessário/pragmático.

Segundo o poeta latino, essas duas funções estariam em confluência na palavra poética. Assim, ao longo da história, vão-se tecendo oposições e contraposições referentes à função da poesia (neste caso a literatura). Outro binômio que pode aqui ser citado é o real em oposição ao ficcional que jogou a referência para um campo à parte da literatura, no entanto é sabido que um texto literário, em sua trama inventiva, não tem como escapulir da inserção referencial.

O discurso literário consegue, evidentemente, ir além da referência e representação de mundo, ao criar um novo mundo com base em dados referentes à vivência do leitor. (Debus, 1996). Como destaca Fernando Fraga de Azevedo, professor e pesquisador do ensino da língua materna em Portugal, o texto literário partilha com os leitores, independentemente da idade, valores de natureza social, cultural, histórica e/ou ideológica, por ser uma realização da cultura e estar integrado num processo comunicativo. Assevera, porém, que pelo potencial ficcional "[...] esses valores são dados a ler de forma não explícita, por meio do jogo de negociação de sentidos estabelecido no diálogo leitor/texto" (Azevedo, 2006, p. 19).

A literatura tem como elemento constitutivo a palavra; a palavra registrada por meio da escrita. Poderíamos então nos indagar: Todo texto escrito é literatura?

Nas palavras de Tavares (1996, p. 27):

Ao lermos ou ouvirmos certas produções como um telegrama, uma certidão de nascimento, um anúncio, uma poesia, uma passagem de um romance ou de um conto, notamos logo sensível diferença no modo de dizer de cada uma. Todas encerram um conjunto de palavras, assim a matéria prima é a mesma: a palavra. Mas em algumas, como na poesia, nossa atenção é despertada para determinadas características, tais como a combinação das palavras, o valor significativo e expressivo dos termos, a gama sonora dos vocábulos, produzindo tudo isso uma impressão bem particular. Por esse viés, nem toda palavra escrita é literatura; algo a diferencia, portanto, das outras formas escritas.

O poeta Manoel de Barros (2010) ao longo de sua produção tem "teorizado" poeticamente sobre o exercício do fazer poético. Segundo ele, a literatura é um fazer

"terápico" que "[...] consiste em desarrumar a linguagem a ponto que ela expresse nossos mais fundos desejos" (p. 347).

O poeta tem como ofício "[...] fazer casamentos incestuosos entre palavras" (p. 399), em contraponto aos textos informativos, que exigem uma "fidelidade" ao fato acontecido. Na literatura "os absurdos enriquecem" a sua construção. Cabe, todavia, questionarmos: para quê nos serviria este (des) arranjo de palavras que nos põe de sobressalto diante a realidade percebida?

Os PCNs (BRASIL, 1998) da Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental apresentam o texto como unidade de ensino, desenvolvendo uma reflexão específica sobre a "especificidade do texto literário" considerando-o como uma "forma peculiar de representação e estilo, construção autônoma em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética" (BRASIL, 1998, p.

26) em que entram em diálogo a realidade e a fantasia:

Pensar sobre a literatura com base na relativa autonomia ante outros modos de apreensão e interpretação do real corresponde a dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo, regido por jogos de aproximação e afastamento, em que as invenções da linguagem, a instauração de pontos de vista particulares, a expressão da subjetividade podem estar misturadas a citações do cotidiano, a referências indiciais e, mesmo, a procedimentos racionalizantes. Nesse sentido, enraizando-se na imaginação e construindo novas hipóteses e metáforas explicativas, o texto literário é outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 26).

Nesse nível de ensino, embora os gêneros literários apareçam referenciados como privilegiados para a prática da escuta e leitura de textos, bem como para a prática e produção de textos orais e escritos, não são apresentados encaminhamentos metodológicos específicos para o trabalho com a literatura. Tal constatação é feita também por Gomes (2010). Esse autor destaca ainda a inexistência de referência à vasta produção literária que circula no mercado editorial brasileiro, cujo público-alvo são os alunos dessa faixa etária; a falta de circulação dessa produção, a partir dos programas de promoção da leitura desenvolvidos pelo governo, assim como a desconsideração para a importância do papel dessa literatura na formação de leitores.

[...] desconhecendo que o fazer artístico não se prende a regras, mas transcende

os limites da gramática-padrão. Não é valorizada a intenção estética que propicia a liberdade criativa do autor, o qual pode fugir da norma culta se sua intenção é representar o dialeto não-padrão, por exemplo. (Martins, 2006, p. 94).

O terceiro mito, o de que a linguagem literária é marcada pela especificidade, muito presente nas salas de aula, tem base em enfoques formalistas e estruturalistas, que não levam em conta as relações texto e contexto e leitor e texto, isso é, as condições de produção e recepção. A autora traz, como exemplos, os estudos de Pratt, que desenvolve reflexões sobre a obra literária como "[...] representação da fala diretamente relacionada ao contexto comunicativo" (Martins, 2006, p. 95). Desse modo, a discussão sobre a linguagem literária e não literária deveria recair sobre os "[...] pontos de confluência entre a literatura e os discursos que produzimos cotidianamente" (Martins, 2006, p. 96).

Segundo Martins (2006, p. 96), Disseminam perspectivas preconceituosas subjacentes à prática pedagógica que precisa ser repensada. Ao perpetuar esses mitos, a escola contribui para a formação de leitores possivelmente acríticos, com uma visão reduzida do fenômeno literário e promove a manutenção do status daqueles que encontram, na leitura literária e nas habilidades intelectuais, uma forma de poder, discriminando aqueles que não percebem a dimensão polissêmica, simbólica, transgressora do fazer artístico literário.

Soares (1999) assevera que não devemos atribuir conotação pejorativa à escolarização, já que ela é inevitável e necessária. Negar a escolarização seria negar a própria escola, no entanto existe uma escolarização adequada e outra inadequada no trato com o conhecimento, nesse caso, o literário. A primeira seria [...] aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar - e uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial da literatura - aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura. (Soares, 1999, p. 25).

Ainda que a literatura tenha conquistado um pequeno espaço no currículo escolar, o problema restringe-se ao fato de se saber o que fazer com ela na sala de aula. A resposta dada por Gustave Lanson (apud, Colomer, 2007, p.37), formulada com referência na moderna educação francesa, em 1894, permanece atual e correspondente ao afirmar que: A ideia de que um jovem quando sai do liceu tem

"que" saber literatura é uma das mais absurdas que conheço; a literatura, para a maior parte das pessoas, não há de ser um objeto de conhecimento concreto, mas um instrumento de cultura e uma fonte de prazer.

A literatura deverá ser um prazeroso objeto de análise pessoal de modo que o indivíduo possa usar competências e conhecimentos específicos de uma determinada formação exigida pelo contexto do próprio texto, permitindo-se assim sua interpretação no seio de uma determinada cultura. Conforme nos coloca Colomer (2007, p. 31):

É com base neste valor formativo que se pode afirmar que o objetivo da formação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissoluvelmente para a construção da sociabilidade e realizada por meio da confrontação com textos que explicitam a forma em que a gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana por meio da linguagem.

Como nos coloca a autora Nelly Coelho (apud, Paulino e Cosson, 2009, p. 69): É imperioso perceber que o conhecimento de forma isolada tampouco pode responder às questões colocadas pelo ser humano atual, por isso é imprescindível à integração e o estabelecimento de relações. "Saber que somos resultantes dessas

'relações' e dessa 'integração' é a nova consciência a ser por nós conquistados".

Nessa perspectiva, o pensamento pós-moderno propõe uma nova forma de produzir o conhecimento, de forma mais abrangente e reflexiva, em que não se divida partes para que se façam conexões entre elas, mas se utilize de temas totalizadores, multidisciplinares, aos quais é possível chegar à interpretação por meio de diferentes áreas do conhecimento e da experiência pessoal do leitor.

A fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática. Os temas são galerias porem que os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros. Ao contrário do que sucede no paradigma atual, o conhecimento avança à medida que seu objeto se amplia, ampliação que, como a da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas mais variadas interfaces. Dessa maneira seria interessante que as escolas integrassem o estudo de literatura as demais disciplinas escolares para que a literatura cumpra seu papel transdisciplinar, de fio condutor de reflexão entre as diversas áreas do conhecimento dentro de um processo dinâmico e aberto. Neste contexto, Coelho (2000, p. 24) afirma que a Literatura pode ser usada como um meio de trabalhar outras disciplinas mostrando que:

A Literatura é um autêntico e complexo exercício de vida, que se realiza com e na Linguagem – esta complexa forma pela qual o pensar se exterioriza e entra em comunicação com os outros pensares. Espaço de

convergência do mundo exterior e do mundo interior, a Literatura vem sendo apontada como uma das disciplinas mais adequadas (a outra é a história) para servir de eixo ou de "tema transversal" para a interligação de diferentes unidades de ensino nos novos Parâmetros Curriculares. O ideal seria construir uma nova prática de ensino de literatura estabelecendo-se um elo entre as outras disciplinas, já que uma obra literária é lida avaliada e investida de significações variadas advindas de diversos ramos do conhecimento.

Conforme nos apresenta Coelho (2000, p. 25):

[...] Faz-se necessário um sistema que articule entre si as diferentes áreas do saber, hoje dissociadas, tais como a história, a geografia, a sociologia, a ciência das crenças, uma vez que as realidades imaginárias são extremamente importantes para conhecermos o ser humano. O trabalho com textos literários também pode ser um excelente instrumento para que o aluno visualize as diferenças entre a linguagem oral e a escrita, de modo que o aluno possa observar e fazer uso do léxico em diferentes contextos enriquecendo seu vocabulário em práticas linguísticas concretas, podendo também o texto literário levar o aluno a perceber melhor as relações morfossintáticas da língua, observando a distribuição das palavras, frases e períodos dentro da estrutura de determinado gênero literário. Algo bastante diferente dos textos que circulam na esfera social (cartas, entrevistas, relatórios, notícias, receitas, currículos etc.), que já são escritos e lidos com objetivos estabelecidos sem que haja a permissão de uma leitura de múltiplos sentidos. Isso faz com que o aluno perceba que existem outras possibilidades de uso da língua.

Assim, por meio da literatura, o aluno pode desenvolver diversas competências e habilidades, sendo-lhe permitido assumir uma atitude crítica em relação ao mundo, advinda das diferentes mensagens e indagações que a literatura oferece. Como diz Jacinto do Prado Coelho (1976, pg.46):

[...] Não há, suponho, disciplina mais formativa que a do ensino da literatura [...] Saber idiomático, experiência prática e vital, sensibilidade, gosto, capacidade de ver, fantasia, espírito crítico – a tudo isto faz apelo a obra literária, tudo isto o seu estudo mobiliza. [...] A literatura não se fez para ensinar: é a reflexão sobre a literatura que nos ensina. O aluno que lê tende a desenvolver seu senso crítico e melhorar sua escrita. Para tanto, devemos incentivar o aluno para a visão e o uso da literatura como algo bom, natural, fácil e prazeroso.

Sendo assim, faz- se imprescindível que o convívio com os livros extrapole o desenvolvimento dos conteúdos sistemáticos aplicados pela escola e que a literatura passe a ser procurada de forma espontânea sem a necessidade de ser uma leitura obrigatória, mas do próprio interesse do indivíduo frente suas dúvidas e vontade própria de se aventurar nas páginas do que pra ele é um bom livro de literatura.

A literatura deve visar à formação de um leitor crítico, consciente e capaz de criar seu próprio significado, dando-lhe autonomia para criar e recriar seu próprio pensamento, já que a leitura é o processo pelo qual o leitor realiza um trabalho ativo de interação, compreensão e interpretação do texto, com base em seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que se sabe sobre linguagem. Para tal procedimento existem características fundamentais no processo de leitura de uma obra literária que o leitor tem que se habilitar para monitorar a qualidade da compreensão do que está lendo, mas para isso o leitor precisa receber subsídios adequados para se tornar um bom leitor, ou seja, aquele que é capaz de refletir perante as marcas deixadas pelo autor junto dos conhecimentos prévios socialmente adquiridos.

Aos ideais dos educadores da década de 1980, de uma formação humana multilateral, sobrepõem-se políticas públicas neoliberais em que a qualidade da instrução e do conteúdo é condição para a melhoria do processo de acumulação do capital. Essas políticas traduzem-se, por exemplo, na criação de sistemas de avaliação, tais como SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica; ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio; Provão – Exame Nacional de Cursos de Graduação; ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar Prova Brasil, Provinha Brasil; IDEB – Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico; FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, dentre outras medidas "que objetivam adequar o Brasil à nova ordem, bases para a reforma educativa que tem na avaliação a chavemestra que abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e de gestão de recursos" (FREITAS, 2002, p. 142).

Se por um lado as concepções que subjazem às políticas públicas reduzem o trabalho pedagógico a uma dimensão puramente racional, atribuindo valor excessivo aos dados estatísticos; por outro, impõem ao professor reflexões sobre o sentido da docência e sobre a importância de se manter em constante relação com a sociedade em que se insere. Assim, os professores muitas vezes são responsabilizados pelos baixos índices de desempenho de seus alunos e dos resultados gerais da instituição escolar. Em decorrência, são impelidos a uma formação contínua com vistas à melhoria da eficácia do ensino.

[...] a representação que a imprensa faz das capacidades de ler e escrever das

professoras, geralmente baseada em fatos anedóticos, mostra suas falhas tanto em relação a práticas cotidianas de leitura e escrita [...] quanto em relação a práticas especializadas [...]. Além disso, ela é representada como não leitora, não porque não leia, mas porque não tem familiaridade com a apreciação da literatura legítima (em oposição à literatura para as massas). (KLEIMAN, 2001, p. 43).

Tal crítica fundamenta-se em concepção de língua cuja norma-padrão, variedade linguística de prestígio social, é a única aceita e na qual a leitura que se considera é, unicamente, a de textos literários. Estamos falando de questões de letramento. Assim, destacamos que a pesquisadora Vera Masagão Ribeiro, doutora em Educação pela PUC/SP e coordenadora da ONG Ação Educativa/SP, comprovou, em pesquisa realizada na cidade de São Paulo, que a classe dos professores tem capacidades de uso da escrita superiores aos resultados de outros grupos de profissionais liberais.

José Carlos Libâneo importante pedagogo e escritor contemporâneo, mestre e doutor em educação brasileira, aborda os conceitos de didática e as metodologias de ensino que possibilitem o desenvolvimento dos alunos. A fim de realizarmos um estudo aprofundado no conceito de Didática e relacioná-lo com as bases desse termo surgidas com Comenius, tomamos como ponto de partida a obra Didática, de Libâneo com base nesse estudo, faremos uma interligação, compreensão e firmação do conceito. Vejamos primeiramente como é definida a didática por Libâneo:

A didática é o principal ramo de estudos da Pedagogia. Ela investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos. A didática está intimamente ligada à Teoria da Educação e à Teoria da Organização Escolar e de modo muito especial, vincula-se à Teoria do Conhecimento e à Psicologia da Educação. (LIBÂNEO, 1994, p.25-26).

O trabalho docente constitui o exercício profissional do professor e este é o seu primeiro compromisso com a sociedade. Sua responsabilidade é preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural e política. (Libâneo, 1994, p.47).

Assim como Comenius, Libâneo, também aponta as principais funções de uma instituição de ensino; o estímulo ao conhecimento e as competências e habilidades do aluno; a separação por faixa etária; a aplicação de valores morais; o papel do professor como mediador entre o aluno e o mundo e o destaque para o ensino da Língua Materna, definindo a aprendizagem da língua portuguesa como o ramo de cunho mais importante por estar presente na compreensão das demais disciplinas. O ensino de Português é uma das mais importantes responsabilidades profissionais do professor, já que é condição para a aprendizagem das demais disciplinas, além de ser instrumento indispensável para a participação social dos indivíduos em todas as esferas da vida: profissional, política, cultural. (, LIBÂNEO, 1994, p.45).

O próprio Libâneo faz referência à teoria de Comenius em sua obra, porém é exatamente nessa referência que conseguimos encontrar a principal diferença existente entre as duas perspectivas: século XVII e contemporânea. Como já foi abordado anteriormente, Comenius defendia o ideal da sensibilidade, do aprender por meio da natureza, mantendo contato com a mesma e Libâneo se opõe a essa defesa. Vejamos:

[...] sua ideia de que a única via de acesso é a experiência sensorial com as coisas não é suficiente, primeiro porque nossas percepções frequentemente nos enganam segundo, porque já há uma experiência social acumulada de conhecimentos sistematizados que não necessitam ser descobertos novamente. (LIBÂNEO, 1994, p.59).

Evidenciamos, portanto, a mudança de conceitos ao passar do tempo, a percepção diferenciada em épocas distintas.

Entretanto, Comênio desempenhou uma influência considerável, não somente porque se empenhou em desenvolver métodos de instrução mais rápidos e eficientes, mas também porque desejava que todas as pessoas pudessem usufruir dos benefícios do conhecimento. (LIBÂNEO, 1994, p.59).

O tempo passa e com ele novas necessidades surgem, assim também ocorre no setor educacional, com as atualizações, a globalização, novas demandas, o ensino também clama por novas metodologias, por recursos mais próximos da atualização mundial tecnológica. A Informática passa a ocupar todos os setores mundiais, a internet, com as redes sociais, inúmeros sites disponibilizando notícias a tempo real, conteúdos estudantis, tudo mais prático e cômodo, esse mudo informatizado domina até mesmo o setor educacional, culminando na inserção dos recursos midiáticos em sala de aula.

A utilização das tecnologias proporciona ambientes pedagógicos mais ricos, que transformam a instituição em um espaço de fomento de novas metodologias. (Jornal UNESP, 2012, p.2). O uso da tecnologia dentro do setor educacional ocasiona uma revolução e ao mesmo tempo uma evolução. Revolução a fim de muitas vezes não ser

aceito pela prática tradicional de ensino, ou até mesmo, acarretar certo receio por parte dos professores que não estão habituados ao uso de recursos tecnológicos. E evolução por enriquecer o educacional, com uso de materiais como o data show e a lousa digital, que possibilitam um desempenho satisfatório por tornar os conteúdos mais dinâmicos, próximos do cotidiano dos alunos e a utilização do lúdico.

O método tecnológico busca uma centralização do aluno, ou seja, um ensino que o favoreça, algo que funcione como um facilitador do ensino. Entendamos melhor: Já faz algumas décadas que se fala nas escolas brasileiras - e de boa parte do mundo - de "mudança de paradigma" na educação.

O professor agora sai do papel de protagonista, de sujeito da situação e passa a ocupar um papel de orientador, é com ele que se aprende, e é ele quem faz uma ligação entre o conteúdo, o recurso tecnológico selecionado e o cotidiano do aluno. Segundo Pimenta, o docente torna-se "apenas um orientador e organizador das situações de ensino". (PIMENTA, 2005, p.35).

Fica evidente que o professor, agora, é o formador e, como tal, precisa ser autodidata, ou seja, buscando autoconhecimento e melhores formas de aplicar conteúdos, além de ter que aprender a manusear aparelhos tecnológicos, além de ocupar a posição de integrador entre os discentes e os conteúdos, difusor da comunicação e informação, levantador de questionamentos e debates, altamente criativo, flexível à incorporação das mídias em ambiente escolar, se comprometido com as mudanças desta nova era.

Cabe ao docente o papel de mediador de conhecimento, com domínio dos conteúdos de forma bem estruturada, clara e objetiva, sob uma perspectiva nova. Além de pensar na elaboração de aulas distintas em um contexto mais dinâmico e completo, fornecendo informação de forma progressiva de acordo com a globalização que acaba por dominar o setor educacional. É exatamente nesse contexto que incluímos a inserção midiática em sala de aula. O professor tem que se adaptar ao meio e tentar transmitir sua didática, partindo de um princípio em que o meio em que o aluno vive deve ser levado em conta, assim buscando sua cultura e sua realidade. Daí então o professor começa a apresentar para o aluno o mundo que ele não conhece (CANDAU, 1999, p.52).

Com base nessa citação extraída da obra de Vera Candau, fica bem evidente essa necessidade surgida, na Educação, de inserir recursos tecnológicos, já que nos encontramos em uma era em que há predomínio do aprender, portanto, devem-se levar em consideração os métodos que mais se aproximam do cotidiano estudantil. E, assim como Citelli (2004) afirma, estamos vivendo na chamada "sociedade informática", na qual a base de tudo é a tecnologia, de modo que todo aluno, ou grande parte deles, têm contato frequente com esses recursos, e como método de fixação de conteúdo, são excelentes facilitadores.

Esta sociedade é caracterizada como a sociedade da informação e do conhecimento. As mudanças ocorrem de forma veloz e para nela estar incluída faz-se necessário que as pessoas estejam capacitadas para exercer à dinâmica do mundo moderno. Diante disso, mudança é considerada a palavra de ordem neste novo século, e a escola deve se adequar a ela, uma vez que exerce enorme influência na sociedade. (SANTOS; COSTA, 2010, p.2).

Nesse novo paradigma imposto na educação, é gerado um novo profissional, já que o professor tem que estar apto a também aprender, a se atualizar mediante a tecnologia, e acima de tudo, sem o receio de que possa ser substituído por uma máquina, este acaba por ser o maior problema enfrentado quando se insere a tecnologia em um ensino tradicional, a não aceitação por parte de profissionais que temem ser substituídos e perderem a autoridade dentro do ambiente. Na escola de hoje, o professor assume o papel de facilitador.

O computador é o instrumento mais próximo da vida social de um aluno e pode sim estar incluso no ambiente educacional, sendo uma excelente ferramenta de trabalho. A internet como mídia e a que mais crescem nos últimos anos e tende a ser a mídia mais popular em médio prazo, tem uma característica ampla de possibilitar diversos tipos de comunicação e interações entre culturas, de forma bastante enriquecedora [...] (Tajra apud Santos; Costa, p. 3).

A internet disponibiliza conteúdos educativos excelentes, além de informação atualizada em tempo real, desde que seja trabalhada de forma correta, apresentando seus limites. É um recurso que trabalha com imagem, cor, som, exatamente o lúdico, que facilita a integração do conteúdo e a assimilação do que é aprendido. Juntamente com o uso da internet, conseguimos interligar ao uso de data - show, tudo o que pode ser capturado por meio da internet pode ser repassado por meio deste. O data- show, instrumento já utilizado por grande parte de professores e instituições de ensino, é uma das ferramentas tecnológicas mais completas e de fácil acesso. Por meio deste é possível introduzir todas as linguagens abordadas por (Citelli 2004) em sua obra Outras Linguagens na Escola, a publicidade, cinema e TV, rádio, jogos e informática, linguagens essas próximas e atrativas ao aluno, e todas podem ser transmitidas por meio do aparelho em questão.

As propostas de mudanças qualitativas para o processo de ensino aprendizagem no nível médio indicam a sistematização de um conjunto de disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar, de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos. (CITELLI 2004, p.5).

A estrutura simbólica da comunicação visual e/ou gestual como da verbal constitui sistemas arbitrários de sentido e comunicação. (Citelli 2004, p.6) Evidenciamos, dessa forma, o trabalho lúdico com a objetivação de assimilação de conteúdos.

É necessário que o uso da tecnologia seja esclarecido, já que não se deseja que o ser humano se torne escravo da mesma, mas sim que a utilize como meio de aprimoramento de conteúdos, por isso, a necessidade de tecnologia nas escolas, como uma maneira de explicar o uso devido da tecnologia. Cabe à escola o esclarecimento das relações existentes, a indagação de suas fontes, a consciência de sua existência, o reconhecimento de suas possibilidades, a democratização de seus usos. (CITELLI 2004, p.12).

É estabelecido pelo PCN que se apliquem as tecnologias de comunicação e informação na escola, focando a Informática, porque conforme relatado na pagina 13 destes parâmetros "a Informática, faz parte do cotidiano e do mundo do trabalho [...] Conviver com todas as possibilidades que a tecnologia oferece é mais que uma necessidade, é um direito social".

O tradicional proporciona um contato físico entre professor aluno, em razão ao fato das aulas serem expositivas, em que o recurso mais utilizado é a fala, por meio de improviso, paráfrase e registro em lousa. Portanto a avaliação obtida nas escolas tradicionais se traduz em:

Desenvolver no aluno o ato de reproduzir o que o professor lhe ensina, exatamente como o professor lhe ensinou, desenvolvendo assim um pensamento que compete ao professor não ao aluno. Consequentemente o professor só poderá ser considerado um bom professor se obtiver uma boa nota por parte dos alunos. Resumindo, a aprendizagem, o ensino tanto do aluno quanto do professor baseia-se no mero fato de decorar o que foi ensinado. (SANTOS, COSTA, 2010, p.2).

O maior equívoco do tradicionalismo educacional ocorre quando o conteúdo é transmitido de forma com que o aluno apenas o veja como algo a ser decorado, a fim de que haja obtenção de nota em avaliação. Essa visão referente a conteúdo, aula e disciplina gera o desinteresse do aluno, que por sua vez, não apresenta desempenho tão satisfatório quanto o esperado. Conforme se é pregado pela educação, o ideal seria que o aluno compreendesse o que lhe é transmitido e não o decorasse ou memorizasse com o intuito de obter nota. Conforme é afirmado por Vasconcelos (1995, p. 21), é exatamente isso que o tradicional acaba pregando:

O aluno recebe tudo pronto, não problematiza, não é solicitado a fazer relação com aquilo que já conhece ou questionar a lógica interna do que esta recebendo e acaba se acomodando. A prática tradicional é caracterizada pelo ensino "blá-blá-blante", salivante, sem sentido para o educador, meramente transmissora, passiva, a - crítica, desvinculada da realidade, desconectada. (VASCONCELOS apud SANTOS; COSTA, 2010, p.2).

O tradicional não é muito aberto em relação às inovações, daí a dificuldade em relação à implantação do moderno, ou seja, o tecnológico. Método este que trabalha além do conteúdo teórico, o som e a imagem, possibilitando uma visão lúdica e o um ensino dinâmico. Segundo Geraldi (1992, p.5), "A língua é uma capacidade a ser desenvolvida por meio de atividades que levem a criança à reflexão." Daí a ideia de trabalhar á linguagem por meio de atividade que coloque em prática determinadas reflexões; assim como é estipulado pelo PCN (1997, p.15)

"[...]".

Para que a Língua Portuguesa seja compreendida, é necessário que haja a transmissão de conteúdo de forma gradativa, ou seja, do conteúdo menos complexo ao mais complexo; além disso, é interessante trazer o cotidiano do aluno para dentro do ambiente da sala de aula, realizando dessa forma atividades que estimulem o aluno a produzir textos narrando fatos acontecidos em determinadas situações vivenciadas por ele, acarretando, dessa forma, o interesse e a motivação por parte do aluno. Geraldi aborda essa gradação do ensino, vejamos: Para que haja uma organização e sistematização do conhecimento, é importante que se gradue o conteúdo, do mais fácil para o mais difícil, do concreto para o abstrato, para que, com essa operacionalização, se possa avaliar corretamente o aluno. (GERALDI, 1992, p.5).

Outro aspecto de extrema importância é o desenvolvimento da leitura, o ato de ler está extremamente ligado ao ideal de integrar a vida social à vida estudantil.

Segundo Geraldi (1992, p.39) "O ensino da leitura e da redação na escola não pode fugir desse processo de construção social, dessa participação [...]". Infelizmente, a prática de leituras nas escolas é vista como um processo mecanizado, no qual o aluno é submetido a ler aquilo que é intitulado pela escola, geralmente o livro didático, como se a única função de ler fosse a pronúncia correta das palavras. Essa mecanização desconsidera as inúmeras possibilidades de leitura acerca da escola e a importância da prática de ler

como algo prazeroso.

Geraldi aborda em sua obra a forma como a leitura está presente em todos os lugares, em tudo o que nos cerca: No nosso dia-a-dia lemos ora para encontrar informações de que necessitamos, ora para saber notícias, seguir instruções, ora para nos localizarmos no tempo e no espaço, ora para nos divertirmos e passarmos o tempo. Lemos o que escrevemos para nos certificarmos de que dissemos o que queríamos. Lemos à vezes, sem querer, o que o mundo joga diante dos nossos olhos e lemos o que outros escrevem. (GERALDI 1992, p.39).

A prática da leitura está intimamente ligada ao desenvolvimento da escrita, outro foco das aulas de Língua Portuguesa. Desenvolver a escrita dentro da sala de aula é uma atividade de suma importância para todos os conteúdos, é por meio da escrita que o aluno consegue se expressar argumentar, defender, criticar, narrar. A escrita está interligada à capacidade de interagir com o mundo, de conseguir narrar os fatos vivenciados, é uma produção linguística. Não há limites de competência

Seja na modalidade oral da linguagem, seja na modalidade escrita, o que temos concretamente é o discurso, o texto em que se narra, se descreve, se emitem opiniões, se alinham argumentos, tudo em movimento. (Ibid., p.50). O ensino da gramática é imposto pelas instituições de forma incorreta, pretendendo ser abrangente, ocasionando assim uma lista de conteúdos que se tornam obrigatória a serem memorizados; com uma tentativa de simplificação, abordando, dessa forma, conteúdos em frases soltas, palavras soltas, sem trabalhar a capacidade do aluno de conciliar os conceitos aprendidos encontrando-os em textos. Ocorre uma fragmentação dos conteúdos gramaticais e uma obrigatoriedade de memorização.

Segundo Geraldi (1992, p.63):

"Ao explorá-los didaticamente, os assuntos gramaticais são tratados como fragmentos, como se não tivessem relação entre si, e se submetem à arbitrariedade da seriação escolar". Essa "arbitrariedade" no ensino da gramática, também é abordada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que defende o ideal que não se pode confundir a gramaticalidade (que se deve levar em consideração a gramática já advinda na "bagagem" humana do aluno) com as normas (quantidade de regras a serem memorizadas).

O estudo gramatical aparece nos planos curriculares de Português, desde as séries iniciais, sem que os alunos, até as séries finais do Ensino Médio, dominem a nomenclatura. Estaria a falha nos alunos? Será que a gramática que se ensina faz sentido para aqueles que sabem gramática porque são falantes nativos? A confusão entre norma e gramaticalidade é o grande problema da gramática ensinada pela escola. O que deveria ser um exercício para o falar/escrever/ler melhor se transforma em uma camisa de força incompreensível. (PCN, 1997, p.16).

Em uma aula de Língua Portuguesa e Literatura são imprescindíveis a utilização do método tradicional, desde que este seja aplicado da forma correta. Por meio das aulas expositivas, o professor dispõe de dois importantes recursos para aulas de línguas: o improviso e a paráfrase. Por meio do improviso, o professor se expressa, discursa sobre determinado assunto e por meio da paráfrase repassa os ensinamentos de importantes estudiosos.

Com os métodos tradicionais, o professor pode utilizar a lousa comum como forte instrumento no auxílio dos vocábulos, a fim de realizar anotações de palavras desconhecidas de tal modo que incentive o aluno a anotá-las, havendo enriquecimento de vocabulário, com o auxílio dos dicionários; o aluno aprendendo a manuseá-lo, corretamente, obtém um recurso de estudo que possibilita compreensão de textos. O desvelar para a criança do que é ser leitor e ser escritor e de como ela se constitui como tal é que permite que se atinja a relação fundamental para uma proposta de Ensino de Língua Portuguesa: a relação entre o conteúdo que se propõe e para quem ele se propõe. (GERALDI, 1992, p.39).

A leitura traz, por conseguinte, a habilidade da escrita, conteúdo de suma importância para o Ensino de Língua Portuguesa. O tradicional, conforme já foi abordado, coloca o professor como centralidade, obtendo o poder da palavra, poder este que pode ser utilizado como uma ferramenta para realização de debates, como forma de se trabalhar argumentação, remetendo assim à nossa ideia central de que a língua trabalha com o poder cognitivo do aluno.

As aulas de Literatura podem se tornar mais atrativas com esse recurso, já que os alunos, em grande maioria, são amantes do cinema; "[...] dizemos que a adaptação de uma obra literária para o cinema [...] é a expressão da mesma obra em outra linguagem e em outro tempo". (Citelli, 2004, p.84).

Um excelente recurso pedagógico são os Desenhos Animados, por trabalharem com o lúdico, despertando o interesse e permitindo uma relação e uma proximidade com o cotidiano, além de trazer as imagens, os textos não-verbais, a construção de enredos, a possibilidade interpretativa. Desenvolver um trabalho com imagens, com a linguagem dos cartoons, é estar em constante busca interativa com a sociedade em que vivemos. É ter consciência de que a comunicação não se esgota no verbal, e que a cada dia temos os nossos sentidos estimulados para captar novos códigos e novas mensagens. (CITELLI, 2004, p.129).

O Rádio, um dos mais importantes meios de comunicação, pode e deve estar inserido na educação, possibilita um recurso de atualização, já que por meio do rádio, as notícias são transmitidas; fornece a música, importante material para interpretação textual, análise de termos gramaticais, Inter textualização com poemas e obras de arte; um instrumento, diversas possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor precisa antes de tudo, ser um pensador reflexivo sugerindo um caminho didático em que estejam inseridos os desafios da leitura literária com objetivo de inovar os padrões já estabelecidos e promover um "fazer" diferente, em que a reflexão, a crítica e as criatividades sejam permanentes. Todavia, se queremos uma escola que tenha qualidade, o texto literário tem que estar presente em novas metodologias de ensino, já que é isso que sugere e dá vazão à aprendizagem.

Se nos dias de hoje o ensino da literatura vem decrescendo faz-se necessário que se concretizem essas novas propostas de práticas pedagógicas de leitura reflexiva, de leitura a partir das obras literárias, de uma interpretação dialógica, já abordada por autores, estudiosos na área e pelas orientações curriculares oficiais há algum tempo. É preciso que o professor tenha consciência de que uma de suas funções é organizar, para o aluno, sua relação com o texto literário, criando situações que o levem a construir seu próprio conhecimento, partindo das ideias e saberes que o aluno já possui, valorizando e respeitando suas contribuições, estimulando um processo autônomo de aprendizagem.

Conclui-se, ainda, que, na escola, cabe ao professor de Língua Portuguesa criar condições que propiciem ao aluno contato com a linguagem padrão e coloquial; nessa integração, mostrar que as variações da linguagem são aceitas de modo geral, embora existam situações em que há predomínio do uso de uma sobre a outra. Os Parâmetros Curriculares em vigor permitem entender que o papel da escola é prover a formação necessária a seus alunos, de forma que sejam usuários da língua no padrão, o que lhe proporcionará condição à ocupação de posição na sociedade da qual fazem parte.

Por outro lado, a literatura também traz que grande parte da clientela de Ensino Fundamental e Médio entra na escola com uma apropriação de padrões linguísticos distantes dos que a sociedade aceita e respeita, mesmo assim, à criança não pode ser falado que a linguagem que ela utiliza não é adequada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 1998.

CANDAU, Vera Maria (Org.). Rumo a uma Nova Didática. 19ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CITELLI, Adilson. CHIAPINNI, Lígia: Outras Linguagens na Escola. São Paulo: Cortez, 2004.

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

GERALDI, J. W. (Org.). O texto na sala de aula. Cascavel: Assoeste, 1984

GNERRE, M. Linguagem, escrita e poder. 2. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

GERALDI, João W. O Ensino de Língua Portuguesa no Primeiro Grau. São Paulo: Atual, 1992. LIBÂNEO, José C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

KLEIMAN, A. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1985.

LIBÂNEO, José C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LINHARES, Ângela Maria Bessa. O Tortuoso e Doce Caminho da Sensibilidade: um estudo sobre arte e educação. 2. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2003.

MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.) Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NÉRICI, Emídio G. Didática Geral Dinâmica. Rio de Janeiro: Fundo da Cultura, 1973, p.35.

PIMENTA, Selma Garrido; Anastasiou. Léa das Graças Camargos. Docência no Ensino Superior. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Adriana; COSTA, Jeane. Pedagogia do Século XXI: Mídias. Macapá: Instituto de Ensino Superior Atual, 2010.

SOARES, M. B. Linguagem e escola: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

____. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

MUSICALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA DA PENHA ASSIS

Resumo:

A música no desenvolvimento de crianças de zero a seis anos torna-se um dos elementos contribuintes no desenvolvimento da inteligência e da integração do ser, desenvolve o senso rítmico da criança e proporciona ambientes acolhedores e de interação com o outro. Possui um papel importantíssimo na formação do indivíduo e é defendida por muitos estudiosos que as crianças tenham contato com esta arte desde pequenas e que ela seja inserida no plano de ensino.

Palavras-chave: Música; Educação Infantil; Artes; Aprendizado; Crianças.

INTRODUÇÃO

Os primeiros anos de vida de uma criança são marcados por grandes e importantes transformações e descobertas. Gradativamente, elas começam a entender o mundo em que vivem e aprendem a lidar consigo mesmos e com os outros.

As formulações criadas pelos pequenos nos primeiros anos de vida estão ligadas a situações e elementos proporcionados pelo meio em que vivem. A cultura e o meio em que a criança está inserida influenciam na observação e na explicação de fenômenos, mas também não se pode retirar da criança o papel principal do desenvolvimento de seu próprio pensamento. É preciso levar em conta que a criança constrói formulações de acordo com suas possibilidades cognitivas, com os estímulos que recebe e com as oportunidades de interação com o meio e com as demais pessoas, e é na Educação Infantil que eles começam um percurso de aprendizagem e desenvolvimento que os tornará capazes de operá-los melhor.

A partir da LDB 9394/96 a educação infantil passou a compor a educação básica, juntamente com o ensino fundamental e médio, fazendo com que tenha por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e estudos posteriores.

A educação infantil passa a ser a primeira etapa da educação básica, lidando com crianças de até seis anos de idade (a partir do advento de maio de 2005, crianças de 6 anos passam a ser matriculadas no ensino fundamental) e tendo como objetivo o desenvolvimento integral destas, visando seus aspectos físicos e psicológicos (cuidar), intelectuais e sociais (educar).

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A música volta a ser obrigatória na grade curricular dos ensinos fundamentais e médio. Espera-se com a aprovação da lei n° 11.769 que diversificados cantos, sons e ritmos, que diferentes vozes e instrumentos musicais querem sejam eles regionais, folclóricos ou internacionais, possam invadir todo o ambiente escolar das instituições de ensino do país.

A LEI n°11.769, altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, LEI de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica:

A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que se trata o § 2o deste artigo. Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1o e 2o desta Lei. (Brasília, 18 de agosto de 2008; 187o da Independência e 120o da República).

A música no desenvolvimento de crianças de zero à seis anos torna-se um dos elementos contribuintes no desenvolvimento da inteligência e da integração do ser, desenvolve o senso rítmico da criança e proporciona ambientes acolhedores e de interação com o outro. Possui um papel importantíssimo na formação do indivíduo e é defendida por muitos estudiosos que as crianças tenham contato com esta arte desde pequenas e que ela seja inserida no plano de ensino.

BREVE HISTÓRICO SOBRE A MÚSICA

A música sempre esteve presente ao longo da história da humanidade. Tão antiga quanto o Homem, a música primitiva era usada para exteriorização de alegria, prazer, amor, dor, religiosidade e os anseios da alma.

A música tornou-se um objeto de estudo muito importante para os educadores e demais envolvidos com o processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornou-se uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino.

Nos dias atuais a música pode ser considerada uma das artes que mais influenciaram e influenciam na sociedade. Tudo o que acontece ao nosso redor, nos afeta diretamente ou indiretamente, pois vivemos num conjunto de pessoas que compartilham propósitos, gostos, preocupações e costumes, e que interagem entre si constituindo uma comunidade.

Segundo Moreira da Silva nas últimas décadas do século XX, assistimos a um acentuado movimento de mudanças nas organizações sociais, consequente e interdependente dos movimentos de mudanças políticas, econômicas, cientificas e culturais.

Estamos vivendo nesta nova sociedade em constante mudança, que está se organizando e reorganizando de acordo com as características da sociedade em rede, da globalização da economia e da virtualidade, as quais produzem novas e mais sofisticadas formas de exclusão. (Moreira da Silva, p.1).

A arte é uma forma de criação de linguagens, seja ela visual, musical, cênica, da dança, ou cinematográfica, essas formas de linguagens refletem o ser e estar no mundo, todas são representações imaginarias de determinadas culturas e se renovam no exercício de criar ao longo dos tempos. Ao desenvolver-se na linguagem da arte o aprendiz apropria-se do conhecimento da própria arte. Essa apropriação converte-se em competências simbólicas por que instiga esse aprendiz a ampliar seu modo singular de perceber, sentir, pensar, imaginar e se expressar, aumentando suas possibilidades de produção.

de leitura de mundo, da natureza e da cultura e também seus modos de atuação sobre eles.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O tratamento metodológico dado à expressão musical na Educação Infantil tem se focalizado a um momento de recreação, para reforçar hábitos de higiene, anunciar o horário de lanche ou histórias, no divertimento ou ao tempo de ensaios para festas e comemorações, desmerecendo os objetivos relacionados ao desenvolvimento expressivos da criança. Não é necessário invalidar esta forma de uso, mas é preciso recuperar a sua verdadeira função.

A música vai além, é também um momento de aprendizagem, onde o educando pode desenvolver sua consciência crítica ser autônomo, usar sua criatividade, ser visto como um cidadão pensante com costumes e gosto cultural.

De acordo com Melo, a música possui um papel importante na educação das crianças. Ela contribui para o desenvolvimento psicomotor, sócio afetivo, cognitivo e linguístico, além de ser facilitadora do processo de aprendizagem. A musicalização é um processo de construção do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

O trabalho com música aguça a percepção, incentiva a reflexão e a consciência crítica, ou seja, o contato com o imaginar e criar é essencial na vida do ser humano, é um grande contribuidor no desenvolvimento do senso crítico.

Segundo Melo a música é um meio de expressão de ideias e sentimentos, mas também uma forma de linguagem muito apreciada pelas pessoas, por meio da experiência musical são desenvolvidas capacidades que serão importantes durante o crescimento infantil.

O uso da expressão musical permite o desenvolvimento global do educando, abrangendo e atuando nas capacidades e habilidades emocionais, físicas, psicológicas e sociais do indivíduo. Por meio da música as crianças expressam seus sentimentos, gostos e afinidades, trabalham seus medos e receios, desenvolvem sua concentração e capacidade de trabalhar em grupo, aprimoram o respeito ao outro e ao que ele tem a dizer e opinar.

É preciso criar espaços nas escolas em que se possam desenvolver adequadamente trabalhos com músicas.

Música é arte e, como tal, deve ligar-se primordialmente às emoções. Seu papel na educação infantil é o de proporcionar um momento de prazer ao ouvir, cantar, tocar e inventar sons e ritmos. Por este caminho, envolve o sujeito como um todo, influindo, beneficamente, nos diversos aspectos de sua personalidade.

(Borges, p.100).

A sociedade deve tomar consciência do uso da música como uma forma de expressão, percebendo seu valor e benefícios, não sendo vista como passatempo ou ornamento.

A música 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, Por meio da música a criança pode se encontrar como parte do mundo.

Pesquisada e analisada em seu aspecto lúdico, a música ganha uma conotação maior, como um valoroso instrumento no processo educativo, tornando-se uma possibilidade muito rica de estratégia alternativa para se obter subsídios no redirecionamento dos trabalhos com as crianças, estabelecendo linhas mais positivas na ação educativa, além de traduzir-se em um elemento facili-

tador do processo de inter-relação e socialização.

Por meio da música os sujeitos crescem em termos de flexibilidade, fluência, originalidade, seu grande benefício será refletido nas outras áreas de conhecimento.

De acordo com algumas pesquisas, os órgãos responsáveis pela audição começam a se desenvolver no período de gestação e somente por volta dos onze anos de idade é que o sistema funcional auditivo fica completamente maduro, por isso a estimulação auditiva na infância tem papel fundamental. Sabe-se que os bebês reagem a sons dentro do útero materno e que a música, desde que apropriadamente escolhida, pode acalmar os recém-nascidos.

A mesma 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 música 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 crítico 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 música ajuda a ganhar independência nas suas atividades habituais, assumir o cuidado de si mesma e do meio, e ampliar seu mundo de relações. A música tem o dom de aproximar as pessoas. A criança que vive em contato com a música aprende a conviver melhor com outras crianças, estabelecendo uma comunicação mais harmoniosa. Nesta idade a música as encanta, dá-lhes segurança emocional, confiança, porque se sentem compreendidas ao compartilhar canções, e inseridas num clima de ajuda, colaboração e respeito mútuo.

OS BENEFÍCIOS DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Monteiro a música incentiva à auto expressão, o jogo cooperativo, a criatividade, bem-estar emocional e desenvolvimento da comunicação social. Música e canto são uma forma divertida e eficaz de ajudar crianças jovens na aprendizagem e na socialização. Crianças envolvidas com a música convivem melhor com seus colegas, têm maior autoestima, são mais tolerantes e mais propensas a ir para a faculdade.

Com a música, a expressão corporal da criança se vê mais estimulada. Utilizam novos recursos ao adaptar seu movimento corporal aos ritmos de diferentes músicas, contribuindo desta forma na potencialidade do controle rítmico de seu corpo. Por meio da música, a criança pode melhorar sua

coordenação e combinar uma série de movimentos.

Na etapa de alfabetização a criança é mais estimulada com a música. Por meio das canções infantis, nas que as sílabas são rimadas e repetitivas, e acompanhadas de gestos que se fazem ao cantar, a criança melhora sua forma de falar e de entender o significado de cada palavra. E assim, se alfabetizará de uma forma mais rápida.

A música também é benéfica para a criança quanto ao poder de concentração, além de melhorar sua capacidade de aprendizagem em matemática.

A música é pura matemática. Além disso, facilita a aprendizagem de outros idiomas, potenciando sua memória.

Mas a melhor razão para incentivar o interesse pela música pode ser apenas o fato de ser divertido. Crianças geralmente gostam muito de cantar, dançar e ouvir música.

Não se surpreenda ao ouvir o canto dele na cama ou enquanto estiver brincando ou fazendo serenatas para os bichos de pelúcia, principalmente se você já tinha o hábito de cantar para ele.

Quando a música faz parte da rotina diária do aluno, ela pode ajudá-lo a se sentir mais seguro e ambientado em seu mundo.

Com a música, a expressão corporal da criança se vê mais estimulada. Utilizam novos recursos ao adaptar seu movimento corporal aos ritmos de diferentes músicas, contribuindo desta forma na potencialidade do controle rítmico de seu corpo.

Por meio da música, a criança pode melhorar sua coordenação e combinar uma série de movimentos.

O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DA MÚSICA

A música tornou-se um objeto de estudo muito importante para os educadores e demais envolvido com o processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornou-se uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino.

O papel do professor deve ser visto como o de quem promove, organiza e provê situações em que as interações entre a criança e o meio sejam provedoras de conhecimento. O educador torna-se figura fundamental nesta prática educativa, oferecendo material, desafiando os pequenos, criando espaços para o uso de instrumentos musicais,

ouvindo diferentes sons e ritmos, propondo diferentes estímulos musicais, garantindo e permitindo que as crianças expressem suas emoções, encorajando-os a criar e interagir com os seus colegas.

É importante ressaltar que o reconhecimento do universo em que se situa o aluno, envolve muitos elementos culturais, como a consciência humana, deve- se organizar um trabalho a partir do meio onde a criança está inserida, Por meio da educação musical o aluno será mais participativo, crítico e o mesmo não perdera suas particularidades, terá uma melhor compreensão sobre o mundo onde está inserido, sobre as mudanças que ocorrem e os costumes de determinados lugares.

A música relaxa, acalma e pode trazer tranquilidade, ela também pode causar agitação, vontades e desejos inexplicáveis, podemos sentir diferentes sensações e desejos, o educador poderá desafiar seus alunos a sentir as diferentes sensações que a música causa.

É de suma importância que o educador reflita e planeje como serão administradas as aulas com o uso da música, organizando suas aulas, observando e escolhendo os espaços, os materiais e as músicas que serão utilizadas, priorizando um completo e satisfatório aprendizado.

A música influencia na criatividade e imaginação da criança, e as mesmas estão atreladas, ou seja, deve caminhar juntas, a criatividade pressupõe um sujeito criador, uma pessoa inventiva que produz e dá existência, imaginar é capacidade de ver além do imediato, assim um dos sentidos de criar é imaginar, o trabalho com música será de grande valor nos momentos de criação dos educandos, que estão em total formação com muitas descobertas.

A música traz grandes vantagens sociais, cognitivas e afetivas para os pequenos. O educador deverá sempre ter em mente que o uso da música promoverá vantagens positivas para o processo de aprendizagem do aluno, desenvolvendo sua imaginação e convivência, levantando hipóteses e organização. Os alunos aprendem a ouvir, a esperar a sua vez, a criar, a interagir, a observar, a escutar e prestar atenção aos diferentes sons e ritmos.

A imaginação quando bem estimulada deixa a criança apta à criação e a expressividade, não tem medo do certo ou errado, sente-se bem para criar e recriar, assim mostrando e expondo seus sentimentos, mais uma vez a música mostra-se presente e de suma importância no desenvolvimento infantil.

Ela também será uma grande contribuidora nos momentos de concentração na realização de atividades, rodas de histórias e outras.

A música está presente de maneira geral no cotidiano dos alunos independente de sua faixa etária, seja nos momentos de realização de atividades, rotina, roda de história, lanche e muitos outros, enfim ela sempre está presente na educação infantil.

O educador pode e deve ser entendido como aquele que tem o papel de potencializar, de modo sistemático e intencional, a socialização da criança, a construção de sua identidade e a sua inserção por atividades motivadoras e significativas e de uma competente seleção de músicas, rodas e brincadeiras cantadas.

Trabalhar música como um todo, sem rotulações, com um envolvimento total, seja ela em rodas cantadas, em áudio e muitas outras opções, por meio desse contato aberto e eclético que se pode afinar a sensibilidade, a música é uma grande contribuidora na educação de modo geral.

A música liberta o sujeito, dando oportunidade de se ter outro tipo de visão, ampliação do gosto musical, propõe outro olhar para o ser humano, o mesmo tem a oportunidade de se descobrir e se apropriar das funções musicais.

O indivíduo desenvolve a sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas, quanto na ação de apreciar, ouvir e conhecer as formas produzidas no mundo.

A música é uma das representações do mundo cultural com significado, a imaginação é a interpretação e conhecimento do mundo, é também expressão de sentimentos, dá energia interna que se manifesta e simboliza movimento na relação entre homem e mundo.

Por meio da música as crianças aprendem a lidar com as emoções, conflitos, libertam-se da tensão, organizam pensamentos, sentimentos, respeito, sensações e educa-se.

O USO DA MÚSICA NA SALA DE AULA

A música é a manifestação de uma cultura e da necessidade humana de comunicar-se. Assim, a música está associada à linguagem e utilizar a música no ensino é uma boa maneira de promover diversificados objetivos. Muitos estudos citam o uso da música, pois se cria um ambiente relaxante de aprendizagem para os estudantes.

A música possibilita a criação de imagem, criatividade e imaginação. Promove a comunicação e a conversação porque os ouvintes podem interpretar a mesma música de formas diferentes. A música leva as pessoas a agir espontaneamente, não apenas na pista de dança, mas também em sala de aula. Ela está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemora-

ções, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas e outras.

Ela traz muitos benefícios positivos, quando trabalhado em conjunto com as demais disciplinas, conseguimos perceber a grande a aliança que podemos formar, pois a música é uma grande aliada para ser utilizada nos momentos da rotina e no próprio cotidiano dos alunos, uma aprendizagem por meio da música além de ser benéfica para as crianças incentiva a apreciação musical dos pequenos, independente da cultura ou religião.

Ensinar utilizando-se da música, ajuda a criança a valorizar uma peça musical, teatral, concertos, pois, dando a oportunidade do conhecimento dos vários gêneros musicais ela tem a oportunidade de construir sua autonomia, criatividade, aquisição de novos conhecimentos e criticidade.

Quando se trabalha com música, não há barreiras de idade, grau de escolaridade, espaço, tempo e mesmo materiais disponíveis, pois a criatividade da atitude artística derruba essas barreiras.

Não conseguimos pensar na infância sem lembrar-se da criatividade e imaginação, pois as mesmas andam entrelaçadas e está ligada diretamente a criança, cabe ao professor elaborar meios para que isso ocorra de forma saudável, criança é criança e tem a necessidade de crescer, aprender, brincar e aproveitar cada segundo dessa infância, sendo respeitado como mesmo, e uma aprendizagem Por meio da música, oferece a oportunidade da criança dançar, pular, cantar, correr, brincar e ao mesmo tempo aprender algo significativo, pois as crianças aprendem mais durante as brincadeiras do que no próprio registro no papel, ou até mesmo relaxar com canções mais suaves, é um rico material que o professor tem as mãos.

De acordo com Duarte a música facilita o ensino porque cria empatia entre aluno e professor e forma um referencial de memória para os alunos, facilitando, assim, sua relação com o conteúdo.

Um aprendizado por meio da música cria um laço de maior afetividade entre professor e aluno, a criança gosta de tudo que tem movimento, o educador está oferecendo o que ela gosta, assim abrindo uma relação de amizade, confiança e respeito.

Dentro da sala de aula, a música aproxima a memória individual do professor com a dos alunos. A maior parte da consciência musical não é criada na escola, mas vem do cotidiano familiar. Por isso é necessário que o professor contextualize as canções que mostre aos alunos e que se proponha a conhecer o que os alunos gostam de ouvir para haver maior empatia entre eles. (Duarte, 2011).

De acordo com Melo no setor linguístico percebemos a possibilidade de estimular a criança a ampliar seu vocabulário, uma vez que, por meio da música, ela se sente motivada a descobrir o significado de novas palavras que depois incorpora a seu repertório.

O uso da musicalidade em sala desenvolve habilidades, define conceitos e conhecimentos e estimula o aluno a observar, investigar, compreender, questionar, direcionar e entender o meio em que vive e os eventos do cotidiano. Além disso, estimula a curiosidade, imaginação e o entendimento de todo o processo de construção do conhecimento de forma sonora e descontraída.

O planejamento das aulas é um fator primordial para o bom desenvolvimento das aulas com músicas. O educador deverá centrar-se nos objetivos e direcionar seus conteúdos em atividades com sequência didática para que seu trabalho não se perca em rotinas descontextualizadas.

Algumas habilidades podem ser trabalhadas em sala, com sequências didáticas capazes de desenvolver a percepção criativa e de concentração da criança, tais como:

- Percepção do silêncio e som;
- Uso de diferentes ritmos;
- Construção de instrumentos musicais;
- Contagem de tempo e ritmo;
- Expressão corporal.

Ouvir música não deve ser uma atividade imposta e sim realizada com prazer, pois somente assim os benefícios serão obtidos de forma natural, a música vai além daquilo que ouvimos. Quando inserida na rotina dos alunos, contribuem muito para o desenvolvimento neurológico, afetivo e motor das crianças.

Contudo, percebe-se que em todo o ensino há necessidade de uma mudança com relação à utilização da música na Educação Infantil e alguns objetivos que devem ser levados em consideração, que irão andar atrelados nos benefícios que a música vai contribuir na vida escolar das crianças na educação infantil.

- Desenvolver o senso rítmico da criança com a formação do desenvolvimento motor, auditivo e de domínio rítmico.
- Proporcionar ambientes acolhedores e de interação com o outro
- Expressar-se musicalmente.
- Auxiliar na memorização e compreensão de conteúdo.
- Incentivar a criatividade.

Os mesmos terão impactos positivos no desenvolvimento total dos educandos

que estão em formação, a música será uma aliada nesse processo de transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir com a realização desse trabalho, que a música tem suma importância na educação infantil, pois contribui no desenvolvimento intelectual, auditivo, sensorial, da fala e motor do educando. Que a apreciação musical estimula positivamente a capacidade de aprendizado dos alunos.

Propor a música como parte da educação rompe barreiras de exclusão, visto que a pratica está embasada não no talento ou no dom, mas na capacidade de viver experiências de cada um, estimular o educando a apreciar os diferentes ritmos, pois por meio da música o sujeito se torna mais humano, mais sensível e no mundo que estamos vivendo as pessoas não encontram mais a sua parte humana e por meio da música o indivíduo torna-se mais compreensível, mais crítico com senso estético apurado.

Um trabalho que parta desse princípio traz para as suas atividades um benefício ao desenvolvimento do sujeito pensante que é estimulado e preparado para um mundo melhor ao qual ele contribui na transformação, na criação e recriação por meio da música.

A música fará parte de suas vidas e terá um sentido grandioso, a mesma é o exercício da imaginação, a descoberta, experimentação da pluralidade, multiplicidade e diversidade de valores, sentido e intenções.

Estimular o ensino por meio da arte tornará a escola um espaço vivo, produtor de conhecimento, que aponta para a transformação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. O significado da infância. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p.88.

BORGES, T.M.M. A criança em idade pré-escolar. São Paulo: Ática, 1994. p.100.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO.

BÁSICA. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2006 v.l; il.

FERREIRA, A.B.H. Dicionário Infantil. Curitiba: Positivo, 2008. p 350. MARTINS, A. J.F. Infância cultura e pedagogia. Porto Alegre: Criarp, 2006- p.120

SANTA ROSA, N.S. Educação musical para a pré-escola. São Paulo: Ática, 1999. 17 p.

SANTA ROSA, N.S. Educação musical para a 1ª a 4ª série. São Paulo: Ática, 1990. 55 p.

SILVA, Leda Maria Giuffrida. A expressão musical para as crianças da pré- escola. Caderno Ideias. Campinas, vol.10, 1992.

VISCONTI, M.; BIAGIONI, M.Z.; GOMES, N.R. Guia para educação e prática musical em escolas. 1ª edição. São Paulo.

A LUDICIDADE E A SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA DE LOURDES ANGELINI

RESUMO

Ludicidade é um termo que tem origem na palavra latina “ludus”, que significa jogo ou brincar. Na educação, usamos o conceito do lúdico para nos referir a jogos, brincadeiras e qualquer exercício que trabalhe a imaginação e a fantasia.

A ludicidade é um instrumento potente para o processo de ensino-aprendizagem em qualquer nível de formação, mas está presente com mais frequência na Educação Infantil. Isso porque, na infância, a forma como a criança interpreta, conhece e opera sobre o mundo é, naturalmente, lúdica..

PALAVRA- CHAVE : educação;bebês; criança;desenvolvimento;ludicidade .

INTRODUÇÃO

Ludicidade/ Lúdico

A ludicidade contribui na aprendizagem e conhecimento da criança, pois possibilita criatividade, interação social e crescimento sadio através do relacionamento entre o grupo desenvolvendo seu potencial cognitivo, motor e social.

Atividades lúdicas são importantes de forma que, a criança desenvolva também o raciocínio lógico, evoluindo mentalmente, intelectualmente e favorecendo o amadurecimento social. Dessa maneira, estas atividades tem por objetivo aprofundar e desenvolver os conhecimentos do aluno, de forma divertida e não tradicional.

De acordo com Neves (apud FERREIRA; SILVA RESCHKE (p.6) o lúdico é de suma importância, pois apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana. Assim, na idade infantil a finalidade é essencialmente pedagógica.

O lúdico é uma metodologia pedagógica que ensina brincando e não tem cobranças, tornando a aprendizagem significativa e de qualidade. Tanto os jogos como as brincadeiras proporcionam na educação infantil desenvolvimento físico mental e intelectual.

Segundo Horn (2004, p.24), o lúdico, ou seja, as brincadeiras jogos e brinquedos, na Educação Infantil são de suma importância para o desenvolvimento das crianças, pois são atividades primárias, as quais trazem benefícios nos aspectos físico, intelectual e social. A ludicidade, tão importante para a saúde mental do ser humano é um espaço que merece a atenção dos pais e educadores, pois é o espaço para expressão mais genuína do ser, é o espaço

e o direito de toda a criança para o exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas

e com os objetos (FERREIRA; SILVA RESCHKE (p.6). O

lúdico representa para a criança um meio de comunicação e prazer que ela domina ou exerce em razão de sua própria iniciativa (SOUZA 2015, p.1). Segundo

Kishimoto (1996 p.24) por meio de uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo sujeito do processo pedagógico. O lúdico é considerado um meio de comunicação e por isto estimula a criatividade, a expressão e a espontaneidade, pois trabalha a imaginação e auxilia na aprendizagem significativa.

No processo de ensino aprendizagem é fundamental valorizar o lúdico, pois para a criança o mesmo é espontâneo e permiti sonhar, fantasiar e realizar desejos como crianças de verdade.

Souza (2015, p.2), explica que o lúdico é uma linguagem importante e expressiva que possibilita conhecimento de si, do outro, da cultura e do mundo, sendo um espaço genuíno de aprendizagens significativas.

Através do lúdico o aluno é despertado para o desejo do saber, ou seja, do aprender desenvolvendo sua personalidade, pois cria conceitos e relações lógicas de socialização o que é de suma importância para seu desenvolvimento pessoal e social. Kishimoto (1996 p.24) esclarece

que por meio do lúdico o aluno desperta o desejo do saber, a vontade de participar e a alegria da conquista.

Ferreira; Silva Reschke ([s/d], p.7) explicam que o lúdico possibilita o estudo da relação da criança com o mundo externo, integrando estudos específicos sobre a importância do lúdico na formação da personalidade. Através da atividade lúdica, a criança forma conceitos, seleciona idéias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento e, o que é mais importante, vai se socializando (FERREIRA; SILVA RESCHKE (p.7).

O lúdico contribui no desenvolvimento da criança e auxilia na aprendizagem, no desenvolvimento social, cultural e pessoal, assim proporciona a socia-

lização e a aquisição do conhecimento.

Souza (2015, p.1), esclarece que o lúdico é importante porque contribui de forma significativa para o desenvolvimento do ser humano, auxiliando na aprendizagem, no desenvolvimento social, pessoal e cultural, facilitando no processo de socialização, comunicação, expressão e construção do pensamento.

A proposta da atividade lúdica, através de um planejamento da aula é de suma importância, pois proporciona concentração isto favorece assimilação dos conteúdos com naturalidade. O lúdico não é o único instrumento para a melhoria do ensino-aprendizagem, mas é uma ponte que auxilia na melhoria dos resultados por parte dos professores interessados em proporcionar mudanças (SOUZA 2015, p.2).

O lúdico é um poderoso instrumento dos professores para a aprendizagem dos alunos, porém para que seja alcançado o objetivo desta metodologia tão importante na educação infantil é necessário uma dosagem entre a utilização do mesmo na obtenção dos objetivos, ou seja a aprendizagem significativa e de qualidade.

Assim Teixeira; Rocha; Silva (p.8) afirmam que deve haver uma dosagem entre a utilização do lúdico como forma de obtenção dos objetivos escolares.

O Lúdico e a Aprendizagem

Segundo Oliveira (2013, p. 14), explica que aliar as atividades lúdicas ao processo de ensino aprendizagem pode ser de grande valia para o desenvolvimento do aluno.

De acordo com Malaquias; Ribeiro (2013), introdução do lúdico na vida escolar do educando torna-se uma forma eficaz de repassar pelo universo infantil para imprimir-lhe o universo adulto. Promover uma alfabetização significativa a prática educacional.

O lúdico é muito importante para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno da educação infantil, pois contribuem para o desenvolvimento pessoal e social da criança de maneira significativa e prazerosa.

Almeida (2014) complementa as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, porque colabora na sua formação, no seu desenvolvimento pessoal e consequentemente no desenvolvimento de uma auto estima satisfatória.

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 2008, p. 41).

A ludicidade contribui na aprendizagem e conhecimento da criança, pois possibilita criatividade, interação social e crescimento sadio através do relacionamento entre o grupo desenvolvendo seu potencial cognitivo, motor e social.

Barbosa (2010, p. 7), explica que o lúdico auxilia no desenvolvimento da criança, pois através dele ela consegue aprender com mais facilidade, com os jogos e brincadeiras, além de uma prática de atividade física, promove também, um estímulo intelectual e social.

O lúdico é um instrumento metodológico que possibilita as crianças a terem uma aprendizagem significativa através do relacionamento com os outros, assim promove maior desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo.

O lúdico é um método muito importante para o desenvolvimento do aluno na educação infantil, porém é necessário proporcionar ao mesmo um ambiente descontraído para estimular o interesse, a criatividade e a interação dos alunos proporcionando assim uma aprendizagem de qualidade.

O lúdico é tão importante para o desenvolvimento da criança, que merece atenção por parte de todos os educadores. Cada criança é um ser único, com anseios, experiências e dificuldades diferentes. Portanto nem sempre um método de ensino atinge a todos com a mesma eficácia. Para poder garantir o sucesso do processo ensino-aprendizagem o professor

devem utilizar-se dos mais variados mecanismos de ensino, entre eles as atividades lúdicas. Tais

atividades devem estimular o interesse, a criatividade, a interação, a capacidade de observar, experimentar, inventar e relacionar conteúdos e conceitos.O professor deve-se limitar apenas a sugerir, estimular e explicar, sem impor, a sua forma de agir, para que a criança aprenda descobrindo e compreendendo e não por simples imitação.

O espaço para a realização das atividades, deve ser um ambiente agradável, e que as crianças possam se sentirem descontraídas e confiantes (ALMEIDA 2014 p. 3). De acordo com

Almeida (2008, p.41), o lúdico na sua essência, além de contribuir e influenciar na formação da criança, possibilitando um

crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. Através das atividades lúdicas o

professor possibilita um crescimento permanente do conhecimento auxiliando o aluno a ter confiança e espírito, crítico sobre a atividade. As atividades lúdicas são instrumentos pedagógicos altamente importantes, mais do que apenas divertimento, são um auxílio indispensável para o processo de ensino aprendizagem, que propicia a obtenção de informações em perspectivas e dimensões que perpassam o desenvolvimento do educando.

A ludicidade é uma tática insubstituível para ser empregada como estímulo no aprimoramento do conhecimento e no progresso das diferentes aprendizagens. (MALUF, 2008, p.42).

Através das atividades lúdicas de acordo com Luckesi (2000, p.21) pode-se auxiliar o educando a ir para o centro de si mesmo, para a sua confiança interna e externa; não é, também, difícil, coisa tão especial estimulá-lo à ação, como também ao pensar. O lúdico como método pedagógico prioriza a liberdade de expressão e criação. Por meio dessa ferramenta, a criança aprende de uma forma menos rígida, mais tranquila e prazerosa, possibilitando o alcance dos mais diversos níveis do desenvolvimento (MALAQUIAS;

RIBEIRO 2013, p.2). Pedagogicamente o lúdico possui liberdade de trabalhar a expressão e a comunicação dos alunos, pois é uma metodologia menos rígida por isto mais prazerosa para se aprender. Através dele a criança desenvolve sua capacidade de explorar, refletir e imaginar os conteúdos e adquirir conhecimento necessário para uma aprendizagem significativa. As atividades lúdicas na educação infantil faz com que as crianças tenham capacidade desenvolvem o ato de explorar e refletir sobre a cultura e a realidade em que vive podendo incorporar e questionar sobre as regras e sobre seu

lugar na sociedade, pois durante tais atividades elas podem superar a realidade, e muda-la por meio da imaginação (VITAL, 2009, p.11). As atividades lúdicas são: a essência da infância assim proporciona a interação social, a criatividade e a imaginação da criança contribuindo no processo de ensino aprendizagem da mesma. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 2008, p.41).

Oliveira (2013, p. 18), esclarece que o lúdico dentro do processo educativo pode construir-se numa atividade muito rica, na medida em que professores e alunos interagem construindo conhecimentos e socializando-se.

Na educação infantil o processo de ensino é de suma importância, porque desenvolve a coordenação motora, a imaginação, a socialização e consequentemente a aprendizagem. A Educação infantil e o lúdico se completam, pois o brincar está diretamente ligado à criança, porque o brincar desenvolve os músculos, a mente, a sociabilidade, a coordenação motora e além de tudo deixa qualquer criança feliz (MALUF, 2003, p.19). Para que as atividades lúdicas tenham significado é necessário a mediação do professor que precisa ser planejada de maneira a entrar no mundo imaginário da criança. É preciso dinamizar as atividades lúdicas e, transformar o brincar em trabalho pedagógico, saber entrar no mundo imaginário da criança, no seu sonho, no seu jogo e aprender a jogar com ela (CORREA; BENTO [s/d], p.5).

O ensino absorvido de maneira lúdica passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente

transmissor a ato transformador (CARVALHO, 2003, p. 28).
O

lúdico é uma característica fundamental do ser humano, do qual a criança depende para se desenvolver. Para crescer, brincar e para se equilibrar frente ao mundo precisa do jogo. Aprender brincando tem mais resultados, pois a assimilação infantil adapta-se facilmente à realidade (PIAGET apud SANTOS, 2001, p. 173).

O ensino através das atividades lúdicas é significativo, pois a criança aprende brincando sem cobranças e através de regras, que proporcionam conhecimento.

Ludicidade no Desenvolvimento de Habilidades na Educação Infantil

Segundo Violada (2011, p.1), através das atividades lúdicas, as crianças desenvolvem a linguagem oral, a atenção, o raciocínio e a habilidade do manuseio, além de resgatar as potencialidades e conhecimentos. Desenvolve também a imaginação, a espontaneidade, o raciocínio mental, a atenção, a criatividade.

Almeida (1994, p.41), esclarece que a educação lúdica, na sua essência, além de contribuir e influenciar na formação da criança e do adolescente, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. Quando a criança percebe que existe uma sistematização na proposta de uma atividade

de dinâmica e lúdica, a brincadeira passa a ser interessante e a concentração do aluno fica maior, assimilando os conteúdos com mais facilidades e naturalidade. (KISHIMOTO, 1996, p.24). Bettheim (1998, p. 168) explica que brincar é muito importante porque enquanto estimula o desenvolvimento intelectual da criança também ensina os hábitos necessários ao seu

crescimento.

A

importância de valorizar e incentivar o uso da ludicidade na educação infantil, para que, por meio das brincadeiras, a criança desenvolva melhor suas habilidades cognitivas, sociais e psicomotoras.

Habilidades Cognitivas:

O brincar desempenha um papel extremamente importante na constituição do pensamento infantil. É através dele que se inicia uma relação cognitiva do indivíduo com o mundo de eventos, coisas, símbolos e pessoas que o rodeia. A partir da brincadeira, a criança reproduz o discurso externo, o internaliza, interpreta e constrói seu próprio pensamento. Essa acaba sendo a linguagem infantil, à qual Vygotsky (1984) atribui um importante papel para o desenvolvimento cognitivo à medida que sistematiza as experiências e colabora com a organização dos processos em andamento.

Por isso, devemos valorizar e direcionar a brincadeira, quando utilizada como instrumento pedagógico. Processos de pré-alfabetização, por exemplo, podem acontecer de forma natural e fluida quando realizados à partir da ludicidade.

Porém, é preciso tomar muito cuidado para não tirar a brincadeira dessa roupagem natural, pois o lúdico é uma metodologia pedagógica que ensina brincando e tem objetivos, mas nunca cobranças.

Habilidades Socioafetivas:

Ao brincar, a criança desenvolve uma relação afetiva com o mundo, com os objetos e, principalmente, com as pessoas ao seu redor. Isso faz com que ela se depare com limites, vontades, desejos e interpretações diferentes das suas, havendo, então, uma troca valiosa que constrói suas habilidades sociais. Ao entrar em contato com diferentes perspectivas e personalidades enquanto brinca, a criança alinha suas capacidades emocionais à convivência e à coexistência.

Trabalhar os conceitos de cooperação, coletividade e trabalho em grupo através de brincadeiras com a turma, ou mesmo em casa com a família, desenvolve noções de respeito e igualdade em relação ao outro, valores que são extremamente importantes para a convivência em sociedade.

Habilidades Psicomotoras

Muito se fala dos efeitos alienadores do uso excessivo de tecnologias e jogos digitais na infância. Isso afeta, além das habilidades sociais, o desenvolvimento psicomotor da criança, pois limita os estímulos que ela recebe a uma fonte inorgânica e artificial de conteúdos. Isso não faz desse tipo de recurso algo a ser completamente negado – ele, por certo, também tem seu espaço. Porém, correr,

pular, dançar, escalar e conhecer o mundo através dos instintos e dos sentidos fazem com que a criança explore melhor seu próprio corpo. Isso, atrelado à ludicidade, traz habilidades como

autoconfiança, autoestima e superação, eliminando inseguranças em relação ao mundo externo e às limitações internas. Na escola, as brincadeiras de corda, pega-

pega, circuitos, gincanas, esportes e dança são atividades que devem ser frequentes, pois, além de trazer benefícios individuais, fazem com que o cotidiano seja mais dinâmico e atrativo, tanto para as crianças quanto para os professores.

Ludicidade como metodologia significa respeitar a interpretação da criança sobre o mundo e o lugar que ela ocupa nele. Através do lúdico, a criatividade, curiosidade e o desejo por saber acontecem de maneira natural, ampla e fluida, fazendo com que a educação aconteça de forma emancipadora, afetiva e plural.

CONCLUSÃO

O lúdico promove na educação infantil uma pratica educacional de conhecimento de mundo, oralidade, regras e socialização.

Percebe-se que o lúdico aliado aos jogos e brincadeiras é de fundamental importância para aprendizagem das crianças da educação infantil, pois ensinam brincando e colocam regras

às atividades planejadas pelo professor.
Pois

o lúdico desperta no aluno o desejo do saber, ou seja, do aprender desenvolvendo sua personalidade, pois cria conceitos e relações lógicas de socialização o que é de suma importância para seu desenvolvimento pessoal e social.

As atividades lúdicas auxiliam na aprendizagem, pois desenvolve a linguagem oral, a atenção, o raciocínio e a habilidade de manuseio por isso desenvolve a imaginação e a criatividade.

A criança que brinca na educação infantil aprende de maneira lúdica e atribui

sentido ao mundo que é assimilado e interpretado de maneira significativa e prazerosa.

A brincadeira é uma metodologia de aprendizagem que auxilia no ensino dos conteúdos escolares, pois ao brincar a criança aprende sem medo de errar se socializando através da convivência com o outro. Tanto os jogos como as brincadeiras desenvolvem a socialização, a comunicação e a expressão da criança por isso integra a mesma ao mundo do conhecimento, mas para que a aprendizagem seja significativa precisa ser planejada e mediada pelo professor de maneira consciente e

didática.

Os

jogos e as brincadeiras na escola proporcionam o aprendizado significativo, pois despertam a criatividade e favorecem a auto aprendizagem através da exploração e da investigação, desta forma, contribuem na construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica. São Paulo: Loyola, 1994.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo, SP: Loyola, 2008.

ANTUNES, C. Jogos a estimulação das múltiplas Inteligências. Petrópolis. Rio de Janeiro. 1998.

ARAÚJO, Vânia Carvalho de. O jogo no contexto da educação psicomotora São Paulo: Cortez 1992 ANTUNES, C. Jogos a estimulação das múltiplas Inteligências. Petrópolis. Rio de Janeiro. 1998.

BETTELHEIM, Bruno. Uma vida para seu filho. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHÂTEAU, J. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987.

CARVALHO, A.M.C. ET al. (Org.). Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca.Vol. 1 e 2. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CUNHA, Nylce Helena Silva. Brinquedoteca: um mergulho no brincar. São Paulo: Vetor, 2001.

FREIRE, J.B. Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1991.

FRIEDMANN, Adriana et al. O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta, 1992.

FRIEDMANN, Adriana. Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

GARCIA, Eduardo Alfonso Cadavid. Manual de sistematização e normalização de documentos técnicos. São Paulo: Atlas, 1998.

HORN, Maria da Graça de Souza. Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LISBOA. Monalisa. A importância do lúdico na aprendizagem, com auxílio dos jogos. [s/d], Disponível em: http://brinquedoteca.net.br/?p=1818 acesso em 23 de março 2017.

LIMA, Marilene. Brincando na sala de aula. Revista do professor, Porto Alegre, v. 20, n. 78, p. 5-7, abr./jun. 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos.(org) Educação e Ludicidade. Salvador UFBA/FACED, 2000.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. Atividades lúdicas para Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MEYER, Ivanise Corrêa Rezende. Brincar e Viver: Projetos em Educação Infantil. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: WAK, 2008.

NAVARRO, Mariana Stoeterau. Brincar e mediação na escola. Rev. Bras. Ciênc. Esporte vol.34 no.3 Porto Alegre July/Sept. 2012.

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil: Simbolismo e Jogos. Porto Alegre: Prodil, 1994.

OLIVEIRA, Maria Miguel de. A inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular. Revista Ciencias da Educação. Maceió, ano I, vol 02, n. 01, Abri/Jun. 2013.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. Bioexpressão: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores. Rio de Janeiro: Mauad X: Bapera, 2005.

RIBEIRO, Elisa. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. In: Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais. Número 4, maio de 2008. Araxá. Centro Universitário do Planalto de Araxá.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. O lúdico na formação do educador. 5 ed. Vozes, Petrópolis, 2002.

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

HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS

MARIA ILEIDE ARAÚJO MARTINS SILVA

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a importância dos povos indígenas diante da diversidade cultural no Brasil. O reconhecimento das questões indígenas vem sendo discutido ao longo dos anos, através de normas internacionais de caráter geral, de tal forma a assegurar a proteção das etnias indígenas nas respectivas comunidades nacionais e na melhoria de suas condições de vida e trabalho. O trabalho apresenta uma metodologia bibliográfica de artigos e revistas, com a contribuição de autores como Brasil (2006), Barbieri (2021), Silva e Costa (2018), Wittmann (2015), entre outros. A riqueza da diversidade sociocultural dos povos indígenas representa uma poderosa arma na defesa dos seus direitos e hoje alimenta o orgulho de pertencer a uma cultura própria e de ser brasileiro originário.

Palavras-Chave: Cultura. Povos indígenas. Valorização.

ABSTRACT

The present work aims to analyze the importance of indigenous peoples in the face of cultural diversity in Brazil. The recognition of indigenous issues has been discussed over the years, through international norms of a general nature, in such a way as to ensure the protection of indigenous ethnic groups in their respective national communities and the improvement of their living and working conditions. The work presents a bibliographic methodology of articles and magazines, with the contribution of authors such as Brasil (2006), Barbieri (2021), Silva e Costa (2018), Wittmann (2015), among others. The richness of the sociocultural diversity of indigenous peoples represents a powerful weapon in the defense of their rights and today feeds the pride of belonging to their own culture and of being originally Brazilian.

Keywords: Culture. Indian people. Valuation.

1 INTRODUÇÃO

A cultura indígena possui diversas identidades culturais, nos quais as comunidades indígenas são patrimônios culturais.

Preservar as referências culturais dos povos indígenas significa que, ao reconhecê-los como parte fundadora da condição nacional, significa reafirmar as raízes e incluindo-as no campo das políticas públicas. A ação patrimonial tem o papel de ajudar na construção da cidadania, garantindo a esses povos o exercício de plenos direitos (Menezes, 2009).

O trabalho traz como justificativa que diante das culturas indígenas, há muitas práticas de tradições diversas, as culturas conservam características sociais, culturais, econômicas e políticas distintas daquelas das sociedades dominantes em que viveram.

A cultura indígena é uma referência que mostra que cada povo e cultura deve ser respeitado na sua legitimidade na defesa de seus direitos, considerando de cada cultura hábitos e costumes, etnia e o próprio ser, cada povo tem uma reação cultural em particular, se diferenciando apenas a forma que cada um encontra para manifestar a própria originalidade. A cultura e as experiências da humanidade são múltiplas, criando modos de sobrevivência, crenças, educação.

A cultura indígena é um exemplo de cultura brasileira, eles agem pensando em uma natureza que pertencem. Cada cultura se caracteriza pelo seu dinamismo, não sendo nenhuma estática, ocorrendo mudanças, mas não pela velocidade que o mundo globalizado prega, não significando um atraso cultural.

As pessoas precisam reconhecer sua origem, quebrar barreiras preconceituosas e valorizar cada cultura. Na diversidade não existe uma cultura ideal, um pensamento exemplar, e dentro da sociedade a convivências de culturas é um encontro de gostos, saberes, um interagindo com o outro, preservando cada um uma cultura particular.

A situação atual dos povos indígenas na América Latina só pode ser compreendida como o resultado histórico do processo que começou com a chegada dos europeus há mais de cinco séculos, mediante o qual estes foram despojados dos territórios que habitavam, de seus espaços de reprodução social e cultural e também de sua própria cultura, cosmovisões e modos de vinculação com a natureza (CEPAL, 2014).

Deste modo, qual a importância da história dos povos indígenas diante da diversidade cultural no Brasil?

O objetivo geral do trabalho é analisar a importância dos povos indígenas diante da diversidade cultural no Brasil e como objetivo específicos verificar os povos indígenas; analisar realidade indígenas distintas; verificar a valorização dos povos indígenas e verificar a organização dos povos indígenas.

A luta dos povos indígenas pela defesa e reconhecimento de seus direitos foi persistente na história (CEPAL, 2014, p. 14).

Os povos indígenas foram posicionando seus direitos nas legislações e instituições dos Estados, em um processo difícil, que

continua no presente. Com efeito, na última década constatam-se ingentes avanços na promulgação de leis e decretos, em diferentes âmbitos e com diversos alcances em cada um dos países da região. No entanto, este processo de inclusão ocorre com contradições e mesmo retrocessos, e as brechas na aplicação dos direitos dos povos indígenas, plasmados nas constituições e legislações internas, continuam sendo críticas, como se apresentará neste estudo (CEPAL, 2014).

O trabalho apresenta uma metodologia bibliográfica de artigos e revistas, com a contribuição de autores como Brasil (2006), Barbieri (2021), Silva e Costa (2018), Wittmann (2015), entre outros.

2 A CULTURA INDÍGENA NO BRASIL

2.1 Povos Indígenas

Segundo Brasil (2006) historicamente os índios têm sido objeto de múltiplas imagens e conceituações por parte dos não-índios e, em consequência, dos próprios índios, marcadas profundamente por preconceitos e ignorância, pois desde a chegada dos portugueses e outros europeus que no Brasil se instalaram, os habitantes nativos foram alvo de diferentes percepções e julgamentos quanto às características, aos comportamentos, às capacidades e à natureza biológica e espiritual que lhes são próprias.

Segundo Barbieri (2021) os historiadores precisam repensar e reavaliar o significado da História e da memória de populações, pois mostraram muito pouco da cultura dos povos indígenas, resgatando a historiografia que têm, e terá, um papel fundamental, posto que relegou a cultura e diversidade dos povos indígenas, tendo criado no início da colonização um papel fugaz, ressaltando, apenas, a questão da etnografia.

A partir do contato, as culturas dos povos indígenas sofreram profundas modificações, uma vez que dentro das etnias se operaram importantes processos de mudança sociocultural, enfraquecendo sobremaneira as matrizes cosmológicas e míticas em torno das quais girava toda a dinâmica da vida tradicional. No início do contato, apesar de serem uma maioria local adaptada culturalmente ao meio em que habitavam, não contavam com uma experiência prévia de intensas relações interétnicas e com os impactos provocados pela violência dos agentes de colonização, que foram por demais severos. (BRASIL, 2006, p. 18).

Desta forma, Segundo Barbieri (2021) o reconhecimento das questões indígenas vem sendo discutido ao longo dos anos, através de normas internacionais de caráter geral, de tal forma a assegurar a proteção das etnias indígenas nas respectivas comunidades nacionais e na melhoria de suas condições de vida e trabalho, nos quais tais normas foram formuladas em colaboração com as Nações Unidas, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, bem como a Organização Mundial de Saúde.

De acordo com Barbieri (2021) a maior dificuldade encontrada pelas missões era aceitar as diferenças na forma de encarar a religiosidade e os hábitos peculiares dos índios, sobretudo porque os índios do século XVI como os de hoje, estavam, e ainda estão, acostumados de forma natural a impregnar de espiritualidade todos os seus atos, desde suas emoções mais íntimas, na sua pajelança ou no xamanismo e, até na hora de se alimentar, enfim no ar que eles respiravam existia a espiritualidade, de forma natural, onipresente.

O extenso processo de luta e reconhecimento de direitos que possibilitou a conquista de espaços de participação dos povos indígenas em cada país teve um correlato nos espaços de diálogo multilateral, mediante a participação e protagonismo crescente nas organizações internacionais, nos organismos regionais e nos espaços de integração regional (CEPAL, 2014).

O direito de ser índio deve ser, em primeiro lugar, o respeito ao seu direito à alteridade e à diferença. A Constituição de 1988 avançou neste aspecto, graças à mobilização e o interesse dos movimentos indígenas e das entidades de apoio à causa indígena. A Carta Magna atual reconheceu aos povos indígenas o respeito à sua alteridade, defendendo a organização social, costumes, línguas, crenças e suas tradições. (BARBIERI, 2021, p. 38).

Assim, conforme Brasil (2006) a conquista histórica dos direitos na Constituição promulgada em 1988 mudou substancialmente o destino dos povos indígenas do Brasil. De transitórios e incapazes passaram a protagonistas, sujeitos coletivos e sujeitos de direitos e de cidadania brasileira e planetária.

Desde 1986, ano importante para o início da mobilização indígena no processo de discussões na Constituinte que visava à garantia dos direitos indígenas, tenho dedicado minha vida à luta indígena, acompanhando e participando de todo o processo de mudança do Brasil e dos povos indígenas (BRASIL, 2006).

Com o surgimento do movimento indígena organizado a partir da década de 1970, os povos indígenas do Brasil chegaram à conclusão de que era importante manter, aceitar e promover a denominação genérica

de índio ou indígena, como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras, e aqueles com procedência de outros continentes, como os europeus, os africanos e os asiáticos (BRASIL, 2006, p. 30).

Deste modo, conforme Brasil (2006) os povos indígenas, que por força de séculos de repressão colonial escondiam e negavam suas identidades étnicas, agora reivindicam o reconhecimento de suas etnicidades e de suas territorialidades nos marcos do Estado brasileiro.

Especialmente entre os séculos XVI e XVIII, a população indígena arregimentada alimentou uma economia imposta pelos agentes de contato, baseada na mão de obra nativa, alternada entre a abundância e a escassez, em busca de metais preciosos, da expansão da criação de gado e do fomento da agricultura extensiva (SILVA; COSTA, 2018).

Estes foram os alicerces que desenharam os moldes da formação econômica e social do Brasil, sem dúvida, às custas do extermínio dos povos indígenas e da prática escravista. No âmbito cultural, a colonização portuguesa conduziu pouco a pouco os nativos à perda de sua autonomia, impondo o afastamento dos "costumes abomináveis" para empreender uma política intervencionista, a fim de solidificar a colonização (SILVA; COSTA, 2018, p. 19).

Assim, a estratégia colonial em adotar a construção de uma imagem depreciativa do indígena justificou a catequese, a escravidão e, muitas vezes, o extermínio, no qual a caracterização das representações indígenas, calcada em imagens e adjetivos pejorativos, perpassou o período colonial, adentrou o monárquico e prevaleceu no republicano (SILVA; COSTA, 2018).

2.2 Realidades Indígenas distintas

De acordo com Brasil (2006) em grande medida, a emergência do movimento indígena na luta articulada pelos seus direitos e interesses foi uma reação e uma resposta aos propósitos do Estado de emancipação dos índios, desde então, iniciou-se um longo processo de superação do fantasma do desaparecimento dos povos indígenas, de reafirmação das identidades étnicas e da reconstrução dos projetos socioculturais dos povos sobreviventes.

Assim, conforme Brasil (2006) o simples fato de os índios urbanizados viverem em condições que não dependem de território para sobreviverem já é suficiente para se ter certeza de que não podem ser tratados de forma homogênea, o que não significa exclusão. Os índios aldeados vivem dos recursos oferecidos pela natureza, enquanto os índios que moram em centros urbanos vivem geralmente de prestações de serviços e como mão-de-obra do mercado de trabalho.

O paradigma do desenvolvimento continua carregando uma série de lastros e deficiências que seriam parte de sua própria essência, como o aumento das desigualdades, a homogeneização cultural e a degradação ambiental. Disso derivam as limitações desta categoria para enquadrar o debate sobre o bemestar e a concretização dos direitos dos povos indígenas. Os povos indígenas padeceram de forma direta tais deficiências, pois foram vítimas dos diversos modelos de desenvolvimento em voga durante as últimas décadas (CEPAL, 2014).

Disso resulta que a perspectiva dos índios aldeados estará mais focada para a valorização dos seus conhecimentos tradicionais de produção, consumo e distribuição de bens, enquanto os índios de centros urbanos estarão propensos a apostar na qualificação profissional e na capacidade de inserção no mercado local e global. O fato demonstra, por exemplo, a necessidade de se pensarem projetos de escolas e de formação diferenciada para as duas realidades indígenas distintas. (BRASIL, 2006, p. 24).

Desta maneira, Wittmann (2015) coloca que a sociedade brasileira tem, em sua composição demográfica, diferentes matrizes étnicas e uma riqueza etnocultural que constituem um patrimônio a ser preservado, estudado e respeitado. Sobre as origens dos indígenas, há dúvidas que aos poucos vão sendo esclarecidas, especialmente pela Arqueologia, a Antropologia Física e a História Indígena.

Silva e Costa (2018) relata que por ser generalizante, o termo "índio", usado para designar todo habitante das Américas antes da chegada dos europeus, não dá conta de abranger sua complexidade e diversidade, mesmo que existam algumas semelhanças em seus modos de viver.

Assim, conforme Wittmann (2015) a maioria dessas sociedades indígenas se concentra na Amazônia, embora existam numerosas populações no Centrosul e no Nordeste. Entretanto, pouco ainda se conhece sobre tais diferenças, e o senso comum insiste em atribuir a essas populações a genérica e colonial categoria de "índios", como se fossem todos iguais: "habitantes de ocas",

"adoradores de Tupã", "antropófagos", etc.

Desta maneira, Silva e Costa (2018) considera que É difícil precisar o significado da palavra "índio", uma vez que esse termo foi criado pelos colonizadores europeus e se perpetuou ao longo do tempo. Outros termos já foram ou ainda são utilizados para de-

signar esses indivíduos como, por exemplo,

"aborígenes", "silvícolas", "selvagens" ou "nativos".

No Brasil contemporâneo, a diversidade sociocultural das sociedades indígenas não recebeu o merecido reconhecimento, principalmente porque ainda se depara com a incorreta categoria homogeneizada e folclórica do "ser índio". O termo "índio", fruto de um erro histórico do século XVI, concebe a existência de uma unidade genérica que permite diferenciar índios de não índios, que se incumbe da manutenção de uma identidade social coletiva genérica, eliminando especificidades culturais. (SILVA; COSTA, 2018, p. 34).

Deste modo, conforme Silva e Costa (2018) até os dias atuais, os nativos das Américas apresentam diferentes maneiras de vida, com culturas e línguas distintas. Muitos grupos desapareceram, mas deixaram vestígios de suas presenças em ruínas, artefatos e outros sinais. Começaram a ser mais bem conhecidos com o advento das Grandes Navegações, quando, ao final do século XV, os europeus chegaram ao continente americano e se depararam com populações com culturas muito diferentes daquelas existentes em seu continente.

O Brasil não apresenta uma população indígena majoritária se comparado aos demais países latino-americanos. Os países com maior concentração de população indígena são Peru, México, Bolívia e Guatemala (acima de 4 milhões de índios), enquanto entre os de menor concentração estão Argentina, Costa Rica, El Salvador, Honduras, Nicarágua, Panamá, Paraguai e Uruguai (abaixo de 500.000 índios) (SILVA; COSTA, 2018, p. 25).

Asteca, Olmeca, Inca, Tupi, Tamoio e Sioux, entre tantos outros, eram alguns dos representantes dos também denominados povos pré-colombianos. Muitas das autodenominações têm a conotação de contrastar certo grupo em relação a outros, classificando quem pertence ou não a esta ou àquela coletividade. Como resultado do processo de contato ao longo de séculos com os não indígenas, tais populações se utilizam do termo "índio" para estabelecer o contraste, a diferença entre aqueles que são e os que não são indígenas (SILVA; COSTA, 2018).

2.3 Valorização das culturas indígenas

De acordo com Brasil (2006) não existe nenhum povo, tribo ou clã com a denominação de índio. Na verdade, cada "índio" pertence a um povo, a uma etnia identificada por uma denominação própria, ou seja, a autodenominação, como o Guarani, o Yanomami etc.

Brasil (2006) coloca que a criação de organizações indígenas formais que representem os seus interesses perante a sociedade nacional e global e por meio das quais possam ser construídas alianças para resolverem suas demandas constitui um passo importante na redefinição do lugar dos povos indígenas no Brasil, no qual a consolidação do movimento indígena, a oferta de políticas públicas específicas e a recente e crescente revalorização das culturas indígenas estão possibilitando a recuperação do orgulho étnico e a reafirmação da identidade indígena.

Dessa maneira, os povos indígenas não são seres ou sociedades do passado. São povos de hoje, que representam uma parcela significativa da população brasileira e que por sua diversidade cultural, territórios, conhecimentos e valores ajudaram a construir o Brasil. (BRASIL, 2006, p. 18).

Segundo Brasil (2006) viver a memória dos ancestrais significa projetar o futuro a partir das riquezas, dos valores, dos conhecimentos e das experiências do passado e do presente, para garantir uma vida melhor e mais abundante para todos os povos.

O conhecimento da dinâmica demográfica dos povos indígenas e seus componentes próprios, como a fecundidade, a migração e a mortalidade, é um aspecto crucial para a definição de políticas que procurem fechar as brechas de aplicação dos direitos dos povos indígenas (CEPAL, 2014).

Barbieri (2021) coloca que a dignidade, como valor moral e, também espiritual, seria um mínimo indispensável e invulnerável de valores que devem ser respeitados pela sociedade, tendo o ser humano o direito à autodeterminação e à liberdade na condução da própria vida, devendo ser protegido pelo Direito e suas normas, como medida de reconhecimento da própria essência e da condição de ser humano.

Deste modo, conforme Brasil (2006) ser índio não está mais associado a um estágio de vida, mas à qualidade, à riqueza e à espiritualidade de vida. Ser tratado como sujeito de direito na sociedade é um marco na história indígena brasileira, propulsor de muitas conquistas políticas, culturais, econômicas e sociais.

Este direito emergente, ou indigenismo, como já dito, tem como adeptos os fortes aliados que são os estudos antropológicos, não só academicamente, mas como estudos para subsidiar as lutas e reivindicações indígenas, mostrando a visibilidade e a viabilidade da força da cultura indígena, contaminando a opinião pública nacional e internacional, conduzindo-o para o seu verdadeiro lugar, com reconhecimento social e humano. (BARBIERI, 2021, p. 26).

Deste modo, Wittmann (2015) coloca que a ideia de extinção dos indígenas ainda persiste com força nas escolas e na sociedade brasileiras, apesar de as projeções fatais,

felizmente, não terem se confirmado. Ao contrário do que foi previsto, as sociedades indígenas não desapareceram, pois muitas delas consideradas "extintas" reapareceram no cenário étnico do país, nos últimos anos!

Wittmann (2015) considera também outro equívoco bastante presente, que é a chamada "aculturação", uma sedutora ideia de que no contato com a população não indígena os índios foram "perdendo" ao longo do tempo sua cultura, tornando-se "menos índios", portanto, as teorias da aculturação previam o gradual desaparecimento dos grupos étnicos, que seriam incorporados, em menor ou maior grau, ao grupo majoritário não índio.

É preciso, portanto, que os estereótipos construídos sobre a pessoa indígena sejam apagados e que suas marcas étnicas não sejam anuladas. O respeito e o restabelecimento dos territórios indígenas por parte da sociedade nacional tornam-se condições primordiais para a sobrevivência e cidadania desses grupos, que compõem a formação do povo brasileiro com uma diversidade sociocultural incontestável (SILVA; COSTA, 2018, p. 34).

Brasil (2006) considera que o reconhecimento da cidadania indígena brasileira e, consequentemente, a valorização das culturas indígenas possibilitaram uma nova consciência étnica dos povos indígenas do Brasil. Ser índio transformou-se em sinônimo de orgulho identitário. Ser índio passou de uma generalidade social para uma expressão sociocultural importante do país.

2.4 Organização dos povos indígenas

Segundo Brasil (2006) os povos indígenas no Brasil conformam uma enorme diversidade sociocultural e étnica. São 222 povos étnica e sociocultural mente diferenciados que falam 180 línguas distintas. É verdade que essa diversidade é o resultado de uma drástica redução ao longo da história de colonização, uma vez que já havia além de 1.500 povos falando mais de 1.000 línguas indígenas distintas quando Pedro Alvarez Cabral chegou ao Brasil em 1500. Os linguistas organizam as línguas indígenas do Brasil em três troncos: Tupi, Macro-Jê e Aruak. Mas existem algumas línguas que não se enquadram em nenhum desses troncos linguísticos.

Brasil (2006) relata que cada povo indígena possui um modo próprio de organizar suas relações sociais, políticas e econômicas, nos quais as internas ao povo e aquelas com outros povos com os quais mantém contato. Em geral, a base da organização social de um povo indígena é a família extensa, entendida como uma unidade social articulada em torno de um patriarca ou de uma matriarca por meio de relações de parentesco ou afinidade política ou econômica.

Toda organização social, cultural e econômica de um povo indígena está relacionada a uma concepção de mundo e de vida, isto é, a uma determinada cosmologia organizada e expressa por meio dos mitos e dos ritos. As mitologias e os conhecimentos tradicionais acerca do mundo natural e sobrenatural orientam a vida social, os casamentos, o uso de extratos vegetais, minerais ou animais na cura de doenças, além de muitos hábitos cotidianos (BRASIL, 2006, p. 43-44).

Assim, conforme Brasil (2006) é a partir dessas orientações cosmológicas que acontecem a organização dos casamentos exogâmicos (casamentos cujos cônjuges pertencem a grupos étnicos ou sibs diferentes) ou endogâmicos (casamentos cujos cônjuges pertencem ao mesmo grupo étnico ou sib) e as divisões hierárquicas entre grupos (sibs, fratrias ou tribos), que implicam o direito de ocupação de determinados territórios específicos e o acesso a recursos naturais, bem como o controle do poder político.

2.5 Diversidade Cultural dos povos indígenas

De acordo com Brasil (2006) a diversidade cultural dos povos indígenas demonstra a multiplicidade de povos e das suas relações com o meio ambiente, com o meio mítico religioso e a variação de tipos de organizações sociais, políticas e econômicas, de produção de material e de hábitos cotidianos de vida.

A Amazônia é a região brasileira que concentra nos dias atuais o maior número de grupos e de pessoas que se reconhecem como indígenas, além de possuir grupos que em pleno início de século ainda têm pouco ou nenhum contato regular com a sociedade não indígena. (SILVA; COSTA, 2018).

A riqueza da diversidade sociocultural dos povos indígenas representa uma poderosa arma na defesa dos seus direitos e hoje alimenta o orgulho de pertencer a uma cultura própria e de ser brasileiro originário. A cultura indígena em nada se refere ao grau de interação com a sociedade nacional, mas com a maneira de ver e de se situar no mundo; com a forma de organizar a vida social, política, econômica e espiritual de cada povo. Neste sentido, cada povo tem uma cultura distinta da outra, porque se situa no mundo e se relaciona com ele de maneira própria (BRASIL, 2006).

Urquiza e Prado (2014) relata que diante dos aspectos sociais, pode-se dizer que se os indígenas usam critérios particulares para classificar os espaços e os seres da natureza, também os utilizam para classificar as pessoas enquanto membros de parentelas e parte de uma sociedade.

Assim, conforme Urquiza e Prado

(2014) nas sociedades indígenas, muitas vezes têm mais status aquelas famílias que têm mais condições de oferecer bens ou alimentos às outras, agradando a todos e angariando sua confiança, ou seja, a importância está na generosidade da distribuição de riquezas e bens.

As interações entre as famílias são estabelecidas dando grande importância às relações de parentesco. A cada categoria de parentesco corresponde uma atitude de intimidade, liberdade, carinho, vergonha ou respeito, sendo estas categorias bem definidas e muito importantes para estabelecer o modo adequado de conduta que uns devem ter com os outros, inclusive em relação às escolhas matrimoniais. (URQUIZA; PRADO, 2014, p. 16).

Desta forma, Urquiza e Prado (2014) relata que quanto ao aspecto

sociopolítico, a liderança está associada a uma certa autoridade, a qual, muitas vezes, deriva do conhecimento dos assuntos da tradição do grupo, e à habilidade em resolver disputas e desavenças que envolvem as famílias de uma aldeia, no qual sua autoridade é adquirida através do prestígio e através das atividades diárias e do contato com as famílias, a partir do estabelecimento de alianças, com as quais reforça o seu grupo e mantém-se como pessoa de prestígio, ou seja, como pessoa de destaque para o grupo. Oliveira e Freire (2006) coloca que a história demográfica dos índios desde 1500 não deve ser compreendida apenas como uma sucessão de doenças, massacres e violências diversas. A dispersão populacional, demonstrada no mapa etno-histórico de Nimuendaju, possibilitou diversas reações dos povos indígenas ao contato com os colonizadores, entre as quais a promoção de grandes deslocamentos para escapar à escravidão e às consequências das moléstias trazidas pelos europeus.

Deste modo, conforme relata Oliveira e Freire (2006) o contato com vários povos indígenas criou para os europeus a necessidade de compreender e enquadrar essas populações no seu universo mítico e conceitual. Durante o séc.

XVI, os relatos sobre o novo mundo identificaram os indígenas como “gentios”

(pagãos), “brasis”, “negros da terra” (índios escravizados) e “índios” (índios aldeados).

As décadas de 70 e 80 foram os momentos de maior visibilidade dessa modalidade de ação política, que se constituía à margem da política indigenista oficial, opondo Estado e sociedade civil, delineando progressivamente novas modalidades de cidadania indígena. (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 187).

Nas últimas décadas do século XX, conforme menciona Oliveira e Freire (2006) repercutiram com especial vigor as iniciativas e as demandas indígenas em relação ao território. São mobilizações e estratégias que ainda se conjugam com o regime tutelar, mas que implicam a Co presença de novos atores, formas de ação, temas e prioridades.

É necessário acabar com pensamento generalizado e a imagem massacrada dos povos indígenas, sendo necessário conhecer e ter em mente sobre a importância do reconhecimento das suas multiplicidades de culturas indígenas, entre divisões políticas, tradições, costumes existentes no Brasil. Considerações Finais

Conclui-se que os povos indígenas trazem uma lição de que as culturas são preservadas, muda toda uma sociedade e prevalece a cultura, no qual dentro dos espaços escolares não deve ser tratado como uma única forma cultural, mas o respeito e fortalecer o trabalho entre os alunos de se respeitarem e valorizarem cada cultura, dividida entre hábitos, costumes, etnias, culturas brasileiras, culturas estrangeiras, línguas, dentro do mesmo espaço, sem existir cultura superior ou inferior.

Conformes as referências, nas sociedades indígenas, muitas vezes têm mais status aquelas famílias que têm mais condições de oferecer bens ou alimentos às outras, agradando a todos e angariando sua confiança, ou seja, a importância está na generosidade da distribuição de riquezas e bens. A riqueza da diversidade sociocultural dos povos indígenas representa uma poderosa arma na defesa dos seus direitos e hoje alimenta o orgulho de pertencer a uma cultura própria e de ser brasileiro originário.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, Samia Roges Jordy. Os direitos dos povos indígenas. São Paulo: Almedina, 2021.

BRASIL. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje / Gersem dos Santos Luciano – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. A Presença Indígena na Formação do Brasil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006

SILVA, Giovani José da; COSTA Anna Maria Ribeiro F. M. Histórias e culturas indígenas na Educação Básica. 1.ed. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2018. (Coleção Prá-

ticas Docentes).

URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera; PRADO, José Henrique. CULTURAS E HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS: Diversidade Sociocultural, Relações Interétnicas e os Povos Indígenas. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2014.

WITTMANN, Luisa Tombini (organizadora). Ensino (d)e História Indígena. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Coleção Práticas Docentes)

ARTE E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UTILIZANDO ELEMENTOS NATURAIS

MARIA ODETE RIBEIRO DOS SANTOS

RESUMO

Este artigo tem objetivo mostrar como a arte na Educação Infantil pode ser um instrumento de aprendizagem. Em muitas situações vivenciadas na Educação Infantil a arte é apresentada e neste artigo buscou-se no estudo dos autores que darão alicerce às referências como estas experiências são apresentada na Educação Infantil e como ao ser utilizada de maneira significativa, cria-se possibilidades de ações pedagógicas essenciais para o desenvolvimento infantil. Por fim,conclui-se com o trabalho de exploração da arte através dos elementos naturais por meio de experiências sensoriais, como exemplo utilização de materiais não estruturados realizado na Rede Municipal de São Paulo, despertam uma nova forma de vivenciar esta linguagem e leva à aprendizagem. Mostra-se que o campo de experiência artístico e o brincar estão juntos e as crianças superam expectativas e apendem de forma lúdica.A partir deste estudo, constatou-se que o professor precisa realizar suas propostas de acordo o centro de interesses das crianças, transformando-os em protagonistas de sua história, a partir do brincar e do lúdico. Trabalhar os quatro elementos da natureza permite que a criança amplie seus repertórios, vivências e experiências naturais, enriquecendo o universo, exercitando os seus direitos e estabelecendo contato com os campos de experiência.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Educação Infantil. Aprendizagem. Elementos naturais.

INTRODUÇÃO

Este artigo cujo tema é Arte e aprendizagem na educação infantil adotou como objeto de estudo a Arte para crianças de 0 a 5 anos. Os principais motivos para a presente elaboração dessa pesquisa foi trazer a importância deste campo de experiência de forma lúdica no desenvolvimento da criança, contribuição da arte para a aprendizagem na educação infantil , compartilhar experiências e informações, apontar caminhos e possibilidades com arte e os elementos naturais e estimular que cada educador junto às crianças percorra um caminho significativo e verdadeiro.

O artigo é relevante, pois por meio das experiências as crianças se desenvolvem na Educação Infantil. Objetivou-se com esse projeto apresentar como propor a arte e os elementos naturais podem ser objeto para a aprendizagem na educação infantil.

Para que essa pesquisa pudesse ser desenvolvida pensa-se na prática pedagógica para desenvolver nas crianças da educação infantil de maneira de brincar com arte.Adotou-se como hipótese que a arte é uma das maneiras mais divertida e prazerosa para a aprendizagem da criança na educação infantil.

A metodologia utilizada na elaboração da pesquisa foi a pesquisa bibliográfica e amostra de experiência da arte e o elementos da natureza . Dentre os principais instrumentos indicados citam-se: artigos técnicos, livros, entrevistas, monografias, observação de campo, foram os principais instrumentos utilizados para a coleta de dados, Os principais referenciais utilizados para dar embasamentos teóricos foram: Arroyo (2008), Bossa (2000), Brito (2003), Pillotto (2000), Akoschky(2001) e Weigel (1988), Currículo da

Cidade de São Paulo (1999)

A CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

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

Percebe-se que um dos maiores desafios da Educação Infantil se configura em olhar para este espaço, culturas, identidades, significados e configurações de sujeitos que trazem na sua existência toda formação histórico cultural do seu tempo e espaço e promover e ampliar as propostas pedagógicas para a infância que respeitam, ouvem , valorizam, fortalecem e protagonizam todas estas crianças, considerando a sua integralidade enquanto sujeito. Para que as crianças possam ser protagonistas onde estão inseridas, pois constroem o conhecimento e criam formas de investigar o mundo .

Ao interrogar o mundo, a vida, os adultos e o currículo elas influenciam e produzem transformações no cenário social, político e cultural. Assim, a Educação Infantil deve configurar-se no lugar para ser criança em sua integralidade, considerando:

Na Educação Infantil as crianças têm do direito ao lúdico, á imaginação, á criação, ao acolhimento, á curiosidade, á brincadeira, á democracia, á proteção, á saúde, á liberdade, á confiança, ao respeito, á dignidade, á convivência, e a interação com seus pares para a produção de culturas infantis e com os adultos, quando o cuidar e o educar são dimensões presentes e indissociáveis em to-

dos os momentos do cotidiano das unidades educacionais. (São Paulo, SME. Orientação Normativa n° 01/13 p. 12).

Na Educação Infantil, as crianças expressam na interação entre eles, sentimentos e vontades, além de construírem sua identidade e a autonomia, descobrindo o mundo usando suas imaginações através das experiências vividas. Essas experiências vividas são produzidas nas brincadeiras, brinquedos, nos valores partilhados e negociados com outras crianças, nos seus interesses e interações. São por meio das interações que acontecem nos espaços de educação infantil que a aprendizagem ocorre. Pretende-se mostrar como a arte está inserida nessas interações e as facilitam.

ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil a música é utilizada para incentivar a criatividade de forma intuitiva onde as crianças conhecem os sons aprende por meio das atividades planejadas pelos professores.

O professor pode levar à criança a conhecer na música novas culturas, ensinar matemática, trabalhar ritmos, facilitar a integração e a inclusão social, sendo tudo de maneira criativa lúdica, principalmente também por apresentar possibilidades de movimentos, onde crianças nessa faixa etária da Educação Infantil apreciam e se envolvem com mais facilidade nessas atividades propostas.

De acordo com CAMPBELL (2000, p. 134) "A Arte pode tornar-se uma parte importante de qualquer ambiente educacional". Portanto, seu uso na educação infantil será uma contribuição no processo de aprendizagem para desenvolver na criança experiências desafiadora.

A arte pode desenvolver a concentração, aumentar a atenção e a criatividade. Muitos são os benefícios para a Educação infantil, principalmente para o desenvolvimento das habilidades, como por exemplo, leitura, escrita e na matemática. Ao brincar e repetir as crianças internalizam conhecimentos sobre a memorização de cores, letras e palavras preparando para o uso convencional da escrita e leitura.

Com crianças pequenas a arte pode facilitar a empatia e criar vínculos, por meio dos gestos e movimentos. Conforme o Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, MEC,1998), em linhas gerais, é objetivo da arte na educação infantil, o trabalho com as diferentes linguagens que esta traz pode se organizar de forma que as crianças desenvolvam as seguintes habilidades: apreciar, perceber e discriminar eventos históricos diversos, fontes de diversos artistas, produções , brincar com as cores , imitar, inventar e reproduzir criações artísticas.

Para esta fase, os objetivos estabelecidos para a faixa etária de zero a seis anos deverá ser aprofundados e ampliados, garantindo-se, ainda oportunidades para que as crianças sejam capazes de explorar e identificar elementos dos diferentes elementos artísticos utilizada como expressão e

interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo e ainda perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de composições e interpretações como a teatro e a música. .

OS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As escolas de Educação Infantil possuem como espaço para brincar, brinquedotecas, parques, cantinhos temáticos ou pedagógicos. Todo esse espaço pode ser usado para desenvolvê-la habilidades artísticas

. Estes espaços podem ser usados para as experiências onde as crianças podem vivenciar. Pensando-se em uma concepção de Educação Infantil integral, onde se aproxima as crianças pequenas a arte e se oferece possibilidades para que explorem sons, ritmos, melodias, contação de histórias, apresentações teatrais, e vivencias com obras de artistas de diversas épocas e assim, fazer parte da rotina e brincadeiras na escola.

Os objetos tem o objetivo de provocar a curiosidade das crianças e possibilitar a experiências artísticas, segundo Akoschky (2001).

Assim, usando a criatividade e materiais simples, é possível criar um ambiente cheio de possibilidades para as crianças brincarem com artes sozinhas ou em grupo.

b) Desenvolver o prazer da escuta, a capacidade de observação,

análise e reconhecimento;

c) Oportunizar a diversão às crianças através de objetos sonoros;

d) Efetivar ações de interação; e) Contribuir para o desenvolvimento da criatividade;

g) Ouvir, perceber e discriminar diferentes sons;

h) Brincar com diferentes materiais de largo alcance;

Os objetos e obras produzidos pelas crianças poderão ser incorporados no espaço escolar. Construir e brincar com as experiências artísticas incentiva a imaginação nas crianças.

Outros materiais podem ser são os potinhos de iogurte e tampinhas de refrigerante, transformando uma escultura, que

surge é diferentes apresentações. Linhas, retalhos, lápis, giz , cravão , tintas naturais se transformam nas mãos das crianças onde pode perceber as figuras apresentam o trabalho realizado e mediado pelas professoras junto às crianças se torna muito significativo, pois as crianças utilizam a criatividade e com materiais simples é possível criar muitas possibilidades para se utilizar das experiências artísticas.

A ARTE E A APRENDIZAGEM

Vê-se como na Educação Infantil as experiências artísticas são utilizadas para incentivar a criatividade de forma intuitiva onde as crianças conhecem e aprende por meio de atividades planejadas pelos professores. Assim as intenções partem da escuta da criança e alimentam a aprendizagem.

A arte integra as dimensões emocionais, físicas e cognitivas, possibilitando criar um ambiente emocional positivo que propicia para a aprendizagem. De acordo com Campbell (2000, p. 134) "A música pode tornar-se uma parte importante de qualquer ambiente educacional". Portanto, na Educação Infantil será mais uma contribuição para desenvolver na criança experiências desafiadoras para superar dificuldades. Será mais um instrumento de facilitação da aprendizagem. Teatro, Música, Literatura, Artes Visuais todas essas experiências podem ser desenvolvidas com as crianças tendo o professor como mediador.

Ao apreciar uma obra, ao cantar e dançar a criança desenvolve a capacidade de concentrar, aumentar a atenção e melhorar os níveis de energia física, pois existem cantigas que estimulam tais ações .

Segundo BOSSA (2000), o professor poderá criar um espaço de aprendizagem por meio experiências artísticas, brincadeiras , musicas , letras de canções infantis, com adaptação teatrais trabalhas elementos estéticos no desenvolvimento de experiências com as crianças.

Na Educação Infantil, a Arte auxilia o desenvolvimento aspectos como :habilidade corporal ritmadas com movimentos desenvolvem o conhecimento do corpo a lateralidade , percepção auditiva , ao conhecer e identificar os diferentes ritmos e sons , orientação espacial ao correr , pular , se esconder, orientação temporal, o momento de saber quando parar e recomeçar , socialização, integração, interação, pois muitas cantigas e musicas são realizadas em rodas e grupos. Música e Dança também são Arte,

O teatro facilita a integração intra/interpessoal, e desbloqueia as emoções, contribuindo para o desenvolvimento do sujeito e sua interação com o meio em que está inserido. A criança que brinca , aprende a compartilhar e seguir regras .Teatro também é arte .

Durante toda pesquisa percebe-se que a Educação Infantil é o lugar onde as crianças vivenciam experiências significativas, a beleza das descobertas, das aprendizagens, das interações com o outro e com o mundo, do movimento, do brincar, da fala e da escuta qualificada vivida pelas crianças. Além disso, é o lugar da infância do respeito às multiplicidades e singularidades, e principalmente do respeito e consideração aos contextos sociais, históricos e culturais de cada um, configurando a existências de múltiplas infâncias e de várias formas de ser criança. Trouxe-se o tema arte porque auxilia a aprendizagem e o relacionamento , as interações das crianças na escola

Para que a arte possa promover a aprendizagem é preciso criar mecanismo para utiliza-la em suas diferentes representações , para isso é preciso ter definidos os objetivos e saber escolher quais são as atividades mais adequadas por faixa etária para a aprendizagem da criança e a formação e conhecimentos são necessários. Os professores podem usar arte para auxiliar as crianças em suas descobertas e aprendizagens.

AS EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS E OS ELEMENTOS DA NATUREZA

A arte como linguagem precisa ser explorada nas unidades de Educação Infantil, a fim de proporcionar às crianças o prazer de descobrir e inventar. As unidades escolares podem com seus professores se empenharem e transformarem suas intenções didáticas, buscando compreender e ressignificar o trabalho desenvolvido com as crianças.

Desta forma, acredita-se que as propostas desenvolvidas com elementos naturais acrescentam maiores desafios para as crianças, incentivando-as a compreender melhor todo o mundo que as envolvem. As experiências das professoras cm a linguagem artística para as crianças proporciona momentos de reflexão, e aprimoramento, uma vez que as faz compreender que a pode ser criada e recriada pelas crianças ou seja entendem como o exercício da escuta e a descoberta e construção de possibilidades diversas .

Ao brincar com os elementos da natureza as crianças abrem um leque de caminhos para a imaginação. Alcançam os sentidos escondidos, por meio de suas produções materiais, gestuais e narrativas. Esculturas com gelo, folha se galhos, terra, trazem os elementos naturais como um potente objeto de construção e aprendizagem.

Uma criança ao brincar de fazer castelo com argila estará trabalhando terra e agua esculpindo. Utilizar folhas para representarem asas de borboletas enquanto ouve uma poesia desperta o imaginário infantil.

Esses materiais podem ser conhecidos ou não pelas crianças. Ainda, de acordo com Barbieri,

Todos os lugares são lugares de aprender. Cidades, florestas, quintais, territórios a serem investigados, com árvores, rios, clareiras, praças e praias. A natureza é um manancial de possibilidades para a formação estética, não só para as crianças, como para todos os seres humanos (2012, p.115).

Ao desenvolver experiências artísticas com as crianças da Educação Infantil, devemos estar atentos ao que elas demonstram curiosidade e ter um olhar sensível para perceber o centro de interesse delas. O professor deve ter nas intenções de suas práticas pedagógicas a escuta e perceber o centro de interesse da criança, levando em consideração suas vivências e contextos, e baseando- se nas leis que regem seu fazer. A partir desse campo de experiências, podemos refletir selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto de práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.

Para esse momento, percebe-se a necessidade de desenvolver uma escuta atenta e proporcionar a exploração dos elementos da natureza, a partir de possibilidades, de brincadeiras, de leis que ampliam o olhar do professor, criando ambientes coo cantinhos possíveis que possibilite um trabalho contínuo.

Brincar com vento e construir objetos que demostrem como o vento pode ser sentido, colher flores para enfeitar representações de paisagem tendo certo artista como referencia são maneira de incluir a natureza e arte.

De acordo com os Kishick (2019), as forças mais profundas que vivem no íntimo da criança só podem ser tocadas e avivadas pelo brinquedo mais sadio do mundo: o brinquedo chamado natureza. Partindo dessa perspectiva, as propostas a serem desenvolvidas devem visar a auxiliar no desenvolvimento das crianças de modo significativo, explorando os ambientes da escola, pois.

Cada escola nos traz diferentes possibilidades. [...] A materialidade está sempre por ser inventada, retomada, investigada. Ela depende de conseguirmos olhar em volta e perceber como podemos usar materiais, substâncias e objetos inusitados (BARBIERI, 2012, p.72).

Em muitas escolas infantis os espaços permitem estas vivencias, já existem vários elementos da natureza, percebe-se o encantamento que as crianças têm com os elementos naturais e assim ve-se a importância de enraizá-los nos ambientes que nos cercam. Se este ambiente não existe o professor pode proporcionar cantos com esses elementos ou mesmo propor dentro da unidade um ateliê com diversos materiais e assim possiblitar ás crianças vivências artistícas significativas .

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a importância da arte na Educação Infantil, na busca por uma educação igualitária, onde todo momento a criança brinca e aprende de um jeito prazeroso, criativo, despertando nela a vontade e desejo fazer.

A arte vem contribuir no desenvolvimento, aprendizagem e no relacionamento da cultura da criança, para que a mesma tenha prazer em aprender.

A linguagem artística conduzem as crianças para a ampliação de sua sensibilidade e capacidade de lidar com sons, ritmos, melodias, cores, formas gestos e falas, facilitando assim a aprendizagem, através das atividades lúdicas que propiciem um ambiente que favoreça a aquisição da autonomia e aprendizagem.

Para tanto esta linguagem deve ser valorizada socialmente em um processo dinâmico e criativo através das vivencias cotidianas. Assim, o estudo permitiu compreender que o a Arte como objeto lúdico e significativo para a criança poder conhecer, compreender e construir seus conhecimentos, ser capaz de exercer sua cidadania com autonomia e competência, obtendo assim, uma aprendizagem significativa e que a grande qualidade na Educação Infantil esta em possibilitar o contato com as diversas experiências principalmente os quatro elementos naturais elementos naturais.

As experiências artísticas na Educação Infantil e a conduta do professor são essenciais em todo o processo de aprendizagem, para que o conhecimento possa fluir, e as crianças possam olhar e apreciar, ouvir e cantar.

Constata-se então que o professor necessita ter intencionalidade pedagógica para realizar experiencias no campo artístico, saber ouvir e conhecer os interesses das crianças para envolvê-las nas suas propostas, transformando-as em protagonistas de seus conhecimentos.

É preciso estar com o olhar e a escuta atentos , observando, estudando, preparando as propostas, integrando- as ao meio e ao contexto em que vivemos, explorando a Arte e as experiencias que ela proposrciona ás crianças com elementos da natureza, com liberdade e autonomia.

A Educação Infantil como foi percebido é a etapa mais importante da vida da criança, e por isso os professores devem pensar em como transformar a infância e também como transformar em uma grande brincadeira à

exploração dos elementos naturais relacionado-os com asexperiencias artisticas.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A experiência de aprender na

Educação Infantil. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE,

Simone Santos de (Orgs.). Implementação do Proinfância no Rio Grande do

Sul: Perspectivas Políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p.

111–118.Disponível em: <http://editora. pucrs.br/Ebooks/Pdf/978-85-397-0663-

1.pdf>. Acesso em: 28 abril. 2022.

ARROYO, Miguel G. Educandos e Educadores: seus direitos e o currículo. In: Indagações sobre o currículo Brasília: MEC/SEB, 2008.

BARBIERI, Stela. Interações: Onde está a arte na infância? São Paulo:

Blucher, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para infantil. vol.3. Brasília; MEC/SEF, 1998.

CAMPBELL, L.; CAMPBELL, B.; DICKINSON, D. Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas: inteligências múltiplas na sala de aula. Tradução: Magda França Lopes. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PILLOTTO, Silvia S.D. A trajetória histórica das abordagens do ensino e aprendizagem da arte no contexto atual. Revista Univille, V.5, n.1, abr., 2000.

PIORSKI, Gandhy. Brinquedos de chão: A natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Editora Petrópolis, 2016.

SÃO PAULO (SP). Diretoria de Orientação Técnica. Orientação normativa nº 01 : Avaliação na educação infantil : aprimorando os olhares – Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / DOT, 2014.

O BRINCAR E SUA INTEGRIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA VALGNEIDE OLIVEIRA DE ALMEIDA

Resumo:

O presente estudo trata da temática da Educação Infantil e a importância das brincadeiras na vida das crianças pequenas, o estudo também busca compreender como a Educação Infantil contribui para o processo de formação humana da criança. O presente estudo trata da temática da Educação Infantil e o processo de formação humana, visando compreender como a escola da infância pode contribuir para o processo de formação humana da criança. Este artigo também se objetivou a destacar as oportunidades de aprendizagens que ocorre na vida das crianças, através do brincar. Entende-se a suma importância do período da infância para que a criança consiga adquirir aprendizados, através do ato de brincar já que através do brincar que os pequenos conseguem não só desenvolver motoramente, mas é possível se construir pensamentos e seu próprio jeito de ver o mundo, aprendendo a interagir com a realidade. Também buscamos teorias que nos auxiliam a enxergar a importância do professor de Educação Infantil como alguém capaz de auxiliar e mediar as aprendizagens construídas nas escolas de educação infantil.

Palavras chave: Criança- Brincar- Aprendizagens- Educação Infantil.

Introdução

A escolha do presente tema surge, da minha inquietação como professora de educação infantil, em poder acompanhar as aprendizagens e descobertas que surgem com crianças pequenas, dentro das escolas de educação infantil, fazendo com que possamos sentir o quanto privilegiado se torna este espaço, como um lugar da aprendizagem infantil onde é possível assimilar o aprender com o brincar.

Trago como finalidade compreender a relevância do brincar no âmbito da Educação Infantil, mostrando que as brincadeiras são consideradas grandes aliadas dos educadores no processo ensino e aprendizagem.

Para aprofundar esse estudo buscou-se em livros e artigos científicos, através de uma pesquisa bibliográfica, aprofundamentos, sobre a importância das brincadeiras na construção de conhecimento, na vida das crianças pequenas. A pesquisa bibliográfica tem a finalidade de aprimorar e atualizar o conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas.

Para Andrade (2010, p. 25):

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas (ANDRADE, 2010, p. 25).

Este estudo procurou entender com os autores que serão citados a importância do professor de Educação Infantil como o mediador da construção do conhecimento. Leva-se a reflexão do papel do professor da infância, é preciso que este tenha como que o lúdico, será um facilitador de suas intermediações.

Através do brincar o professor poderá criar estratégias para estimular a criatividade, autonomia, interação entre os pares, nas representações de mundo e de emoções, ajudando assim na compreensão e desenvolvimento do universo infantil.

O brincar e sua integridade na educação infantil

1.1 A importância da educação infantil na vida da criança

Para se falar da educação infantil, primeiro é preciso que tenhamos conhecimento sobre o mundo dos mais interessados nesta modalidade de ensino que são as crianças e a concepção se envolve por volta delas que é a infância.

Para entra no contexto da importância da educação infantil, vamos entender brevemente sobre o que é a infância.

Dentro da percepção de um contexto do senso comum sobre o que é a infância, podemos dizer que este é o momento da vida das crianças em que se vive e começa a se entender a percepção do mundo é o período de se viver a vida sem preocupações. É brincar, correr, pular, gritar, cantar. É sempre ter ao lado, adultos responsáveis para cuidar e orientar. No entanto sabemos que nem todas as crianças têm o privilégio de viver uma infância como a que relatamos acima.

Segundo Arroyo, 1994 explica que “A infância não existe como categoria estática, como algo sempre igual. A infância é algo que

está em permanente construção", ou seja, a infância não é uma fase igual em todas as culturas, ela é modificada de acordo com o contexto em que as pessoas vivem.

Ainda segundo Arroyo durante muito tempo a educação não era pensada na infância, devido esta fase ser voltada mais para o cuidado, outra concepção que esteve voltada para educação de crianças pobres era a de prepará-las desde cedo para o trabalho, ou até mesmo desde a pré-escola já pré alfabetizála para evitar a defasagem escolar nos ciclos antecedentes.

Diante destas concepções sobre o que é a infância e o que é ser criança, e a educação podemos falar sobre a importância da educação na infância.

Arroyo ainda nos explica que quando a mulher alcança seu direito de trabalhar a preocupação com infância deixou de ser uma preocupação só da família e passou a ser coletivo o cuidado na educação da criança pequena, fazendo com que o estado e a sociedade sejam também responsáveis pelo cuidar desta fase.

E assim passamos a compreender a importância da educação infantil na vida da criança, esta traz a contribuição do desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas e relacionamento social das crianças com o mundo. Além do desenvolvimento da autonomia considerando, que no processo de aprendizagem, a criança tem interesses e desejos próprios e que é um ser capaz de interferir no meio em que vive. Diante desta compreensão, podemos entender a busca pelas diversas formas de aprendizagem das crianças.

Sabemos que crianças pensam de maneira diferente dos adultos e que cada criança pensa diferentemente de outra o pensamento evolui, e como estudamos ao longo dos semestres sabemos que as crianças passam por estágios e em cada estágio, a criança tem uma maneira especial de compreender e explicar as coisas do mundo.

A criança é o sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretrizes curriculares para educação infantil. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009).

A Educação Infantil garante à criança o direito de ela vivenciar e experimentar diversos modos de interações, a compreender o que é ter seus direitos respeitados, aprendendo a exteriorizar seus pensamentos, ter acesso a diferentes conhecimentos e bens culturais, possibilitando que estes consigam atribuir significados a elas mesmas, a outras pessoas, ampliando assim as suas visões de mundo, é na Educação Infantil que a criança vai experimentar aprendizagens para sua formação.

O documento Parâmetros Curriculares Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2006), nos traz diretrizes com relação ao trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil, assim:

Na instituição de Educação Infantil são perpassadas pela função indissociável do cuidar/educar, tendo em vista os direitos e as necessidades próprios das crianças no que se refere à alimentação, à saúde, à higiene, à proteção e ao acesso ao conhecimento sistematizado. (BRASIL, 2006, p. 17).

A LDB, lei 9394/96, Art.29 nos explica que:

A Educação Infantil é conceituada como a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

Assim entendemos que a Educação Infantil se torna a primeira

modalidade da educação básica, que traz, por finalidade, "o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando o trabalho da família e da comunidade" (Brasil, 1996). Essa modalidade de ensino atende as crianças de 0 a 5 anos de idade. Tendo por finalidade "Promover em suas práticas de educação e cuidados a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguístico e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível (Rau, 2012, p. 33).

As escolas de Educação Infantil, ao promover uma educação de qualidade, precisam considerar a criança como um ser histórico e social, procurando sempre considerar em sua concepção de currículo, algo que seja estimulante e incentivador e que assim contemple o desenvolvimento físico, motor, social e afetivo da criança.

O professor de educação infantil

O professor de Educação Infantil no Brasil, passa a fazer parte da educação básica com a construção da LDB (Lei de Diretrizes básica) do ano de 1996. Antes da criação desta lei, o educador da infância sempre foi visto com caráter assistencialista, visto que a função da escola da infância era de ser apenas um espaço para que as crianças ficassem, enquanto seus pais trabalhassem. Muitos acon-

tecimentos ocorreram em nosso país como a inserção da mulher no mercado de trabalho, com a chegada do trabalho em indústrias com isso foi instituído a criação das escolas para os filhos das operárias, bem como ressalta as autoras PASCHOAL E MACHADO:

Devido a muitos fatores, como o processo de implantação da industrialização no país, a inserção da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho e a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, os movimentos operários ganharam força. Eles começaram a se organizar nos centros urbanos mais industrializados e reivindicavam melhores condições de trabalho; dentre estas, a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos. (PASCHOAL E MACHADO). A criação da constituição federal em 1988 e a LDB em 1996, faz com que a Educação Infantil deixe de lado a sua originalidade que trazia o assistencialismo como o marco central, e transforma a educação infantil como uma modalidade de ensino tão importante quanto as demais, transformando assim o olhar para o professor da infância, que deixa de ser visto apenas como um cuidador.

Segundo Campos 1993: Estes fatos por si só representam um avanço extremamente significativo em direção a uma realidade mais favorável ao desenvolvimento integral da criança brasileira. Enquanto as constituições anteriores, limitavam-se a expressões como "assistir" ou "amparar a maternidade", a nova carta nomeia formas concretas de garantir, não só esse amparo, mas, principalmente, a educação da criança. (Campos, M.M., 1993, p. 17-18).

E assim o professor de educação infantil, busca através de suas práticas, vencer a visão de ser o cuidador da infância, e manter a figura de mãe e assumir o papel pedagógico de sua profissão, para isso o professor passa a investir em propostas pedagógicas e curriculares, que visam estimular as ações das crianças de 0 a 6 anos de idade.

O professor ao longo de sua experiência profissional, adquire experiência sobre o seu fazer pedagógico, é como prática social que se configura a profissão docente, na reflexão crítica da profissão em meio às realidades sociais, a fim de corresponder às necessidades e exigências das demandas ao qual está inserido e que a comunidade escolar tanto almeja. Este processo de formação deve, assim, atrelar-se aos conhecimentos, atitudes, caráteres e valores presentes de forma inevitável nas próprias vivências, as quais tornam-se um reflexo significante no fazer educativo.

Todavia, não basta tão somente que os professores possuam apenas saberes, é imprescindível que tenham tanto saberes quanto competências, pois: Saberes são conhecimentos teóricos e práticos necessários para o exercício profissional, competências são as qualidades, capacidades, habilidades e atitudes relacionadas aos conhecimentos teóricos e práticos e que permitem o exercício adequado da profissão. (LIBÂNEO, apud SILVA E GUIMARÃES, 2011, p. 15).

Desse modo entende-se que o professor de Educação Infantil deve dedicar-se para acolher as particularidades da criança, ou seja, "deve considerar o fundamental da natureza da criança que é a ludicidade, entendida na sua perspectiva de liberdade, prazer e do brincar enquanto condição básica para promover o desenvolvimento infantil" (SILVA e GUIMARÃES, 2011, p. 14).

Permitir que as crianças tenham oportunidade de desenvolver suas capacidades através do lúdico, isso permite aos professores da infância possam constituir uma visão dos processos de desenvolvimento da criança, tanto individualmente como grupalmente, registrando as capacidades linguística, social, afetiva e emocional que dispõem. (BRASIL, 1998).

O lúdico e o brincar na infância é tão importante quanto a busca pelo que julgamos ser conhecimentos específicos, no que diz respeito ao processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, pois facilita a interação da criança com outros sujeitos, permite que estes se apropriem de conhecimentos sobre si, o outro e o meio em que vivem.

Levando em conta que na Educação Infantil, que a criança expressa suas experiências e vozes, assim o professor tem um papel relevante nessa primeira etapa na vida da criança, precisando assim, ser comprometido com suas práticas pedagógicas, sendo capaz de responder às procuras relativas aos cuidados e aprendizagens da criança, também com questões relacionadas a questões com os familiares, como também ser um intermediário entre a criança e o seu objeto de conhecimento, como salienta o RCNEI (1998):

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, 40 emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano (p.30, v. 1).

A relevância das brincadeiras na Educação Infantil

O ato de brincar nas escolas de educação infantil, para as crianças é um ato de interação seja entre os amigos, professores, meio e até mesmo com seus próprios brinquedos, o brincar algumas vezes toma a forma de representação da sociedade em que a criança vive e convive, tornando um ato de grande importância para a vida da criança.

Ao adulto que media essa ação, este deve ter um olhar leve e que pense no brincar como uma ação muito séria, a escola de educação infantil então se torna um dos espaços mais importantes para a vivência dessa ludicidade.

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer algumas de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes encontram-se, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações. (BRASIL, 1998, p.27-28).

(2009) a brincadeira é uma atividade presente na vida da criança e que domina a infância. A partir dela que a criança começa a aprender. Assim podemos entender que o brincar permite que a criança tenha a oportunidade de descobrir o mundo, de se relacionar com o outro além de criar formas de conviver e se comunicar. No entanto é importante que na escola ocorra uma mediação nessas brincadeiras. É preciso que as crianças tenham um brincar de qualidade, em espaços adequados com materiais que despertem o interesse das crianças, estimulando assim a criatividade.

A brincadeira faorece a auto-estima das crianças, auxiliandoas a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil. (BRASIL, 1998, p.27).

ndo é incluído alguns dos recursos como brinquedos, elementos da natureza e outros objetos que auxiliam na construção do saber da criança. É possível observar como elas constroem, desmontam, estabelecem regras, reconstroem, enfim, se organizam em sua cultura e na sociedade.

Na Educação Infantil, o brincar nos remete a uma concepção de e unir o cuidar com o educar, para isso a brincadeira se torna uma grande aliada para auxiliar no desenvolvimento da criança dentro das escolas de Educação Infantil, colaborando para o crescimento da linguagem, da afetividade, da moral, das relações sociais. As brincadeiras também se tornam um auxiliar sobre a capacidade dos pequenos em usar a imaginação, conhecer e explorar o mundo a sua volta, usar o faz de conta para representar suas aprendizagens.

O lúdico influencia enormemente o desenvolvimento da criança. É através do jogo que a criança aprende agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração.

(VIGOTSKY, 1984, p. 81).

Vigotsky (1984) estabelece que a brincadeira auxilia a criança a enfrentar a suas emoções como alegria, frustração, surpresa, entre outros sentimentos, proporcionando a criança a estabelecer relações prazerosas consigo e com o outro.

O brincar permite que as crianças se apropriem de sua realidade os permitindo serem os construtores de seus conhecimentos. Uma vez que através do brincar os pequenos conseguem compreender diferentes opiniões, estabelecer relações, resolver conflitos, e também desenvolvem sua autonomia, além de permitir que a afetividade seja construída em suas relações, como afirma Oliveira (2011):

Na Educação Infantil a criança estabelece relações e constroem significados, ou seja, a origem do pensamento e a construção de si mesmo como sujeito, se fazem graças às interações construídas com outros parceiros em práticas sociais concretas de um ambiente que reúne circunstâncias, artefatos, práticas sociais. Ao interiorizar formas de interação social já vivenciadas, o indivíduo se apropria de estratégias para memorizar, narrar, e solucionar problemas, criados pelos grupos humanos com os quais ele partilha experiências. Em todo esse processo a afetividade, é presente nessas relações, em qualquer atividade humana, afeto e cognição são aspectos inseparáveis.

(OLIVEIRA, 2011, p. 140).

Considerações Finais

Com a conclusão do presente artigo, pode se concluir que o brincar na infância favorece a criança que está se torne única a singular, o lúdico faz com que a criança aprenda, crie análises sobre a sua realidade, cultura e o meio em que vive, conseguindo assim estabelecer, conceitos, ideias, percepções e cada vez mais se socializar através de

interações com o outro.

Quando brinca a criança expande todas suas potencialidades, descobre todo o mundo que existe a sua volta. Assim podemos dizer que o brincar possibilita muito mais que diversão, mas também permite a construção de conhecimento de mundo. O presente estudo também mostrou como é de suma importância a presença de um profissional preparado e comprometido com as percepções sobre o brincar na educação infantil. Nessa perspectiva o professor passa a ter um papel fundamental, pois esta busca a promover práticas que favoreçam a interação, planeja e organiza ambientes para que o brincar possa acontecer, de forma que facilite as diversas aprendizagens. É preciso que o professor esteja preparado para que se garanta que o desenvolvimento da criança aconteça de forma plena, dando-se assim sentido ao lúdico.

Portanto pode-se dizer que a Educação Infantil sugere que intermediar brincadeira nas escolas da infância, favorecem a criança um importante processo formação humana.

REFERÊNCIA BIBLIOGRAFICA

ANDRADE, M. M. 2010. Introdução à metodologia do trabalho científico:

elaboração de trabalhos na graduação. 10ª ed. São Paulo, Atlas, 25 p.

ARROYO, Miguel Gonzalez. O significado da infância. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL., 1., 1994. Anais... Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, Volume 1º, 1998.

CAMPOS, Maria Malta. Creches e pré-escolas no Brasil. São Paulo: Cortez/ Fundação Carlos Chagas, 1993

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.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação).

PASCHOAL, Jaqueline D.; MACHADO, Maria C. G. A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line- Artigo, Campinas. mar. 2009. Disponível em: file:///C:/Users/tatia/Downloads/lcoutinho,+art05_33%20(4).pdf. Acesso em 04/03/2023

SILVA, Fernanda Costa Fagundes. GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CUIDAR OU ENSINAR? UM NOVO OLHAR. 2011. Disponível em: O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CUIDAR OU ENSINAR? UM NOVO OLHAR - PDF Download grátis (docplayer.com.br)- Acesso em: 02/03/2023

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. Educação Infantil. Práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem. Curitiba: Intersaberes, 2012.

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

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARILENE ROCHA

RESUMO

O tratamento metodológico dado à expressão da Educação Inclusiva na Educação Infantil tem se focalizado a um momento de recreação, para reforçar hábitos de higiene, anunciar o horário de lanche ou histórias, não divertimento ou ao tempo de ensaios para festas e comemorações, desmerecendo os objetivos relacionados ao desenvolvimento expressivos da criança. Não é necessário invalidar esta forma de uso, mas é preciso recuperar a sua verdadeira função. A Educação Inclusiva vai além, é também um momento de aprendizagem, onde o educando pode desenvolver sua consciência critica ser autônomo, usar sua criatividade, ser visto como um cidadão pensante com costumes e gosto cultural. De acordo com Melo, a Educação Inclusiva possui um papel importante na educação das crianças. Ela contribui para o desenvolvimento psicomotor, sócio afetivo, cognitivo e linguístico, além de ser facilitadora do processo de aprendizagem. O acompanhamento da educação especial é um processo de construção do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir Educação Inclusiva, da imaginação, memória, concentração, atenção, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Crianças. Aprendizado.

INTRODUÇÃO

O trabalho da educação especial incentiva a reflexão e a consciência critica, ou seja, o contato com o imaginar e criar é essencial na vida do ser humano, é um grande contribuidor no desenvolvimento do senso critico.

Segundo Melo, a Educação Especial é um meio de expressão de ideias e sentimentos, mas também uma forma de linguagem muito apreciada pelas pessoas, através da experiência musical são desenvolvidas capacidades que serão importantes durante o crescimento infantil.

O uso da expressão musical permite o desenvolvimento global do educando, abrangendo e atuando nas capacidades e habilidades emocionais, físicas, psicológicas e sociais do indivíduo. Através da Educação Especial as crianças expressam seus sentimentos, gostos e afinidades, trabalham seus medos e receios, desenvolvem sua concentração e capacidade de trabalhar em grupo, aprimoram o respeito ao outro e ao que ele tem a dizer e opinar.

O ACOMPANHAMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

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 ideias 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 ideia (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 negando-se 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.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO

Inclusão é o movimento da sociedade voltado para produzir a igualdade de oportunidades para todos, quando focada sob o ângulo individual a inclusão, supõe que cada um tenha a oportunidade de fazer suas próprias escolhas e, em consequência, construir sua própria identidade pessoal e social. Dessa forma:

A inclusão questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, já que prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular (MANTOAN, 2006, p.19).

Segundo Mantoan (2006, p.19) "O objetivo da integração é inserir um aluno ou um grupo de alunos que já foi anteriormente excluído". O radicalismo da inclusão vem do

fato de reivindicar uma transformação de paradigma educacional, a qual já nos referimos. No olhar inclusivo, retira-se a subdivisão dos sistemas escolares em particularidades do ensino especial e ensino regular. As escolas acolhem as diferenças sem discriminar ou trabalhar a parte com alguns alunos. Também não determinam regras específicas para o planejamento e avaliação dos currículos, atividades e aprendizagens de alunos com deficiências e necessidades educacionais especiais.

Para Ramos (2008, p. 05), "a inclusão, em termos gerais, constitui uma ação ampla que, sobretudo em países em que há diferenças sociais muito grandes, propõe uma educação com qualidade para todos". Nesse aspecto existe a inclusão dos portadores de necessidades especiais, que abrangem as limitações físicas e cognitivas.

Fazendo um paralelo sobre a inclusão e a integração, Mantoan (2006) observa que a criança que está integrada no sistema escolar regular, adapta-se às opções que lhe são oferecidas no ensino regular, sem questionamentos. Já a inclusão por sua vez, é literalmente o incluir o aluno no sistema escolar sem deixá-lo de fora deste sistema regular de ensino, fazendo com que ele se adapte às particularidades de outros alunos como o caleidoscópio destacado pela educadora canadense Marsha Forest, que faz uma metáfora com relação à inclusão e o caleidoscópio:

Mantoan (2006, p. 39), “ao contrário do que alguns ainda pensam, não há inclusão se a inserção de um aluno é condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial”. Para a autora esse sistema de educação no Brasil, apenas recebe o aluno seja ele de inclusão na modalidade regular ou especial impondo uma identidade e capacidade de aprender de acordo com suas características pessoais.

Segundo Carneiro (2013, p.106), “quando se fala em inclusão já, não se trata de desativar o que está funcionando, senão de articular adequadamente, o que poderá funcionar melhor”.

Para tanto, é adequado destacar que as instituições de educação especial trabalham com objetivos próximos com aqueles da escola regular, mobilizando de forma profunda no sentido de incluir. Para Silva e Fácion (2005, p.18), “[...] a inclusão escolar vem se efetivando na prática com dificuldade, muito antes de a legislação vigente formalizar a proposta”.

Para Carneiro (2013, p.140), “na ótica da integração, é a pessoa com deficiência que tem de se adaptar à sociedade para evitar a exclusão”. Desta forma, a integração se contrapõe ao movimento de inclusão, já que incluir pressupõe um esforço bilateral, e não, unilateral como a integração.

Como explicar a diferença, a dessemelhança, ou mesmo defender a divergência, no mundo que caminha para globalização?

Segundo Mantoan (1997), em relação às atitudes do século XIX, percebe-se a influência do espírito da Revolução Francesa, como a experiências médicas, de Itard, desenvolvidas com o selvagem de Aveyron, as de Gugenbuhl, no que se refere a criação de Institutos Especiais de Tratamento e Educação.

Como as de Seguin e Howe, na publicação científica e legislação sobre instrução, respectivamente, foram fundamentais para o saber médico em relação aos problemas considerados diferentes naquela época. Nas primeiras décadas aparece um modo, impulsionado pela possibilidade de industrialização, grandes mudanças sociais (MANTOAN,1997).

Nas aplicações de testes, segundo os estudos de Binet, na França, a Psicologia surge como possibilidade de conhecer melhor a inteligência das crianças. Como forma de expiação pelos estragos produzidos, aparecem tendências de se assegurar direitos e oportunidades em um plano de igualdade, a todos os seres humanos (BRASIL, 2008).

A partir de um breve relato sobre a história da inclusão ao longo da história, fornecido pelo Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, sob a orientação da Coordenadora do Curso Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, temos que na Antiguidade, em Esparta e Atenas, as crianças com deficiência física, sensorial e mental eram eliminadas ou abandonadas. Para os filósofos Aristóteles e Platão, tal prática condiz com o equilíbrio demográfico, aristocrático e elitista, por se tratar de pessoas que dependiam do Estado para sobreviver:

Na Idade Média, a pessoa com deficiência mental, é acolhida pelos conventos e igrejas, porém, sem os mesmos direitos civis concedidos às pessoas sadias. Martinho Lutero por sua vez, defendia a ideia de castigar fisicamente os deficientes mentais, considerando-os como seres diabólicos (BRASIL, 2008).

No século XII, ainda na Idade Média, surge a primeira instituição para pessoas com deficiência, uma colônia agrícola na Bélgica, que propunha tratamento com base na alimentação saudável, exercício e ar puro, para minimizar os efeitos da deficiência (BRASIL, 2008).

A partir de 1300, surge a primeira legislação que fez a distinção entre deficiência mental (loucura mental) e doença mental (alterações psiquiátricas transitórias), e possuía o direito a cuidados sem perder seus bens (BRASIL, 2008).

Mas foi na Idade Moderna que os inte-

lectuais, Paracelso e Cardano definiram a deficiência mental. Paracelso concluiu se tratar de um problema médico com direito a tratamento e tolerância. E Cardano além de dar respaldo a Paracelso , preocupou-se com a educação das pessoas com deficiência (BRASIL, 2008).

Em 1600, John Locke definiu a deficiência como a carência de experiências, em que o comportamento era o produto do meio e o ensino acabaria com essa distância, pois assim como o recém-nascido, o deficiente era uma "tabua rasa" (BRASIL, 2008).

Foderé por sua vez, escreve sobre o tratado do bócio e do cretinismo. Neste trabalho, ele explica os diferentes graus de retardo associados a diferentes níveis de hereditariedade (BRASIL, 2008).

Em 1800, Itard apresenta o primeiro programa sistemático de educação especial. Ele considerava a idiotia como deficiência cultural (BRASIL, 2008). Philippe Pinel, ao contrário de Itard, considerava a idiotia como uma deficiência biológica, e que todas provinham de causa única, porém com graus variados (BRASIL, 2008).

Jean-Étienne Dominique Esquirol, sugere que o termo idiotia era o resultado das carências infantis e cretinismo deveria ser usado para casos mais graves. Com isso a idiotia deixa de ser uma doença e seu critério de avaliação passa a ser o rendimento educacional (BRASIL, 2008).

Eduard Séguim, discípulo de Itard, criticou as abordagens anteriores e foi o primeiro a sistematizar a metodologia da Educação Especial (BRASIL, 2008).

Por influência de todos esses autores, criou-se no ano de 1840 a primeira escola para crianças com deficiência mental, chamada Abendberg. Seu objetivo era a recuperação dos considerados cretinos e idiotas, atuando na autonomia e independência dessas crianças (BRASIL, 2008).

Seguindo essa ideia surge Johann Heinrich Pestallozzi, que defendia a educação como direito de toda criança, no seu desenvolvimento das faculdades de conhecer, habilidades manuais e atitudes e valores morais (BRASIL, 2008).

Seu pupilo Friedrich Froebel, se aprofunda nos estudos de Pestallozzi e idealiza um sistema de Educação Especial por meio dos materiais e jogos específicos, dando ênfase à individualidade de cada criança e sugere que a educação formal comece antes dos seis anos (BRASIL, 2008).

A partir de 1900, surgem as escolas que se utilizam do método de Maria Montessori, para crianças com deficiência. Método no qual a criança parte do concreto para o abstrato, e na aprendizagem a partir da experiência direta de procura e descoberta. Montessori desenvolveu vários materiais didáticos, que eram simples e propiciavam desde o raciocínio até a estrutura da linguagem (BRASIL, 2008).

Mesmo diante de todos esses avanços, as crianças continuaram sendo abandonadas em hospícios ou confinados em instituições com ou sem ensino (BRASIL, 2008).

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 (CARNEIRO, 2013).

As crianças brasileiras, também foram deixadas nas ruas para morrerem ou na roda dos expostos para serem cuidadas pelas instituições religiosas (BRASIL, 2008).

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. 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).

O LÚDICO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

De acordo com Duprat (2015), professores relataram que muitos brincaram só com estes objetos de forma agradável e imaginaria. Garrafas amassadas viraram skates, caixas de papelão se transformaram em casinhas e muitos outros brinquedos construídos somente pelo faz de conta. Ao brincar com uma caixa de papelão e imaginar um carro, por exemplo, a criança relaciona-se com o significado e não com o concreto da caixa de papelão. A ludicidade é uma grande aliada para o desenvolvimento integral da criança, que merece atenção dos pais e dos educadores.

A criança age num mundo imaginário, onde o significado é estabelecido pela brincadeira e não pelo objeto real presente. O conhecer é de extrema importância, pois a educação se constitui a partir do conhecimento e este da atividade humana. Para renovar é preciso conhecer. A atividade humana é propositada, não está separada de um projeto. Conhecer não é somente adaptar-se ao mundo, é também uma condição de sobrevivência do ser humano e da espécie. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. Fundamenta-se a necessidade de evidenciar como lúdico influencia no processo de ensino-aprendizagem.

A brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento infantil, pois ela colabora com a interação social onde a criança age e satisfaz os desejos e imaginação da criança no ato de brincar. Sendo assim, a educação é de total importância para a sobrevivência do ser humano. Para que ele não precise inventar tudo, necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu. Educar é também aproximar o ser humano do que a humanidade produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo numa sociedade baseada no conhecimento. Todos os professores precisam ter absoluta clareza do que é aprender, do que é "aprender a aprender", para que se possa ter uma melhoria no ato de ensinar. Para os educadores, não basta apenas ter conhecimento de como se constrói o conhecimento, eles necessitam também saber o que é ensinar, o que é aprender e como aprender.

Na brincadeira a criança em simbologia, mas também tem regras de comportamentos condizentes com aquilo que está sendo representado e que fara que a criança internalize regras de conduta, valores, modo de agir e de pensar do seu grupo social que orientara e desenvolvera seu comportamento cognitivo. O brincar constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança durante esse período, porque é a manifestação espontânea, imediatamente provocada por uma necessidade do interior. São, também, modelo e reprodução da vida total, da intima e misteriosa vida da natureza no homem e em todas as coisas. Por isso engendra alegria, liberdade, satisfação e paz, harmonia com o mundo. Do jogo, emanam-se as fontes positivas, é assim também que as crianças se socializam e aprendem umas com as outras. Na infância, a fantasia, o faz de conta, o sonhar e o descobrir. Por meio das brincadeiras, a criança vai gradativamente e lentamente se adequando ao mundo.

De acordo com Duprat (2015), a criança que joga com tranquilidade, com atividade espontânea, resistindo a fadiga, chegara seguramente a ser um cidadão também ativo, resistente capaz de sacrificar-se pelo próprio bem e pelos demais. Existe nesse período a mais bela manifestação da vida infantil em que ela joga e se entrega inteiramente ao seu jogo, socializando e aprendendo juntas. Brincando a criança revela seu estado cognitivo, visual auditivo, tátil, motor enfim seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas coisas e símbolos. Aprender não é o simples fato de acumular conhecimentos, todos nós aprendemos através de nossas próprias experiências vividas. Aprendem-se quando tem um projeto de vida, aprendemos em toda nossa existência, não existe um tempo próprio para aprender. É necessário que haja consciência de que precisamos de um tempo para aprender e para que nossas informações sejam sedimentadas. Não é possível injetar dados e informações no cérebro de ninguém, é preciso que se tenha vontade própria, exige-se também disciplina e dedicação.

Desconsideram-se o lúdico infantil como coisa frívola e sem interesse. Os educadores precisam intervir nos passatempos assim como os pais também devem observa-los e vigia-los. Para um observador, verdadeiro conhecedor do coração humano, toda vida interior do homem do futuro está já presente no lúdico espontâneo e livre desse momento da infância, a qual é a fase mais importante da vida de cada criança. Através do brincar, é notável que o desenvolvimento é tanto qualitativo quanto quantitativo.

A mudança no vocabulário, novas habilidades, percebe-se a evolução e seu conhecimento. Através do brincar adquire equilíbrio emocional e mental. Brincando, trabalha-se a coordenação motora Grossa, assim evolui a capacidade de conquistar com êxito a motora fina.

De acordo com Raul (2011), o lúdico e o brincar dessa idade são germes de toda a vida futura, porque ali se mostra e se desenvolve por inteiro em seus variados e delicados aspectos, em suas mais intimas qualidades. Toda a vida futura – até seus últimos passos sobre a terra – tem sua raiz nesse período, chamado de a primeira infância. Frequentemente os educadores não conseguem

ver um sentido naquilo que estão ensinando e consequentemente os alunos também não veem sentido algum no que estão aprendendo. Em uma época de dúvidas, de perplexidades, de mudanças, esse profissional deve estabelecer sentido com seus alunos. O processo ensino/aprendizagem deve ter sentido para o projeto de vida de ambos para que dessa forma seja um processo verdadeiramente educativo.

A vida como algo invisível, comum ou superior a todos, desenvolve-se também, especialmente, sua vida na natureza, à qual atribui uma vida análoga a sua. E esse contato com a natureza, com o repouso e a claridade dos objetos naturais deve ser cultivado pela família, pela sociedade como um ponto importante na formação geral. Interessante atentar aos seus jogos, porque o passatempo, a princípio, não é outra coisa que vida natural, o contato com a natureza e objetos desenvolve na criança um aprendizado muito gratificante.

Para Duprat (2015), criança junta coisas semelhantes, separa as que não são não toma, nem aproveita a matéria tal como naturalmente vem; só o elaborado deve servir. Se a construção deve ser perfeita; necessário se faz que conheçamos não só o nome de cada material, mas também suas propriedades e seu uso, assim a criança vai aprendendo no dia a dia. Com certeza para o educador ter um bom êxito nessa sociedade aprendente, ele precisa ter clareza sobre o que é conhecer, como se conhece o que conhecer, porque conhecer e também a aprender para que não acumule seus conhecimentos, mas um dos segredos do chamado "bom professor" é trabalhar com prazer, gostando do que se faz. Somente é bem sucedido na vida aquele que faz o que gosta. Com um melhor desenvolvimento do professor todos têm a ganhar, mas a melhor hora é em seu preparo profissional, ou seja, na ocasião de sua graduação, observando que nesse momento ele está aberto para o aprendizado, sendo essa a hora exata de aprender a lidar com seus alunos em uma sala de aula.

O lúdico e as brincadeiras inseridas de forma planejada ou livre são de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança e também para o processo de ensino e aprendizagem. Verificou-se que o lúdico e brincadeiras possibilitam à criança a oportunidade de realizar as mais diversas experiências e preparar-se para atingir novas em seu desenvolvimento. No entanto cabe à escola se atentar ao desenvolvimento e aprendizado dos alunos cumprindo a função integradora, oferecendo oportunidade para a criança desenvolver seu papel na sociedade, organizando e oferecendo momentos de total relevância para o crescimento social, intelectual e motor de cada criança, colaborando para uma socialização adequada, através de atividades em grupo, atividades recreativas e jogos de forma que capacite o relacionamento e a participação ativa da mesma caracterizando em cada uma o sentimento de sentir-se um ser social.

Para Duprat (2015), o objetivo era investigar qual a importância do lúdico e brincadeiras para Educação Infantil, e através desta pesquisa podemos perceber que é de extrema importância que a criança tenha a oportunidade de se desenvolver por meio do lúdico e brincadeiras, pois ambos proporcionam a ampliação das habilidades motoras, e também dos aspectos sociais e emocionais, então cabe também ao profissional da Educação Infantil a responsabilidade em proporcionar momentos bem planejados envolvendo jogos e brincadeira, atuando como organizador, participante e observador, dando a oportunidade para que a criança possa criar desenvolvendo sua autonomia, então neste sentido, a brincadeira da criança representa uma posição de privilégio para a análise do processo de construção do sujeito, pois brincando e aprendendo, quebrando as barreiras com o olhar tradicional de que está é uma atividade espontânea de satisfação de instintos infantis. O autor ainda fala da brincadeira como uma forma de expressão e adaptação do mundo das relações, das funções e das ações dos adultos.

Durante a brincadeira, a criança não se preocupa com os resultados que possa obter na brincadeira algo possível de ser observado no momento e após a brincadeira. O que a impulsiona a explorar e descobrir o mundo é o prazer e a motivação que surgem da necessidade de aprender através dos exemplos dos pais, amigos ou pessoas próximas, desde que seja está uma de seus atuais referenciais de comportamento de mundo, a descoberta pelo novo é o que impulsiona a criança a querer aprender. A escola é o lugar privilegiado para a construção e o exercício da parceria e companheirismo oportunizados pelo conhecimento, como base das relações humanas. O objetivo específico do trabalho escolar é o próprio conhecimento. Portanto, a função sócio-política da escola está diretamente vinculada ao cerne ou eixo ou base da relação no mundo novo que emerge sua função é trabalhar competentemente com seu próprio objeto de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Atendimento Educacional Especializado: Brasília 2007.

BRASIL, Revista da Educação Especial/ Secretaria da Educação Especial v. 1 n. 1 out 2005-Brasília 2008.

CARNEIRO, M.A. O acesso de alunos com deficiências às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CARVALHO, R.E. Educação inclusiva: com pingos nos " is".8.ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CORIA-SABINE, Maria Ap.; LUCENA, Regina F. de. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Campinas: Papirus, 2009.

DUPRAT, Maria Carolina (org.) Ludicidade na educação infantil. São Paulo, Pearson: 2015.

CUNHA, C. A práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva. 5. ed. São Paulo: 2015.

RAU, Maria C. T. D. A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica. Curitiba: IBPEX, 2011.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL- COMO ATO DE APRENDIZAGEM

MARÍLIA BARBOSA SASSI COSTA

RESUMO

O objetivo deste trabalho de conclusão de curso é identificar e refletir as possíveis relações entre professor e o aluno a fim de contribuir para o processo ensino-aprendizagem, através da identificação de pontos relevantes, nas concepções, que possam estimular professor e aluno para uma convivência de afetividade no processo educativo levando-os a uma educação de qualidade no processo metodológico. A pesquisa é de cunho bibliográfico, identificando-se que a prática educativa é de grande significância na formação do educando cidadão. Assim, traça uma análise reflexiva dos principais problemas cotidianos enfrentados na sala de aula pelos alunos e professores, em suas interações, enquanto sujeitos inerentes do processo educacional. O presente trabalho também se baseará na pedagogia dialógica de Paulo Freire, na qual o Educador e Educando desenvolvem uma relação de respeito horizontal através do: diálogo, respeito e afetividade. A escolha do tema desse trabalho se deu, com o objetivo de refletir criticamente sobre os problemas educacionais.

Palavras-Chave: diálogo, respeito, afetividade.

INTRODUÇÃO

O objetivo geral desse trabalho aqui apresentado é abordar a interação Professor-Aluno na aprendizagem sob os enfoques literários, psicológicos, sóciohistóricos e afetivos, buscando compreender suas influências na aprendizagem do ensino fundamental, já que, a educação é uma atividade sócio-política na qual consiste na relação entre sujeito: Professor e aluno.

Para que se entenda a dimensão desta relação faz-se necessário conceituar Interação: Processo interpessoal pelo quais indivíduos em contato modificam temporariamente seus comportamentos uns em relação aos outros, por uma estimulação recíproca contínua. A interação social é o modo comportamental fundamental em grupo. (DICIONÁRIO DE PSICOLOGIA, p. 439).

Objetivos Específicos: Na interação Professor-Aluno, a escola enquanto instituição educativa desempenha um papel fundamental, sendo palco das diversas situações que propiciam esta interação principalmente no que tange sua dimensão socializante, a qual prepara o indivíduo para a convivência em grupo e em sociedade. Assim, também é função da escola a dimensão epistêmica, onde ocorre a apropriação de conhecimentos acumulados, bem como a qualificação para o trabalho, dimensão profissionalizante.

Na fala de Freire, percebe-se o vínculo entre o diálogo e o fator afetivo que norteará a virtude primordial do diálogo, o respeito aos educandos não somente como receptores, mas enquanto indivíduos.

Tendo como problema da pesquisa, é constatado que as relações afetivas que o aluno estabelece com os colegas e professores são grande valor na educação, pois a afetividade constitui a base de todas as reações da pessoa diante da vida. Sabendo que as dificuldades afetivas provocam desadaptações sociais e escolares, bem como perturbações no comportamento, o cuidado com a educação afetiva deve caminhar lado a lado com a educação intelectual.

A justificativa da presente pesquisa é buscar conhecer a teoria acima descrita que poderá contribuir a uma boa convivência no interior das instituições educativas onde ocorrem, antes de tudo, um contato humano entre pessoas que pensam e agem e têm, sobretudo, sentimentos. É preciso respeitar o outro no seu modo de ser e assim, garantir um bom relacionamento, possibilitando um clima de confiança.

1. O ESPAÇO DA ESCOLA

O perfil da educação brasileira apresentou significativas mudanças nas últimas décadas. O desempenho dos alunos remete-nos à necessidade de considerarem a formação do professor, como sendo requisito fundamental para a melhoria dos índices de aprovação, repetência e evasão do ensino.

As expectativas do professor sobre o desempenho dos alunos podem funcionar como uma “suposição de autorrealização”. Isto é: o aluno de quem o professor espera menos é o que realiza menos, ao passo que aqueles de quem se espera um bom desempenho acabam, na realidade, por apresentá-lo. Assim, as taxas de evasão evidenciam a baixa qualidade do ensino e a incapacidade dos sistemas educacionais e das escolas de garantir a permanência do aluno, penalizando os alunos de nível de renda mais baixos. Exatamente por fazerem parte de famílias desprovidas de recursos, as crianças não têm acesso ao mínimo de informações culturais no lar, e por isso, chegam à escola em situação de inferioridade em relação à maioria dos estudantes de classes mais altas.

Uma criança que faça parte de uma família de poucos recursos, sua alimentação será deficiente e, por isso, seu desenvolvimento físico e sua saúde serão deficientes. Por viver em ambientes com pessoas que não tiveram uma boa formação escolar, sua

linguagem terá muitas falhas. O estudante carente usa uma linguagem pobre em vocabulário e em sua estruturação. Seus colegas de famílias de melhor posição social, que cresceram entre pessoas com algum grau de instrução, teriam domínio de um proveitoso vocabulário.

COLL (1996:95) afirma que:

"Os alunos formam seu próprio conhecimento por diferentes meios: por sua participação em experiências diversas, por exploração sistemática do meio físico ou social, ao escutar atentamente um relato ou uma exposição feita por alguém sobre um determinado tema, ao assistir um programa de televisão, ao ler um livro, ao observar os demais e os objetos com certa curiosidade e ao aprender conteúdos escolares propostos por seu professor na escola".

COLL (1996:95)

Os regulamentos e exigências escolares também são vistos como causas dos problemas que a educação enfrenta. Logo de início há uma extrema falta de vagas, a escola tem uma localização que dificulta o trajeto de ida e volta dos alunos. Depois temos os horários estabelecidos pelas escolas, que são muito criticados por não atenderem a realidade da população. Outro fator que dificulta a permanência e o bom desempenho dos alunos na escola são, as despesas com materiais exigidos pela escola como: uniforme, livros, taxas, etc..., Isso porque na maioria dos casos, os pais não podem comprar o que a escola exige.

Todos esses regulamentos não são problemas para as crianças de classe média, cujos pais são bem empregados. No entanto, para as crianças de famílias pobres, estas exigências representam grandes dificuldades e obstáculos para conseguir aprovação na escola.

A família é colocada como principal responsável pelo fracasso dos alunos, não sendo questionadas, as condições materiais de vida dessas famílias, nem sua participação nas relações sociais de produção que são o que determinam, em última instância, as possibilidades de assistência aos filhos. Essas conclusões ideológicas eximem os professores de observar sua própria atuação no contexto escolar, sua participação na seletividade e, principalmente, a função da escola como reprodutora da sociedade desigual na qual se insere.

"A escola não pode ser propriedade de um partido; e o mestre faltará em seus deveres quando empregue a autoridade de que dispõe para atrair seus alunos à rotina de seus preconceitos pessoais, por mais justificados que lhes pareçam".

DURKHEIM (1978:49):

Em várias salas de aula nota-se a exigência constante de disciplina, o estabelecimento de uma relação autoritária entre o professor e seus alunos, o trabalho obrigatório e repetitivo. Um dos meios de controlar a disciplina é a divisão do tempo. Há hora determinada para entrar, sair, para o recreio, a merenda, para tomar água, para ir ao banheiro, etc. O cumprimento do horário é obrigatório, sem levar em conta o que a criança está fazendo ou qual é a sua vontade no momento.

Há, por parte do professor, uma vigilância constante e ameaças, gerando um clima de tensão entre as crianças, por estarem sempre antecipando as consequências de seus "maus atos": o aluno corre o rico de ficar sem recreio, de ser retirado após as aulas, além de outras ameaças de castigo. Quem é "bem comportado" recebe recompensas e é apresentado como modelo aos colegas.

"Mas os tempos mudaram e mudaram muito. Hoje, uma suspensão transformou-se num prêmio, seja ela de um dia ou mais. Algumas escolas, mesmo mantendo o sistema de suspensão, são mais esclarecidas, suspendem os alunos de suas atividades didáticas e recreativas, mantendo-o em seu recinto através da organização de trabalhos nas bibliotecas ou coordenações, e aproveitam para encaminhá-lo aos serviços de orientação educacional. Nesses casos, o prêmio não é tão grande".

WERNECK (1999:60)

A atitude do professor em sala de aula é importante para criar climas de atenção e concentração, sem que se perca a alegria. As aulas tanto podem inibir o aluno quanto fazer que atue de maneira indisciplinada. Portanto, o papel do professor é o de mediador e facilitador; que interage com os alunos na construção do saber. Neste sentido, é muito importante ajudar os professores a saberem ensinar, garantindo assim que todos os alunos possam aprender e desenvolver seu raciocínio.

Alguns professores sentem que seu relacionamento com os alunos determina o clima emocional da sala de aula. Esse clima poderá ser positivo, de apoio ao aluno, quando o relacionamento é afetuoso, cordial. Neste caso, o aluno sente segurança, não teme a crítica e a censura do professor. Seu nível de ansiedade mantém-se baixo e ele pode trabalhar descontraído, criar, render mais intelectualmente. Porém, se o aluno teme constan-

temente a crítica e a censura do professor, se o relacionamento entre eles é permeado de hostilidade e contraste, a atmosfera da sala de aula é negativa. Neste caso, há o aumento da ansiedade do aluno, com repercussões físicas, diminuindo sua capacidade de percepção, raciocínio e criatividade.

Se a aprendizagem, em sala de aula, for uma experiência de sucesso, o aluno constrói uma representação de si mesmo como alguém capaz. Se ao contrário, for uma experiência de fracasso, o ato de aprender tenderá a se transformar em ameaça. O aluno ao se considerar fracassado, vai buscar os culpados pelo seu conceito negativo e começa achar que o professor é chato e que as lições não servem para nada.

2. O VALOR DO AFETO NA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO

O saudoso educador Paulo Freire certa vez proferiu que "não há educação sem amor". Sabiamente ele foi ao âmago de tudo, pois educar sem amor pode resultar em um mero ganha pão, em um simples contar de hora-aula ou em uma assinatura de folha de ponto apenas. É mister que viver de verdade exige vontade, alegria, doação, ou seja, exige paixão.

Ressalto Ainda, o poema de Francisco Otaviano de Almeida Rosa que diz:

"quem passou pela vida em brancas nuvens, (...) passou pela vida e não viveu". Acredito que mais que a própria razão, a condição de amar é que nos torna especiais dentre os seres que habitam a terra. É na hora de transmitir nossos conhecimentos aos outros homens é importante fazer valer isto que há de belo dentro de nós, sempre transmitindo conhecimentos com afeto.

De acordo com a perspectiva Walloniana, falar de afetividade no ato educacional, mais precisamente na relação professor-aluno, é falar de como lidar com as emoções, com a disciplina e com a postura do conflito eu e o outro. Vale ressaltar que essa postura de conflito eu e o outro, ocorre em dois momentos distintos da vida do educando: na infância e na adolescência.

Para a criança, o conflito se dá com as diversas interferências da família, sua primeira comunidade, e da escola (ou qualquer outro ambiente que ela freqüente) em sua vida. Para o adolescente, o conflito ocorre com o estranhamento de si com o mundo que o cerca.

A sociedade acaba influenciando no desenvolvimento psíquico do aprendiz. O professor deve estar atento e consciente de sua responsabilidade como educador. O ambiente de sala de aula, que muitas vezes pode se mostrar frio, severo e hostil aos nossos educandos, deve ser recolocado, reapresentado aos mesmos de forma mais amena e amigável.

Quando a maioria das tarefas de sala de aula exige que a criança fique parada e estática, com uma atenção direcionada ao que é exposto pelo professor, certamente este local não será um dos mais atraentes a ela. Não é difícil, dentro desse clima austero, surgir hostilidade da criança em relação ao professor e ao ambiente escolar. Dentro dessas situações de conflito facilmente observadas nas escolas, o professor pode fazer toda a diferença.

Se o professor tiver conhecimento do conflito eu e o outro na construção da personalidade do aluno, com certeza, ele saberá conduzir as relações e receberá esses estímulos com mais calma, não tomando os mesmos como uma questão pessoal.

O professor precisa compreender o aluno e seu universo sócio-cultural. Mas conhecer esse aluno e seu universo implica em uma pré-disposição de amá-lo. Cabe ao professor investigar mais esse aluno e, ao longo de sua formação, não deixar que esse educando acumule raivas ou questionamentos. Hoje muito se sabe que o lado intelectual caminha de mãos dadas com o lado afetivo.

Considerando esses pontos discutidos, o relacionamento entre professor e aluno deve ser de amizade, de respeito mútuo, de troca de solidariedade, não aceitando de maneira alguma um ambiente hostil e opressor que semeie o medo e a raiva no contexto de sala de aula.

A prática pedagógica deve sempre prezar o bem estar do educando. Quando o educador consegue entender o poder dessa pedagogia do amor e toda a bem querência que a mesma traz, mais e mais alunos aprenderão com maior facilidade e gosto e, acima de tudo, mais e mais professores notáveis e inesquecíveis passarão pela vida de nossos educandos deixando suas marcas positivas.

2.1 – AFETIVIDADE

Como atividade essencialmente criadora, a educação apresenta o escopo de guiar o homem no desenvolvimento dinâmico, no curso do qual se constituiria como pessoa humana, dotada de armas do conhecimento, do poder de julgar e das virtudes morais. No contexto das dinâmicas sociais, a educação e a instituição de ensino, no papel de seus professores, devem apresentar um caráter crítico de elevação cultural do indivíduo e da sociedade.

"Conhecer é apropriar-se intelectualmente de um dado campo de fatos, ou de idéias que constituem o saber estabelecido; pensar é enfrentar pela reflexão a capacidade de uma experiência nova cujo sentido ainda precisa ser reformulado que precisa ser

reproduzido pelo trabalho de reflexão, sem outras garantias senão o contato com a própria experiência".

CHAUÍ (1998:45):

É de suma importância que o professor, por maior que seja sua capacidade, seu conhecimento, sua formação, tenha consciência de que ele e seus alunos estão em locais, ângulos opostos: por outro lado, ele não deve se vangloriar desta hierarquia e muito menos de seu conhecimento. Para que haja uma boa convivência entre professor e aluno um bom diálogo é fator de essencialidade.

Entretanto, não é esta realidade que observamos no contexto educacional brasileiro, pois o professor geralmente é arrogante, inseguro, ansioso e acaba criando um clima de terror em sala de aula. Na maioria das vezes a causa desta problemática está na má remuneração, na falta de preparo, na instabilidade familiar, fatores que influenciam no desempenho do docente.

Desde os seus primeiros trabalhos, na verdade, PIAGET (1980), reconheceu o aspecto afetivo como importante embora tenha centrado menos sobre este aspecto do que sobre o aspecto cognitivo. Uma segunda razão provável para um estudo maior da dimensão cognitiva reside no fato de Piaget ter percebido que o estudo científico do aspecto afetivo como mais difícil do que o estudo da estrutura cognitiva.

É possível que Piaget tenha escolhido, tentar resolver primeiro os problemas mais controláveis e por isso, dedicou uma quantidade desproporcional de sua energia às questões de estrutura cognitiva.

Uma terceira razão para isso é que à medida que os psicólogos e educadores tentaram entender o trabalho de Piaget, as "construções" que eles fizeram de sua teoria, começaram na melhor das hipóteses, como "pré-operacionais". Afora todas essas considerações, por certo, uma leitura cuidadosa dos trabalhos de Piaget deixa claro que uma visão do desenvolvimento intelectual, incluindo apenas o desenvolvimento cognitivo, sem levar inteiramente em conta os aspectos afetivos é incompleta.

3. AS ESTRATÉGIAS DO PROFESSOR NA UTILIZAÇÃO DE JOGOS E BRINCADEIRAS

A educação está oportunizando mudanças no pensar da criança e percebe-se que o seu modo de olhar o mundo já não é mais o mesmo. É nessa perspectiva que se apresenta a educação Infantil: a oportunidade de dar às crianças uma "nova" infância. Uma infância que tem de ser respeitada em seus interesses e curiosidades, em que a criança deve brincar muito e, através da brincadeira, desenvolver suas potencialidades.

Sabe-se que a criança possui necessidades e características peculiares e a escola desempenha um importante papel nesse aspecto, que é oferecer um espaço favorável às brincadeiras associadas a situações de aprendizagem que sejam significativas, contribuindo para o desenvolvimento de forma agradável e saudável.

O desenvolvimento mental da criança, antes de seis anos de idade, segundo Piaget, pode ser sensivelmente estimulado através de jogos. A brincadeira representa tanto uma atividade cognitiva quanto social e através das mesmas as crianças exercitam suas habilidades físicas, crescem cognitivamente e aprendem a interagir com os outros (ANTUNES, 1998, p.73).

O momento da brincadeira possui grande importância, pois contribui para o desenvolvimento do potencial integral da criança. Sendo também o espaço que proporciona liberdade criadora, oportunidades de socialização, afetividade e um encontro com o seu próprio mundo, descobrindo-se de maneira prazerosa.

Partindo desse pressuposto, e por acreditar que, muitas vezes, as brincadeiras não têm feito parte do currículo escolar, sendo ignoradas no planejamento diário, propõe-se uma reflexão acerca da utilização da brincadeira em seu aspecto pedagógico nas escolas de Educação Infantil.

Ao optar por atividade lúdica como forma de desenvolvimento da aprendizagem, o educador poderá conhecer melhor o grupo em que trabalha, promovendo situações interessantes e desafiadoras para a resolução de problemas, permitindo que os aprendizes façam uma auto-avaliação com relação sobre seu desempenho, além de permitir que todos participem ativamente de cada etapa vivenciada na execução de cada jogo.

Segundo ANTUNES (1998),

" O jogo ganha um espaço como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, que como todo pequeno animal adora jogar e joga sempre principalmente sozinho e desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social.

O jogo ajudo-o a construir sua novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem" (p.36).

Cabe ao educador explorar e adaptar as situações cotidianas do educando às atividades escolares, mas para tanto, é de suma importância que domine as idéias e o méto-

do que ele deseja trabalhar, com o intuito de que o aluno construa seu próprio conhecimento, e tenha consciência de que os jogos propostos são meios para atingir seus propósitos e não fins em si mesmo.

Segundo o mesmo autor,

"O jogo ocasional, distante de uma cuidadosa e planejada programação, é tão ineficaz quanto um único momento de exercício aeróbico para quem pretende ganhar maior mobilidade física e, por outro lado, uma grande quantidade de jogos reunidos em um manual somente tem validade efetiva quando rigorosamente selecionados e subordinados à aprendizagem que se tem em mente como meta" (p.37).

A atividade lúdica é uma importante fonte ao educador, trazendo informações sobre os interesses de seus alunos, suas interações, suas habilidades de adaptação às regras, etc. Com base nessas observações, o educador tem a oportunidade de programar atividades pedagógicas direcionadas.

Ao programar as atividades, é interessante que o educador associe também alguns questionamentos relativos à idade, capacidades, preferências e outras particularidades, visando o prazer e os efeitos positivos que o jogo proporciona.

Outra questão importante, além de tratar-se de um dos pontos de preocupação dos educadores infantis, refere-se à organização de um espaço adequado para a realização da atividade, para que o jogo possa ser explorado em sua totalidade.

A conveniência do ambiente é fundamental para o sucesso no uso dos jogos. O espaço necessário à manipulação das peças é sempre imprescindível, assim como sua cuidadosa embalagem e organização, a higiene da mesa ou mesmo do chão em que o aluno usa para sua atividade (ANTUNES, 1998, p.41).

A atenção do educador é fundamental no contato direto com a criança, ensinando-a como utilizar o brinquedo e brincando com ela também. Ao brincar com a criança, o educador contribui significativamente, pois assim a auxilia na construção de sua identidade cultural e de sua personalidade.

Ao utilizarmos o jogo na prática pedagógica, é interessante fazer deste um momento de conhecimento e convivência com as crianças, permitindo conhecê-las e aproximar-se de seu modo de conhecimento do mundo. É interessante voltar o olhar não apenas no que elas fazem, mas também observar o modo como elas fazem.

Neste processo, o centro de atenção passa a ser o outro, buscando para os educadores um novo sentido ao trabalho pedagógico: conhecer a criança para trabalhar com ela, para brincar com ela, para aprender com ela.

Os jogos devem ser utilizados somente quando a programação possibilitar e somente quando se constituírem em um auxílio eficiente ao alcance de um objetivo dentro desta programação. De certa forma, a elaboração do programa deve ser precedida do conhecimento dos jogos específicos e, na medida em que estes aparecem na proposta pedagógica, é que devem ser aplicados, sempre com o espírito crítico para mantê-los, alterá-los, substituí-los por outros ao se perceber que ficaram distantes desses objetivos. Assim, o jogo só tem validade se usado na hora certa e essa hora é determinada pelo seu caráter desafiador, pelo interesse do aluno e pelo objetivo proposto. Jamais deve ser introduzido antes que o aluno revele maturidade para superar seu desafio e nunca quando o aluno revelar cansaço pela atividade ou tédio por seus resultados.

Quando o jogo é extremamente fácil ou é acima da capacidade de solução por parte do aluno, causa desinteresse e até mesmo baixa estima. Por isso, é importante que o professor planeje desafios que estimulem o aluno. É essencial que o professor utilize o jogo ou brincadeira como ferramenta de combate à apatia e como instrumento de desafios visando a interação do grupo. O entusiasmo do professor e o preparo dos alunos para um momento especial a ser propiciado pelo jogo constituem um recurso insubstituível no estímulo para que os alunos queiram jogar, e, os jogos devem ser cuidadosamente introduzidos e a posição dos alunos claramente definida.

É através de jogos e brincadeiras que a criança tem oportunidade de desenvolver um canal de comunicação, uma abertura para o diálogo com o mundo dos adultos, onde ela estabelece seu controle interior, sua autoestima e desenvolve relações de confiança consigo mesma e com os outros.

3.1- O jogo no contexto da educação

As crianças são "as personagens" dos jogos. Os papéis mudam de um cenário para outro. E todas têm oportunidade de experimentar "pegar o outro, ou serem pegos"; brincar com os amigos ou contra eles. É só um jogo. Mas é muito mais do que um jogo... (Rubem Alves, 2001)

Para pensar o jogo como meio educa-

cional, devemos situá-lo a partir da definição de objetivos mais amplos. Que papel tem a educação em relação à sociedade? A escola é um instrumento de transformação da sociedade; sua função é contribuir, junto com outras instâncias da vida social, para que essas transformações se efetivem. Nesse sentido, o trabalho da escola deve considerar as crianças como seres sociais e trabalhar com elas no sentido de que sua integração na sociedade seja construtiva. Nessa linha de pensamento, a educação deve privilegiar o contexto socioeconômico e cultural, reconhecendo as diferenças existentes entre as crianças (e considerando os valores e a bagagem que elas já têm); ter a preocupação de propiciar a todas as crianças um desenvolvimento integral e dinâmico (cognitivo, afetivo, linguístico, social, moral e físico-motor), assim como a construção e o acesso aos conhecimentos socialmente disponíveis do mundo físico e social. A educação deve instrumentalizar as crianças de forma a tornar possível a construção de sua autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade e cooperação.

Tornando como base à concepção da criança como ser integral, constata-se que as atividades que as crianças estão realizando na escola têm um tratamento compartimentado.

Em relação ao desenvolvimento moral as crianças constroem normalmente o seu próprio sistema de valores morais, baseando-se em sua própria necessidade de confiança com as outras. Esse processo é uma verdadeira - construção interior. Através da construção autônoma se forma uma boa concepção de si, um ego íntegro e uma autonomia que sustente uma saúde mental positiva.

Formar homens sensíveis, criativos, inventivos e descobridores, assim como espíritos capazes de criticar e distinguir entre o que está provado e o que não está deve ser o principal objetivo da educação.

3.2- O desenvolvimento da linguagem

A linguagem, forma de representação verbal, é básica no processo de desenvolvimento. Piaget sustenta que a linguagem só aparece depois do pensamento, e que ele depende sobre tudo da coordenação de esquemas sensóriomotor.

A linguagem é uma forma de se comunicar e se expressar; um meio, portanto, de interagir socialmente. Falar, ler e escrever são formas de o indivíduo ter acesso aos conhecimentos construídos histórica e socialmente. Paralelamente, por meio da linguagem, é possível desenvolver a memória, a imaginação e a criatividade e, muito especialmente, passar do pensamento concreto ao pensamento mais abstrato. A linguagem é, portanto, o meio básico de comunicação social dos indivíduos. Até adquirir a facilidade da linguagem, o jogo é o canal através do qual os pensamentos e sentimentos são comunicados pela criança.

O jogo está intimamente relacionado à representação simbólica e reflete e facilita o desenvolvimento dessa representação.

3.3- O desenvolvimento afetivo

À medida que a criança se desenvolve e interage com o meio e com o grupo, sua identidade, sua autoimagem positiva, suas personalidades são desenvolvidas. A afetividade é uma constante no processo de construção do conhecimento e é ela que, na verdade, irá influenciar o caminho da criança na escolha dos seus objetivos.

Amor, ódio, agressividade, medo, insegurança, tensão, alegria ou tristeza são alguns dos afetos mais comuns, com os quais o educador deverá lidar para encaminhar a criança no seu desenvolvimento.

A motivação é outro fator que influencia o desenvolvimento: se a motivação é grande, a criança irá se esforçar para fazer coisas mais complexas. A criança afetivamente perturbada sofrerá um bloqueio no desenvolvimento geral, pois os problemas afetivos canalizarão suas energias.

O jogo espelha e melhora o progresso da criança ha pré-escola, através da afirmação do eu e na idade escolar, ajudando na tarefa de consolidação do eu. No jogo pode ser comprovada a importância dos intercâmbios afetivos das crianças entre elas ou com os adultos significativos (os pais e os professores). O jogo é uma "janela" da vida emocional da criança.

A oportunidade de a criança expressar seus afetos e emoções através do jogo só é possível num ambiente e espaço que facilitem a expressão: é o adulto que deve criar esse espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso considerar o fato de que o professor, quando se torna comprometido com o aluno e com uma educação de qualidade, fazendo do aluno alvo do processo ensino-aprendizagem, e cumprindo seu papel de orientador e facilitador do processo, legitima assim a teoria de uma facilitação da aprendizagem, através da interação entre sujeitos, ultrapassando, desse modo, a mera condição de ensinar.

No entanto, muitos fatores levam a questionar se esta prática educativa vem realmente acontecendo de maneira satisfatória nas instituições. Muitas vezes, as relações

entre os sujeitos acabam por se contrapor, seja por motivos econômicos, sociais, políticos ou ideológicos, demonstrando falhas no cotidiano e lar, bem como limitações quanto à aquisição do conhecimento no processo ensino-aprendizagem.

Na realidade, a prática docente tem uma parcela não só significativa na relação professor e aluno, mas quase que definitiva em todo o processo. A arrogância didática do detentor do saber e a "segurança" que o mesmo tem de que seu poder, seu conhecimento ilimitado são suficientes, pode produzir um aprendizado equivocado e covarde, uma vez que este acredita que a culpa é somente do aluno quando os resultados não condizem com as suas expectativas.

Com toda essa mínima produtividade, o que ocorre é a morte da criatividade, reproduzindo assim o que já existe.

Certamente, a simples mudança de paradigmas não garante de forma alguma uma mudança de concepção pedagógica, ou seja, de prática escolar. A superação de valores tidos como indispensáveis hoje, apesar de ultrapassados, já não são suficientes para os avanços necessários na prática docente.

Para o educador, o ensinar deve ser uma arte, uma ciência e um conjunto de técnicas que são utilizadas para se alcançar um objetivo. Através de alguns subsídios, toma-se fácil conduzir o processo de aprender a raciocinar, a refletir e usar a própria criatividade. No momento em que o educador preocupa-se em educar com arte, toma-se comprometido com o aluno e com uma educação de qualidade, fazendo do aluno um alvo do processo ensino-aprendizagem e cumprindo seu papel de orientador no processo.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. R. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In. J. R. G. AQUINO (Org.) Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus editorial, 1996.

CECCON, et al. A vida na escola e a escola da vida, 33 ed. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1998.

CHAUÍ, M. Ventos do progresso: a universidade administrada. In:

Prado Jr. et al Descaminhos da Educação. São Paulo: Cortez, 1998.

COLL, C. et al. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 1996.

DURKHEIM. E. Educação e Sociologia. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE P. Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido, São Paulo, Paz e Terra, 1998.

LIBÂNEO José Carlos: Democratização da escola pública-A pedagogia crítico - social dos conteúdos, São Paulo, Loyola, 1985.

OLIVEIRA, M. Izete de. Indisciplina Escolar: Determinantes conseqüências e ações. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

PIAGET, J. Psicologia e Epistemologia. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

PILLETTI, Nelson. Estrutura e funcionamento do ensino de 1o grau. 22. ed.

São Paulo: Ática, 1996.

_____ . Estrutura e funcionamento do ensino de 2o grau. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

_____ . História da educação no Brasil. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996a.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva Vygotskyana. In: J. R. G. Aquino (Org.) Indisciplina na Escola:

alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus editorial, 1996.

TARDIFF, Maurice. C. Lessárd. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas: Petrópolis, RJ. Vozes, 2005.

VASCONCELOS. C. dos Santos. Disciplina Construção da Disciplina Consciente e Interativa na sala de aula. Cadernos Pedagógicos do Libertad.

São Paulo, Libertad. 1994.

WERNECK, H. Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo. 16 ed.

Petrópolis: Vozes, 1999.

ZAGURY, Tânia, O professor Refém: Para pais e professores entenderem porque fracassa a educação no Brasil: Rio de Janeiro, Record, 2006.

A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL

MARINA ÂNGELA DE ARAÚJO

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de discorrer sobre a importância da educação ambiental na educação infantil com vistas a contribuir para ampliar as reflexões acerca deste tema, despertando, assim, novas concepções interessadas em conscientizar desde criança o adulto que no futuro poderá degradar o meio ambiente. Neste sentido a Educação Infantil tem um papel fundamental na prevenção da degradação ambiental, pois se desde os primeiros anos de vida, a criança aprender a lidar conscientemente com o meio ambiente, futuramente, este problema será minimizado e a situação ambiental poderá tomar rumos melhores, garantindo a sobrevivência do homem. Dessa forma, o presente estudo se propõe analisar o processo educativo formal a ser organizado a partir de uma breve revisão ou pesquisa bibliográfica. Concluiu-se que existem inúmeras possibilidades de promover a Educação Ambiental na Educação Infantil, havendo a necessidade de fornecer uma formação adequada para os professores trabalharem esta temática nas escolas.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Conscientização. Infância.

ABSTRACT

This article aims to discuss the importance of environmental education in children's education with a view to helping to broaden reflections on this topic, thus awakening new conceptions interested in raising awareness from a child to the adult Who in the future may degrade the environment. In this sense, early childhood education plays a key role in preventing environmental degradation, because IF the child learns to deal consciously with the environment from the first years of life, this problem Will be minimized in the future and the environmental situation Will be able to take better directions, ensuring the survival of man. Thus, the present study proposes to analyze the formal educational process to be organized from a brief review or bibliographic research. It was concluded that there are numerous possibilities to promote Environmental Education in Early Childhood Education and that there is a need to provide adequate training for teachers to work on this topic in schools.

Palavras-chave: Environmental Education. Awareness. Childhood.

INTRODUÇÃO

A escola é o espaço social e o local onde o educando dará sequencia ao seu processo de socialização. O que nela se faz se diz e se valoriza representa um exemplo daquilo que a sociedade deseja e aprova. Comportamentos ambientalmente corretos devem ser aprendidos na prática, no cotidiano da vida escolar, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis.

Nesse contexto, a escola, cada vez mais cedo, tem se tornado responsável pela formação do indivíduo. Além de seu caráter pedagógico é responsável pela transmissão de valores sociais, culturais e religiosos. Com base nesse contexto, ela deve propiciar situações de reflexão a seus alunos a respeito do meio ao seu redor. Tais reflexões devem obedecer à faixa etária em que a criança se encontra, utilizando-se de mecanismos que a seduzam e que satisfaçam as suas necessidades de criança. Um trabalho que motive os alunos e que atinja os objetivos propostos pelo educador.

A escolha do tema em questão teve o intuito de apresentara importância da educação ambiental na educação infantil e não deve ser tratada como algo distante do cotidiano dos alunos, mas algo que faça parte diariamente. A preocupação com o meio ambiente é atual e envolve toda a sociedade. O processo de socialização tem início no ambiente familiar, e passa por alguns ambientes onde ocorrem uma troca de valores cultural e um dele é a escola. O papel da escola é fundamental, pois ela pode ajudar, levando seus alunos a refletir sobre sua ação no meio ambiente e também realizar um trabalho preventivo, sendo que, através dessas ações elas já irão crescer e desenvolver uma ideia bem formada sobre a importância da conscientização e preservação os recursos naturais.

Logo, o processo educativo na primeira infância é tão importante quanto fundamental para o amplo desenvolvimento psicossocial. Por isso é essencial promover, na Educação Infantil, o senso de pertencimento, de forma que as crianças sejam protagonistas de si e capazes de ler e interpretar o espaço que habitam. Desse modo, facilita-se o entendimento e a capacidade de olhar, observar, descrever, registrar e analisar os lugares e identificar as paisagens ao seu redor.

DESENVOLVIMENTO

A educação ambiental pode ser definida como um processo que visa desenvolver uma população que seja consciente e preocupada com o ambiente e com os problemas que lhe são associados, e que tenham conhecimentos, habilidades, atitudes, motivações e compromissos para trabalhar individual e coletivamente na busca de soluções para os problemas existentes e para a prevenção de novos. É uma importante ferramenta, uma vez que sua implementação está prevista

na Política Nacional da Educação Ambiental para todos os níveis de ensino, não como disciplina, mas como tema a ser incluído nos diferentes conteúdos programáticos.

Segundo a compreensão de Paulo Freire (1996), sobre a dimensão processual da Educação Ambiental:

Educação Ambiental é um processo de formação e informação permanente no qual os indivíduos são orientados para o desenvolvimento da consciência critica sobre as questões ambientais que leva a participação das comunidades na preservação do equilíbrio ambiental construindo valores sociais, habilidades, atitudes, competências, experiências e determinações voltadas para a conservação do meio ambiente (Paulo Freire: 1996. p. 26).

Tendo em vista a ideia do autor, entende-se que a denominação de Educação Ambiental partiu da composição articuladora entre a dimensão do fazer pedagógico na perspectiva educativa relacionado ao campo ambiental, sendo este último o contexto da ação, visto que toda educação tem sua intencionalidade o que para Reigota (2007) "deve-se iniciar o primeiro passo para a realização da Educação Ambiental, a identificação das representações das pessoas envolvidas no processo educativo".

Em 1996 com as Leis de Diretrizes e bases (LDB) não há menção específica ao ensino da EA nas instituições educacionais. A esse respeito, Morales (2009, p. 45) afirma que a LDB "evidencia a dimensão ambiental na educação escolar, na amplitude dos processos formativos do cidadão e na introdução de novos temas, considerando as inter-relações decorrentes dos processos sociais, culturais e ambientais", ou seja, por meio de outras ações, retrata a inserção da EA no currículo. Em 2006, ela sofreu alteração pela Lei nº 11.274/2006 e passou a considerar a EA necessária para a formação básica do cidadão. Em 2012, pela Lei nº 12.608/2012, incluiu-se, no art. 26, § 7º, que, nos currículos da educação básica, a EA deveria constar de maneira integrada aos conteúdos obrigatórios. Ressalta-se, como já afirmado, que foi com a LDB que a EI passou a integrar a educação básica; com isso, iniciaram-se propostas pedagógicas para esse nível de ensino, as quais, como serão visto adiante, começaram a incluir a EA.

O volume nove dos PCNs, cujo título é 'Meio Ambiente e Saúde', explicita a importância da temática ambiental e leva os professores a refletirem sobre suas práticas e atividades no ambiente escolar. Segundo os PNCs (MEC, 1997, p. 29), a principal função da Educação Ambiental:

[...] é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem a atuarem na realidade sócio-ambiental (sic) de um modelo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e a aprendizagem de habilidades e procedimentos. Esse é um grande desafio para a educação.

Além disso, o meio ambiente é considerado de um tema transversal de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1988), pois consiste em um conhecimento o qual deve ser englobado nas áreas convencionais, relacionando-as aos tópicos da atualidade, formulando uma visão abrangente da temática ambiental. Para Oliveira (2007), a questão ambiental ostenta transversalidade, uma vez que, essa temática é abordada a partir da interdisciplinaridade, correlacionado à vida cotidiana.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) volume 3, pág. 1 explica.

[...] que as crianças refletem gradativamente e tomam consciência do mundo de diferentes maneiras em cada etapa do seu desenvolvimento. À medida que crescem se deparam com fenômenos, fatos e objetos do mundo. Perguntam, reúnem informações, organizam explicações e arriscam respostas; ocorrem mudanças fundamentais no seu modo de conceber a natureza e a cultura.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), os objetivos gerais dessa modalidade de ensino dentre outros aspectos estão voltados para o desenvolvimento positivo de si mesmo, por meio de experiências que possibilitem a expressão de sentimentos, a realização de novas descobertas, novas potencialidades, valorização da diversidade, o desenvolvimento de bons hábitos e atitudes de respeito.

A Lei n. 9795, de 27/04/1999, dispõe sobre Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Meio Ambiente e conceitua Educação Ambiental da seguinte forma:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Segundo o art.3º, a Educação Ambiental é incumbência do poder público, das instituições educativas, dos órgãos integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente, dos meios de comunicação de massa, empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas, e da sociedade como um todo.

Em 2018, com a nova Base Nacional Comum Curricular esperava-se um tratamento maia assertivo em relação à temática, porém verificou-se que a nova BNCC não estabelece a EA como área de conhecimento. Apenas propõe aos sistemas e redes de ensino, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora.

Pode-se observar que a BNCC não cita a Educação Ambiental como princípio necessário para o desenvolvimento das competências gerais e habilidades no Ensino Fundamental, mas faz referência à promoção da consciência socioambiental e do consumo responsável. Neste sentido, há uma exclusão do conceito de Educação Ambiental, como importante área de conhecimento para os estudos realizados na Educação Básica sobre as problemáticas ambientais do período atual. Esta exclusão desconsidera o processo histórico de lutas dos movimentos ambientalistas, dos povos tradicionais e de outros grupos sociais que se dedicam às causas ambientais pela construção de políticas públicas que venham fortalecer a Educação Ambiental no Brasil.

Em São Paulo, as Orientações curriculares para a Educação Infantil no município dizem que:

As crianças aprendem a valorizar o contato com a natureza e o sol, o estar ao ar livre e tomar banho de sol, como atitudes importantes para a qualidade de vida, tanto do ponto de vista biológico quanto cultural, se puderem vivenciar tais momentos na experiência organizada nos Centros de Educação Infantil, creches e Escolas Municipais de Educação Infantil. A depender da forma como tal experiência ocorre, elas aprendem (ou não) a 24 reconhecê-los como momentos para espairecer, movimentar-se mais livremente, observar os tempos da natureza e para a realização de uma série de brincadeiras, de atividades de investigação da natureza, lanches e piqueniques. (SÃO PAULO, 2007, p. 27)

A DCNEI no seu Art. 9º dita que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que”:

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; 28 X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais (BRASIL, 2010, p.3).

O trabalho educacional é componente essencial, necessário e de caráter emergencial, pois sabem que a maior parte dos desequilíbrios ecológicos está relacionada a condutas humanas inadequadas impulsionadas por apelos consumistas – frutos da sociedade capitalista – que geram desperdício, e ao uso descontrolado dos bens da natureza, a saber, os solos, as águas e as florestas (CARVALHO, 2006).

Arnaldo e Santana (2018) compreendem a Educação Ambiental (EA), a partir de um ponto de vista crítico, como uma prática social intencional, possibilitando aos indivíduos condições cognitivas que os permitem, por intermédio de ações coletivas, superar o atual modelo de sociedade, que é marcado pelo capitalismo de dominação e exploração das pessoas entre si e delas com a natureza, objetivando uma mudança estrutural da sociedade e de suas conexões com a natureza. Ainda para os autores, a EA, assim como a própria educação, pode atuar como intermediária de ideias e de ações praticadas na sociedade, destacando conhecimentos e questões que podem contribuir para a prática social voltadas ao meio ambiente e aos problemas socioambientais.

Nesse sentido o ensino infantil precisa ser um campo fértil e participativo, porém é necessário que professores equipe escolar, família, comunidade e poder público proporcione condições para esse desenvolvimento Para superar essa situação e oferecer uma educação de qualidade Sebastiani (2009), propõe que as escolas estejam adequadas em seu espaço físico com áreas internas e externas voltadas ao desenvolvimento de atividades prazerosas e criativas. Tenha uma equipe escolar qualificada e em constante qualificação, que considere a faixa etária, as características pessoais e as necessidades para mediar o desenvolvimento das crianças. Em destaque, os professores precisam estar em constante formação, realizar um conjunto de práticas e interações para reconhecer o seu público, sua realidade social e a partir dessa análise interagir com os mesmos capacitando-os para tornar pessoas conscientes e autônomas.

Construir coletivamente esse projeto, envolvendo a comunidade e consequentemente as crianças é algo que contribui para a formação da inteligência humana, ainda nos seus primeiros anos de vida das séries iniciais. Pois as crianças começam a aprender e dar significado as coisas, a partir de suas experiências, de suas vivências. “Dentro da perspectiva vigotskyana, a convivência entre crianças da mesma faixa etárias e adultas contribui para a construção de um sentido de pertencimento a um grupo socialmente

constituído". (CARVALHO, 2006)

Esse processo de sensibilização da comunidade escolar pode fomentar iniciativas que transcendam o ambiente escolar, atingindo tanto o bairro no qual a escola está inserida como comunidades mais afastadas nas quais residam alunos, professores e funcionários. SOUZA (2000) afirma, inclusive, que o estreitamento das relações intra e extra-escolar é bastante útil na conservação do ambiente, principalmente o ambiente da escola.

Branco (2007) propõe uma série de atividades, onde a ideia é a de mudar-se o refere "não mais olhar a natureza como de domínio do ser humano, mas, sim, olhar a natureza como parte do ser humano. (...) Trata-se de olhar o universo com outros olhos: observando a congregação entre o universo social, ambiental e individual" (BRANCO, 2007, p. 5)

Introduzir o conceito de reciclar e de reutilizar é importante para que fique claro para os alunos como podem agir em cada caso. Atividades lúdicas são próprias para que o interesse da criança seja despertado para o desenvolvimento sustentável e os recursos naturais do planeta, o que pode ser obtido por meio de trabalhos com reciclagem que com o potencial criador da criança e reaproveitamento dos materiais descartáveis utilizados como matéria-prima, perceberá que é possível transformar e trazer efeitos positivos para os seres vivos e para a Natureza. Ao reduzir o impacto ambiental que o excesso de consumo promove, darão o primeiro passo para compreender a importância de suas ações e sentir-se-ão importantes por contribuir para melhorar o meio ambiente.

Os professores têm papel fundamental no conhecimento, tornando-se imprescindível na educação ambiental. São responsáveis por fomentar a curiosidade, precisando observar as diferentes formas de olhar dos alunos, respeitando suas opiniões e liberdades de expressão. Cabendo, assim a contribuição para a formação de uma geração que se reconheça como responsável pela ética em seus diversos aspectos, social, econômica e ambientalmente, que estimule a preservação. (Santos, 2009).

Assim, para que o professor consiga cumprir sua função social, a escola deve ter como foco, um ensino e uma aprendizagem que levem o aluno a aprender, a pensar, a construir seu próprio aprendizado, se tornando um cidadão consciente de suas responsabilidades, neste mundo que está em constantes transformações. Contudo, isso exige que a formação e a atuação do educador sejam necessariamente direcionadas para um novo paradigma de educação, onde a educação ambiental deve ser abordada de forma interdisciplinar, trabalhando-a com a devida importância. A partir disso, "A relação entre meio ambiente e educação para a cidadania assume um papel cada vez mais desafiador, demandando a emergência de novos saberes para apreender processos sociais que se complexificam e riscos ambientais que se intensificam." (JACOBI, 2003, p. 196)

Diante deste panorama, é necessário pensar no professor como instrumento transformador tanto na construção individual quanto na coletiva. O processo de formação em EA deve ser contínuo e permanente, e é o professor quem deveria inserir a dimensão ambiental dentro do contexto local, sempre construindo modelos através da realidade e pelas experiências dos próprios alunos. Estas experiências podem estar centradas na família, os locais preferidos de passeios e de brincadeiras, os elementos dos arredores das escolas, caminho de casa, entre outros.

Nesse sentido, a educação deve contribuir e promover mudanças no pensamento e na forma de agir em nossa sociedade. Em outras palavras, a educação, em termos gerais, deve concentrar seus esforços na formação de posições e significados ambientais que estimulem a participação cidadã no desenvolvimento sustentável. A educação tem sido o artifício registrado para adquirir uma vida melhor; invariavelmente, permaneceu ligado à atenção ao desenvolvimento das comunidades humanas.

A Educação Ambiental inserida na educação Infantil, de acordo com seus princípios, pode gerar mudanças de pensamentos e transformação de valores e atitudes que serão de grande importância para promover uma nova postura diante do meio em que vivemos. Com a EA propõem-se a noção de responsabilidade não somente com mundo e com a sociedade, mas também consigo próprio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os problemas ambientais estão cada dia mais presentes no nosso cotidiano, no qual a Educação Ambiental é o meio de sensibilizar e levar informação sobre questões ambientais e assim desenvolver hábitos conscientes. As maiorias dos problemas relacionados ao meio ambiente estão direcionados a falta de informações, no entanto de acordo com o estudo realizado podemos constatar que há décadas vem acontecendo eventos em prol da educação ambiental.

Neste sentido, a educação ambiental é um dos principais instrumentos para a transformação de uma sociedade. Quando ela é inserida no projeto pedagógico de uma escola pode ajudar na construção de uma comunidade ambientalmente responsável, pois os próprios alunos serão os multiplicadores do conhecimento recebido na escola e desta forma disseminarão para o restante daquela comunidade.

A educação básica contribuirá com o desenvolvimento integral da criança, levando em conta suas necessidades, o prazer de aprender e o cuidar do meio ambiente, que são critérios fundamentais para uma educação de qualidade social, que contribuirá também para a formação de um cidadão, consciente de seus deveres e direitos, participante da construção de uma sociedade democrática. Nessa perspectiva, a escola de nosso sonho, em sua multidimensionalidade, será partícipe da construção de uma sociedade mais humana, inclusiva, saudável, superando as grandes barreiras físicas, culturais, políticas e sociais que separam a criança do mundo natural.

Todas as pessoas que trabalham com a temática ambiental têm uma responsabilidade enorme, pois devem fazer com que homem e natureza interajam de forma harmoniosa, com a esperança de que dessa relação surjam idéias e propostas educacionais para cuidarmos das questões ambientais que nos afligem. O professor, o ser educador, em sala de aula, tem a obrigação educacional de redefinir a forma de entendimento do seu aluno, fazendo com que ele compreenda a questão ambiental de modo completo, passando pelos dados históricos, analisando e percebendo todos os fatos, buscando soluções na própria historia ambiental, para resolver os problemas que hoje tem preocupado todo o nosso planeta

Por fim, salienta-se que esse tema deve ser tratado como uma necessidade, pois as crianças de hoje serão os adultos de amanhã, os quais se tiverem uma consciência ecológica crítica poderão ser os atores principais na busca de uma sociedade mais justa e equilibrada em relação às questões ambientais.

REFERÊNCIAS

BRANCO, Sandra. Meio ambiente - educação ambiental na Educação Infantil e no Ensino Fundamental - Oficinas aprender fazendo. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação: Brasília, 1996. BRASIL.

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais de qualidade para a educação infantil: Meio Ambiente Saúde. VoL. 09. Brasília: 128 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro091.pdf. Acesso em: 12/12/2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Volume 3, Brasília. MEC/SEF. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Política Nacional de Educação Ambiental. Diário Oficial, Imprensa nacional: Brasília, 1990.

CARVALHO, I. C. M. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários: A prática educativa. São Paulo: Paz da Terra, 1996.

JACOBI P. Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade. Cadernos de Pesquisa, n. 118, março/ 2003.

MORALES, A. G. Formação do profissional educador ambiental: reflexões, possibilidades e constatações. Ponta Grossa: UEPG, 2009.

OLIVEIRA, H. T. Ponto de partida: nebulosas à vista! In: MELLO, S. S, TRAJBER, R. (orgs.) Vamos cuidar do Brasil. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

REIGOTA, M. Meio Ambiente e representação social. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, L.M.M. A importância de práticas de ensino criativas na educação ambiental. In: VII ENPEC - ENCONTRO NACIONAL EM PESQUISA EM EDUCAÇÃO E CIENCIAS, 2009, Florianópolis. Disponível em: <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienpec/pdfs/101.pdf>Acesso em: 12 dez 2022.

SOUZA, A. K. A relação escola-comunidade e a conservação ambiental. Monografia. João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, 2000.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SEBASTIANI, M. T. Fundamentos teóricos e metodológicos da Educação Infantil. 2. Ed. Curitiba: IESDE. 2009.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

A IMPORTÂNCIA DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

MARISTELA HELENA DA SILVA RESUMO

As salas de recursos multifuncionais são definidas como ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. O objetivo desta pesquisa foi analisar as contribuições da sala de recursos multifuncionais na perspectiva da educação inclusiva. O seu desenvolvimento reflete o interesse em promover uma reflexão nos espaços educacionais que promovam as transformações de que tanto necessita a própria sociedade. A metodologia utilizada teve como base artigos científicos e monografias, na qual foi realizada mediante revisão bibliográfica, tornando este trabalho uma pesquisa de cunho exploratório. Como conclusão deste trabalho foi possível verificar que há garantias de direitos ao acesso e aprendizagem nas legislações, mas ainda são necessários outros subsídios para que as leis possam ser cumpridas na prática escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Deficiência. Sala de Recursos. Deficiente.

ABSTRACT

The multifunctional resource rooms are defined as environments with equipment, furniture and didactic and pedagogical materials for the provision of specialized educational assistance. The aim of this research was to analyze the contributions of the multifunctional resource room from the perspective of inclusive education. Its development reflects the interest in promoting reflection in educational spaces that promote the transformations that society itself so badly needs. The methodology used was based on scientific articles and monographs, in which it was carried out through bibliographic review, making this work an exploratory research. As a conclusion of this work, it was possible to verify that there are guarantees of rights to access and learning in the legislations, but other subsidies are still necessary for the laws to be complied with in school practice.

KEY-WORDS: Inclusion. Disability. Resource Room. Disabled.

INTRODUÇÃO

As políticas públicas educacionais procuram sempre encontrar melhorias e oferecer um estudo de qualidade para o público estudantil, modificando e aperfeiçoando também os programas voltados para o ensino do aluno especial, prezando sempre a inclusão diante das diversidades dentro da escola.

Assim, a escola sempre foi sinônimo de desenvolvimento, aprendizagem e crescimento intelectual. Antigamente não era visível aos olhos de muitos, as dificuldades de aprender dos alunos, a escola ensinava e quem não conseguia acompanhar acabava saindo. Houve avanços e o contexto escolar foi mudando, tornando-se espaço de inclusão e de direito de todos a uma educação de qualidade.

A educação inclusiva surgiu no intuito de inserir crianças, jovens e adultos em grupos de eram considerados excluídos, na qual se destacam as pessoas com deficiência, com transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, público-alvo da educação especial. Os referidos alunos recebiam a escolarização em escolas especiais e classes especiais que substituíam as classes comuns. A Educação Especial foi reestruturada e integrada pedagogicamente nas escolas de ensino regular, tornando-se assim uma modalidade que "perpassa todos os níveis, etapas demais modalidades de ensino, sem substituí-los, oferecendo aos seus serviços, recursos e estratégias de acessibilidade ao ambiente e os conhecimentos escolares". (ROPOLI, 2010, p.6).

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais é apenas um dos instrumentos de apoio na oferta de Atendimento Educacional Especializado necessário para superação das barreiras pelos alunos com necessidades educacionais especiais. Isto para que a garantia do direito à matrícula seja, de fato, a garantia do “direito a ter direito” de aprender.

O objetivo desta pesquisa foi analisar as contribuições da sala de recursos multifuncionais na perspectiva da educação inclusiva. Para tanto, a pesquisa foi realizada por meio de levantamento da bibliografia referente ao tema, tanto em fontes nacionais quanto internacionais, de maneira a fornecer o substrato teórico necessário para a correta compreensão do tema proposto.

Para os alunos com deficiências e condutas típicas, não basta garantir vagas, através da força da lei. E necessário assegurar o acesso, a permanência, o percurso e o sucesso no processo de escolarização, propiciando a todos um ensino de qualidade. O papel do atendimento educacional especializado é o de oferecer o que não é próprio dos currículos da base nacional comum, possuindo outros objetivos, metas e procedimentos educacionais, destacando-se que as suas ações são definidas conforme o tipo de deficiência ou condutas típicas que se propõe a atender, bem como, deve contemplar as necessidades educacionais especiais de cada aluno.

DESENVOLVIMENTO

Na construção das políticas públicas para o atendimento educacional especializado a Constituição Federal 1988, tem uma grande contribuição, afirmando que a educação é um direito de todos. Já a Declaração de Salamanca faz referência que as "escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, [...] "(UNESCO, 1994, p.11-12).

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresentada pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) em 2007, regulamentada no Decreto n° 6.571/2008, sendo o mesmo revogado pelo Decreto n°7611/2011, foi o marco para o oferecimento do atendimento educacional especializado, principalmente, no que concerne à implementação das salas de recursos multifuncionais. Por meio dessa política, a educação especial é definida como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e o atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar, aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular.

Refletir sobre as questões legais é uma ação que contribuiu para entender o papel do profissional que atua nos espaços direcionados ao exercício da Educação formal. Esta atitude também serve para que o docente conheça suas obrigações e possa trabalhar da melhor forma possível, estando alicerçado em parâmetros e dispositivos legais que outorgam direitos e deveres tanto aos estudantes quanto aos profissionais que trabalham nesta área.

O atendimento educacional especializado (AEE) deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atenderem às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. O AEE é o responsável por disponibilizar programas que deverão estar articulados com a proposta pedagógica do ensino comum. Trata-se do ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros.

A sala de recurso é um ambiente ofertado preferencialmente na rede regular de ensino para o intuito de trabalhar habilidades nos educandos com deficiência que possibilite seu desenvolvimento social e escolar usando recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliaram sem dúvida na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impeçam sua plena participação, com a autonomia e independência, no ambiente educacional e social. Os estudantes público alvo da educação especial deve estar matriculado nas classes comuns, em uma das etapas, níveis ou modalidades da educação básica, sendo o AEE ofertado no turno oposto ao do ensino regular. A Sala de Recurso Multifuncional (SRM) tem papel fundamental na criação de estratégias que são necessárias a adaptação da pessoa com deficiência, respeitando sempre a individualidade de cada aluno e suas necessidades específicas.

O público-alvo das SRM é:

Alunos com deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;

Alunos com transtornos globais do desenvolvimento - aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo síndromes do espectro do autismo psicose infantil;

Alunos com altas habilidades ou superdotação - aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2011).

A fim de se garantir os plenos direitos aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e os alunos com altas habilidades ou superdotação, sentiu-se a necessidade de ao se institucionalizar o AEE nas escolas regulares, terse organizado esse ambiente, com os recursos necessários a uma efetiva inclusão desse público alvo do AEE. Tal serviço torna-se essencial no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência.

Na SRM podem ser atendidos estudantes da Educação Especial, que estejam matriculados na própria escola ou aqueles alunos de escolas que ainda não possuam SRM. Os atendimentos podem ser organizados em pequenos grupos ou individualmente, em turno inverso ao da escolarização. Para atuar na SRM, os professores deverão possuir especialização em Educação Especial, em níveis de graduação ou pós-graduação.

Como observado em Gomes, Poulin e Figueiredo (2010), é papel do professor do atendimento educacional especializado produzir materiais didáticos e pedagógicos para serem trabalhados com os alunos com deficiência. Os materiais compõem as potencialidades que os alunos com deficiência

intelectual precisam na sala de aula, portanto, o educador do AEE precisa "[...] propor atividades que permitam eliminar barreiras na aprendizagem e otimizar a aprendizagem dos alunos e sua inclusão no ensino regular. Essa ação, certamente, terá uma repercussão positiva no desempenho do aluno na sala de aula comum" (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010, p.15).

Esses conhecimentos são importantes para que esses profissionais consigam identificar as características individuais dos seus alunos e as dificuldades que os limitam. Assim, o professor atuante em sala de recursos multifuncionais (SRM) estará mais bem preparado para adequar sua prática à demanda do seu grupo de alunos, pois está munido dos recursos teóricos e práticos para despertar o interesse, a motivação e o desenvolvimento cognitivo de seus alunos.

Para conseguir despertar o desenvolvimento cognitivo, é preciso trabalhar a autonomia, a sociabilidade, a memorização e raciocínio, o lúdico/ brincar e jogos, letramento matemático, alfabetização e letramento; literatura.

A autonomia é um processo no qual desde cedo à criança está em busca dela, tudo depende da organização do ambiente de acordo com as fases de desenvolvimento intelectual da criança, que torna facilitador para a aprendizagem e a autonomia. O fator ambiente deve ser adequado e de fácil acesso, para que atraia a atenção, propicie à criança a liberdade de escolha de seu interesse. Ensinar a criança ser autônoma desde pequena, a partir de atividades da vida cotidiana, como escovar dentes, lavar as mãos, organizar os brinquedos.

A sociabilidade de uma criança está associada com a sua capacidade de lidar com outras pessoas, baseando-se na empatia e no respeito. É através dessa socialização que ela passará a desenvolver vínculos de confiança e laços de amizade respeitosos e enriquecedores. Sem essa sociabilidade, a criança poderá ter uma baixa autoestima, além de apresentar problemas para se expressar e aprender algo novo. Entender as diferenças e se relacionar com os outros é um exercício que precisa ser ensinado para a criança desde cedo. Quando elas aprendem a conviver e a compartilhar, os momentos desafiadores da vida se tornam mais fáceis de lidar.

A Memorização e Raciocínio lógico são mecanismos indispensáveis e fundamentais para a estruturação do pensamento na resolução de problemas, sendo imprescindível selecionar atividades que incentivem os alunos a resolverem problemas, tomarem decisões, perceberem regularidades, analisarem dados, discutirem, investiguem e aplicarem ideias. As atividades envolvendo raciocínio lógico estão ligadas a conceitos capazes de organizar as situações cotidianas, preparando os alunos para circunstâncias mais complexas; gerando indivíduos com senso argumentativo, capazes de criar, ler fluentemente e interpretar melhor os textos, responder de forma coerente e explicar situações problemas envolvendo principalmente à disciplina de matemática. (MORTARI, 2009)

Desse modo, o sujeito buscará ser capaz de raciocinar, representar, comunicar e argumentar modelando matematicamente uma determinada situação, fenômeno ou fato. Para tanto, é necessário que exprima argumentos coerentes e tenha conhecimento autônomo de conceitos de diferentes tipos, além de relacionálos a outros campos de modo a construir, analisar e aplicar conhecimentos sistematicamente dos níveis simplificados aos mais complexos, usando procedimentos que estruturam esse tipo de raciocínio. O papel do professor envolve a criação de condições que legitime a construção desses conhecimentos matemáticos.

O Lúdico, o Brincar e Jogos são elementos naturais e universais do ser humano, compreendem atividades que proporcionam alegria, divertimento, prazer para os que estão envolvidos na ação, além de ajudar no desenvolvimento físico, intelectual, emocional, social do sujeito. Essas atividades lúdicas estão presentes em todas as classes sociais, crianças de várias idades brincam se divertem através da ludicidade.

O brincar é necessidade inata humana; é uma forma de expressão, de comunicação que os seres humanos possuem desde o nascimento. É uma atividade humana social de contexto cultural, em que as pessoas utilizam a imaginação e a fantasia para interagir com a realidade que as cerca e redimensioná-la com novas ações; indo mais além, servia de atividade ritualística para apresentá-la a sociedade.

Entende-se que ludicidade é uma importante ferramenta no processo ensino aprendizagem da Educação Especial, é através dela que a criança pode representar suas sensações e emoções, pode-se afirmar que a aprendizagem dos alunos com deficiência processa-se de forma mais lenta, onde a criança apresenta maiores dificuldades na compreensão dos conceitos.

Nesta linha de raciocínio, vale ressaltar que o professor de apoio deve buscar constantemente formas de intervenção no processo de ensino aprendizagem, a utilização do lúdico no exercício das atividades é um excelente recurso, pois proporciona meios de conquistas, propicia melhor adaptação e integração das crianças em processo de inclusão, adquirir a confiança no espaço escolar

A alfabetização matemática se define a partir da ação de ler e escrever matematicamente, compreendendo e interpretando os seus conteúdos básicos, além de expres-

sar-se por meio de sua linguagem específica. Para Danyluk (2019), "ser alfabetizado em Matemática, então, é entender o que se lê e escrever o que se entende a respeito das primeiras noções de aritmética, geometria e lógica" (DANYLUK, 2019, p. 58).

O letramento, então, auxilia os indivíduos a reconhecerem o papel que a matemática exerce no mundo, possibilitando-os tornarem-se cidadãos construtivos, engajados e reflexivos, capazes de fazer julgamentos e tomarem as decisões necessárias. Portanto, letramento matemático é um direito de aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental do 1º ao 9º ano e as escolas devem ter compromisso em desenvolver essa habilidade. Nesse sentido, a escola pode auxiliar, através de ações educativas, o individuo a construir sua cidadania e a ter acesso ao mercado de trabalho, oferecendo atividades que proporcionem reflexões e críticas, ajudando-o a transcender os muros escolares.

O letramento, então, auxilia os indivíduos a reconhecerem o papel que a matemática exerce no mundo, possibilitando-os tornarem-se cidadãos construtivos, engajados e reflexivos, capazes de fazer julgamentos e tomarem as decisões necessárias. Nesse sentido, a escola pode auxiliar, através de ações educativas, o individuo a construir sua cidadania e a ter acesso ao mercado de trabalho, oferecendo atividades que proporcionem reflexões e críticas, ajudando-o a transcender os muros escolares.

Em relação ao letramento no ensino de língua portuguesa, a autora Magda Soares afirma que, "letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: estado ou condição que adquire um grupo social ou o indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita", (2009, p. 47). Em outras palavras, para a autora, letramento é o uso social da leitura e da escrita. Soares (2009) conclui que, é evidente que a interpretação de ser um indivíduo letrado na sociedade ainda é pouco compreendida.

Ressalta-se, portanto, a importância do alfabetizar letrando na Educação especial uma vez que as crianças já nascem num ambiente letrado e ao valorizar essa bagagem cultural, o educador pode contribuir tanto na valorização dos conhecimentos de seus alunos como na probabilidade de um maior sucesso em todo processo de ensino e aprendizagem. Percebe-se, dessa forma, que atividades pedagógicas que refletem a perspectiva do letramento assumem papel fundamental para a aprendizagem e no processo de formação de conceitos construídos ao longo do processo de aquisição de escrita do aluno com deficiência.

Para a concretização de uma educação inclusiva, os professores deparam-se com múltiplos desafios, sendo necessárias novas estratégias de intervenção e atividades pedagógicas envolventes e diferenciadas. Reconhece-se a importância da Literatura e da consolidação dos hábitos de leitura para a formação integral do aluno, enquanto meio de conhecimento sobre o mundo e fator de novas possibilidades de crescimento. Destaca-se o papel da Literatura junto de alunos que necessitam de medidas de suporte à aprendizagem, a fim de se promover o acesso e a participação em contextos inclusivos.

Dessa forma, o trabalho pedagógico com a literatura possibilita entender a criança como indivíduo pertencente a um grupo social. Com isso, viver, por meio da leitura dos livros, experiências sociais e culturais presentes no cotidiano das pessoas, como o fato da inclusão educacional. Conforme Lima ET AL:

A literatura infantil vem se destacando como uma forma eficaz de debater a inclusão, pois durante o processo imaginativo, a criança tem a oportunidade de criar de forma prazerosa e de experimentar sensações e sentimentos que revelam sua visão sobre o mundo, sobre as pessoas e sobre suas atitudes. Pensando assim, utilizamos a literatura infantil como ponte para compreensão sobre a temática inclusão e elaboramos uma sequência didática que proporcionou uma reflexão sobre o preconceito existente dentro das escolas, possibilitando assim, uma mudança de pensamento e, sobretudo, de atitude para com as crianças com deficiência. (LIMA, ET. AL. 2016, p. 03),

Ampliar a capacidade imaginativa por meio dos livros é fundamental para que os alunos possam mergulhar em outros espaços psíquicos e corporais. Dessa maneira, o profissional da educação especial, com suas mediações, precisa estar consciente de sua capacidade de interferir no processo de aprendizagem, pois é ele que irá transpor as crianças, a partir das histórias contadas ou narradas, para caminhos ou modos que as tornem alunos leitores em constante processo de formação, além de encorajá-las ou influenciá-las nos seus gostos ou hábitos de leitura literária.

Dessa forma, podemos dizer que, quando implementada de forma adequada em uma instituição de ensino engajada na inclusão, a SRM é uma importante ferramenta que tem como intuito desenvolver a aprendizagem dos seus usuários de forma personalizada. Além disso, quando há tanto estrutura, quanto profissionais que compreendem a Educação como uma estratégia de cidadania, estes professores proporcionam atividades para a inclusão dos alunos com deficiência na sala de aula regular, uma vez que é nesse espaço especializado que os alunos recebem instrumentos para acompanhar e compreender melhor o que é definido precisamente no

currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das últimas décadas, temos a temática da educação inclusiva inscrita em diferentes contextos e circunstâncias e a instituição escolar tem sido convocada a dar algum tipo de resposta. O atual momento histórico exige uma participação efetiva da escola e, para tanto, é preciso redimensionar o modo de pensar e fazer educação, tarefa complexa por natureza.

As mudanças na forma de perceber a deficiência e as possibilidades de superação das barreiras impostas, antes pensadas que pela deficiência, hoje vistas como impostas socialmente, demonstram uma importância maior com a inclusão com o passar dos anos, saindo de uma visão apenas de saúde ou assistencialista, para uma visão de possibilidades sociais e educacionais para que pessoas com deficiência possam usufruir de seus direitos previstos desde a atual Constituição.

É necessário que as pessoas envolvidas nesse processo de inclusão escolar, aceitem os desafios e acreditem que é possível, e entender que a inclusão não é apenas o acesso à educação, e nem tampouco que é responsabilidade apenas do professor da sala de recursos multifuncionais, mais sim de todos nós, de toda uma estrutura social.

Isso é inclusão, é fazer parte da sociedade, conviver com o outro, ter a oportunidade de estar em um espaço comum a todos e não ser excluído, não ser olhado de forma diferente. O sujeito só está incluído quando ele sente-se bem naquele ambiente, quando ele participa das atividades com as pessoas ditas "normais", quando ocorre a interação de todos independente das limitações que apresentem. É respeitar e aceitar o sujeito e vê-lo como um cidadão na sociedade que tem direitos como qualquer outro.

Trazer nesse estudo a discussão sobre o Atendimento Educacional Especializado nos espaços das Salas de Recursos Multifuncionais evidenciou-se por considerarmos que é o serviço ofertado na rede pública de ensino mais utilizado e de grande relevância para evolução da inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial. Buscamos neste estudo, como objetivo geral conhecer como ocorre o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado, realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais no atendimento dos alunos público-alvo da educação especial.

É importante destacar que a inclusão é um caminho possível, que é possível elaborar recursos e avaliações quando necessário. Só esta em nos mesmo desenvolver conhecimento e abraçar a causa, e assim desenvolver maior atenção às demandas vividas na escola e poder pensar nas estratégias de trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, 2008

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dão outras providencias. Brasília, 2008.

DANYLUK, Ocsana Sônia. Um estudo sobre o significado da alfabetização matemática. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 1988.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade do Ceará, 2010. V. 2.

LIMA, Ivana Gonçalves de. ET al. A literatura infantil como recurso facilitador no processo de inclusão escolar. In: II Congresso Internacional de Educação Inclusiva. Campina Grande-PB. Anais do II CINTEDI, 2016.

MORTARI, C. A. Introdução à lógica. 1. Ed. São Paulo, SP: UNESP, 2009.

ROPOLI, Edilene Aparecida. ET al. A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação,

Secretaria de Educação. Universidade Federal do Ceará, 2010. V.1

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento, cinco ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: contexto, 2008.

UNESCO. Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e

Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca/Espanha, 1994. Disponível em: http://portalmec.gov.br/seesp Acesso em: 16 de março de 2023.

A GEOGRAFIA E A LUDICIDADE

MARIVILMA S. L. CAVALHEIRO

RESUMO:

Este artigo mostrará como é possível trabalhar com a ludicidade no ensino de Geografia com alunos do Ensino Fundamental I e II. Na maioria das vezes os alunos têm dificuldades em compreender essa disciplina, no entanto a forma lúdica ajuda-os a entenderem e gostarem de Geografia. Ensinar de forma diferenciada é dever do professor, além de que é mais atrativo aprender por meio de jogos, brincadeiras, danças ou músicas, pois os alunos vão conseguir desenvolver noções de regras, espaços, lugar e tempo. Meu objetivo com esse artigo é propor uma reflexão sobre a importância de se aprender e ensinar a Geografia de forma eficaz para o aprendizado do aluno. Para isso estudei autores como: ANDRADE (2006); MOREIRA (2011); SANTOS (2008) entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Geografia; Educação; Aprendizagem; Ludicidade.

1 INTRODUÇÃO

Trabalhar com práticas educativas diferentes nos ajuda a ter mais sucesso em relação ao ensino e aprendizagem, principalmente quando essas práticas pedagógicas promovem a interação entre os sujeitos do processo de ensinar e aprender.

Temos muitas formas de passar os conteúdos necessários aos alunos, e, podemos inovar com jogos, danças, músicas entre outras atividades que tornam o ensino mais atrativo, tanto para o aluno como para o professor.

As metodologias que a escola utiliza precisam ser repensadas, pois os alunos estão sempre interessados em aprender coisas novas, pensando nisso os professores de Geografia devem promover o conhecimento de forma mais dinâmica, precisam introduzir o ensino dessa disciplina de forma lúdica para chamar a atenção dos alunos, despertando um pouco mais o interesse de cada um deles, pois quando a aula é tradicional, muitas vezes se torna chata, desinteressante, mas quando começamos a trabalhar de forma diferente, os alunos se interessam mais e a aula se torna mais gostosa.

Sendo assim, vamos explorar o aprendizado da Geografia de forma lúdica, uma maneira mais gostosa de ensinar essa disciplina que aos olhos de muitos alunos é uma disciplina "chata", quando trabalhamos de forma lúdica tudo muda e passa a ser mais divertido estudar e aprender.

2. EXPLORANDO A GEOGRAFIA E A LUDICIDADE

Andrade (2006, p. 13), fala que devemos utilizar "o domínio das técnicas modernas e o comprometimento com os altos objetivos nacionais para dar uma contribuição positiva à solução dos problemas do país". Para ele que é geógrafo, isso é de suma importância para nosso país e devemos ensinar às crianças, pois elas precisam pensar sobre o que acontece no mundo.

Esse autor enfatiza a importância de fazer com que o aluno saiba que a desigualdade social existe, que também há concentração de capital, monopólio de grandes empresas e do Estado, e ainda má qualidade dos serviços públicos.

A educação é um instrumento que pode ajudar a libertar ou dominar um povo, por isso a escola precisa mudar, deixando de ser apenas para a burguesia, a escola deve aprimorar a cidadania, desenvolver o raciocínio, a criatividade e a criticidade das pessoas, pois as pessoas têm que pensar sozinhas, têm que aprender a enfrentar os desafios que aparecem, criando respostas para os questionamentos existentes.

Segundo Oliva (2006, p. 36), para que o ensino seja um instrumento de libertação é preciso que a: "compreensão do espaço geográfico não seja algo externo à sociedade". E, como diz Oliva (2006) para que haja a libertação das pessoas é preciso que o diálogo aconteça e seja sempre proveitoso.

Após a globalização ficou mais fáceis termos acesso às informações e o material didático do ensino de Geografia mudou com a influência da mídia, hoje, recebemos informações que são parte do estudo da Geografia, como: meio ambiente, economia, população, mobilidade urbana entre outros.

O professor deve procurar temas que sejam de interesse do aluno para ampliar seu conhecimento geográfico, buscando superar a diferença entre os aspectos físicos e humanos.

Cada um de nós precisa ter consciência do momento histórico que vivemos, sem nos esquecermos do contexto sócio-histórico, pois faz parte do processo educativo a compreensão de mundo.

Para Moreira (2011, p. 105), é: "o processo pelo qual o professor e o aluno se relacionam com o mundo através das relações que travam entre si na escola e nas ideias". Para Santos (2008, p. 115):

Para ter eficácia, o processo de aprendizagem deve, em primeiro lugar, partir da consciência da época em que vivemos. Isto significa saber o que o mundo é e como ele se define e funciona, de modo a reconhecer

o lugar de cada país no conjunto do planeta e o de cada pessoa no conjunto da sociedade humana. É desse modo que se podem formar cidadãos conscientes, capazes de atuar no presente e de ajudar a construir o futuro.

A Geografia contribui para que o aluno se torne mais crítico em relação aos acontecimentos mundiais, pois permite que ele perceba sua relação no espaço geográfico, permite que, conheça as contradições e os conflitos econômicos, sociais e culturais, deixando que ele faça uma avaliação de sua vida, seus hábitos e das outras pessoas, respeitando as diferenças.

Devemos incentivar o aluno para que ele compreenda as necessidades locais, regionais, nacionais e globais, pois a partir daí ele entenderá sua responsabilidade no mundo.

Uma forma de fazer o ensino da Geografia ser mais divertido e interessante é inserir a aprendizagem da cartografia ao longo do Ensino Fundamental, essa linguagem é chamada de Alfabetização Cartográfica, pois inclui exercícios de lateralidade, símbolos, representação de lugares e interpretações de mapas locais e regionais, permitindo que o aluno possa interpretar tanto espaços próximos como distantes, relacionando-os com os símbolos. Também, estimula habilidades que vão construir noções espaciais e facilitar a leitura do que acontece no dia a dia.

Ao introduzir a alfabetização cartográfica, não podemos focar em copiar mapas, é preciso levar o aluno no entorno da escola, mostrar a ele no concreto as desigualdades espaciais, suas causas e consequências, levando-o a fazer uma leitura crítica das diferenças que existem nessa localidade.

Pode-se utilizar vídeos como um que temos da Turma da Mônica chamado: "Na roça é diferente", pois com ele o aluno poderá fazer uma comparação da vida na cidade e no campo, como esse há muitos outros que o professor pode utilizar para tornar sua aula mais atrativa.

O professor poderá trabalhar com mapas temáticos, utilizando fotografias e materiais que mostrem a cidade, os rios, pontos turísticos etc., e dessa forma o aluno irá explorar os espaços próximos a ele como a formação hidrográfica, o clima, a política, o relevo e a vegetação do seu município e enquanto aprende vai observar as transformações que ocorrerão ao longo do ano letivo.

2.1 A LUDICIDADE TORNA O APRENDER MAIS RICO

O entorno da escola tem suas riquezas para que o professor trabalhe com seus alunos, e contribui para que a escola seja reconhecida como um agente transformador do bairro em que está inserida.

Aspectos como mapear o entorno, escolher uma intervenção, conversar com os

vizinhos e aliar o currículo de história com o território são fundamentais para o sucesso da aprendizagem, sem esquecer que tudo isso precisa fazer parte do Projeto Político Pedagógico da escola.

No entanto, o professor não pode confundir o uso do território com uma excursão pelo bairro. O passeio pelo bairro é importante, mas é um desafio que precisa articular a realidade local com o conteúdo que a escola se propôs a desenvolver com seus alunos. É preciso discutir sobre o futuro que queremos para o nosso território e buscar parcerias para que isso se concretize.

Jiménez e Gaite (1995, p. 83), dizem que:

[...] jogos de simulação são para a Geografia, e as Ciências Sociais em geral, como as experiências de laboratório para as Ciências experimentais. O geógrafo não consegue reproduzir no laboratório os fatos e fenômenos que estuda, reproduz recorrendo à simulação e ao jogo. Isto permite abordar com simplicidade certos temas de caráter complexo [...] sendo adequadas ao processo de ensino-aprendizagem.

Podemos perceber que o aluno, com o trabalho com jogos de simulação, irá conseguir estabelecer interrelações entre a teoria e a prática do ensino de Geografia. Ler uma revista, um jornal, assistir uma notícia sobre sua cidade, ou seu bairro são maneiras de interagir com a Geografia. Além do que as mudanças climáticas estão no nosso dia a dia e podemos aprofundar o estudo sobre elas. Com isso o trabalho lúdico é a ponte para diferentes formas de conhecimentos e aprendizagem.

O conhecimento geográfico é bem amplo e permite a utilização de jogos geopolíticos, de mercado ou bingo geográfico, pois o lúdico faz com que o aluno desenvolva suas habilidades e valores, construindo saberes que o auxiliarão em sua formação e seu lugar em nossa sociedade.

Cabe ao professor não utilizar somente atividades que trabalharão as posições geográficas, noções de distância, tamanho, lateralidade, entre outras, mas cabe a ele ir mostrando ao aluno o mundo da geografia para que o mesmo possa participar das transformações de nossa sociedade, sendo um cidadão crítico.

Para Passini (2007, p. 120), apud Pinheiro; Santos: Filho (2012, p. 5):

Os jogos podem ser adaptados para explicação de conceitos trabalhados, como reforço ou como avaliação. Por exemplo: é possível construir um dominó com combinação de explicitações de noções com o respectivo vocabulário; no "supertrunfo", além da forma sugerida pelo produtor, podemos desafiar os alunos a formar grupos como regiões de língua, grupos de países exportadores e/ou importadores de determinados produtos, índices de IDH etc.

Fazer uso de jogos na educação é um dos meios mais significativos de facilitar a aprendizagem. Para a Geografia, o jogo é muito importante devido às regras e aos procedimentos, e, o aluno consegue desenvolver o raciocínio lógico, melhorando sua aprendizagem.

Segundo Piaget (1975), apud Pinheiro; Santos: Filho (2013, p. 3):

[...] os jogos e as atividades lúdicas tornam-se significativas à medida que a criança se desenvolve, com a livre manipulação de materiais variados, ela passa a reconstituir reinventar as coisas, que já exige uma adaptação mais completa. Essa adaptação só é possível, a partir do momento em que ela própria evolui internamente, transformando essas atividades lúdicas, que é o concerto da vida delas, em linguagem escrita que é o abstrato.

São essas atividades que vão ajudar a aprimorar a aprendizagem cognitiva do aluno, levando-o a desenvolver o pensamento crítico.

Para Dias (2010), as atividades lúdicas são uma forma de enriquecimento para o universo do aluno.

Dias (2010, p. 24) diz que:

Essas atividades como brincadeiras, jogos, canções são auxiliares excelentes para a fase de alfabetização, e, depois, no desenvolvimento de competências no Ensino Fundamental. Possibilitam oportunidades de cooperação, socialização, competição, resolução de conflitos ou desequilíbrio e promovem a criatividade, o respeito a combinados e regras.

Sabemos que quando partimos de um ensino sobre o concreto, aprender a teoria fica mais fácil, pois se constrói os processos de abstração.

Trabalhar com música também é uma grande oportunidade de aprendizado para os alunos, visto que eles gostam muito e sempre sabem as letras, então devemos aproveitar esse conhecimento prévio para explorarmos a mensagem e os ensinamentos que as músicas nos passam.

Segundo Passini (2007, p. 107), apud Pinheiro; Santos; Filho (2012, p. 11):

A música pode ser um complemento auxiliar das atividades desenvolvidas para integração com alunos nos trabalhos de ensinar e aprender Geografia. O professor não precisa conhecer nem compartilhar as preferências dos gêneros musicais de seus alunos, mas pode propor que eles façam um levantamento das músicas que tratem do tema em estudo. Por exemplo, "Três raças", de Clara Nunes, pode ser introduzida no estudo da população. A receptividade é quase sempre muito boa e promove a concentração.

Como o gosto pela música é praticamente geral, o professor deve conversar com seus alunos e sugerir alguns títulos de músicas que exploram o conteúdo da Geografia que está sendo estudado naquele momento, permitindo que seus alunos escolham aquelas músicas que mais agradam, a partir daí o professor precisa planejar sua aula e como vai trabalhar as músicas escolhidas pelos alunos, pois eles precisam mostrar interesse por aquele conteúdo.

Quando o aluno participa e gosta das atividades propostas pelo professor, ele absorve melhor o conhecimento e, aprender explorando espaços não formais na escola ajuda no seu desenvolvimento intelectual.

Há outro tipo de atividade lúdica que os alunos gostam muito que é criar um quebracabeça, o professor pode explorar diversos temas da Geografia e pedir que os alunos construam um quebra-cabeça, eles vão selecionar as imagens, colar em papel cartão, cortá-las em formas diferentes e depois vão montar o quebra-cabeça e, durante todo esse processo o professor pode ir explorando o tema relacionado à essa atividade. Essa é uma atividade lúdica que os alunos adoram realizar e ela explora também a criatividade do aluno.

Quando o professor participa e orienta seus alunos durante a confecção da atividade lúdica, eles entendem que o espaço geográfico é dinâmico e pode ser estudado de muitas formas.

Dessa forma, percebemos que existem muitas possibilidades de enriquecermos as aulas de Geografia, pois na atualidade é comum trabalharmos com brincadeiras e jogos no Ensino Fundamental I e II.

É dever dos professores de Geografia

explorarem materiais lúdicos para enriquecer suas aulas e tornar o ensino mais atrativo para o aluno, explorando sua criatividade e sua criticidade, tornando-o um cidadão crítico e atuante.

O trabalho lúdico precisa oferecer formas mais simples para que o aluno exercite a leitura e compreenda o mundo ao seu redor.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível perceber com o estudo desse tema que ainda temos muitos professores de Geografia resistentes às mudanças, mas estão tentando se adaptar às novas concepções por meio de cursos e palestras promovidos pela escola e pelo governo.

Também percebemos que a internet nos proporciona uma gama enorme de atividades lúdicas para que as aulas se tornem mais interessantes.

Essa pesquisa nos diz, por meio da bibliografia estudada que há uma possibilidade enorme de se inovar as aulas de Geografia, tornando essa disciplina mais atrativa para o aluno.

A presença da ludicidade no ensino da Geografia permite que esse conteúdo seja estudado com menos resistência pelos alunos, pois muitos não gostam muito dessa disciplina, porém quando começam a aprendê-la de forma lúdica fica mais fácil compreender e gostar.

E, dessa forma vão construindo conceitos geográficos que são muito importantes para se formar cidadãos críticos e prontos para atuarem em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. C. Trajetória e compromissos da geografia brasileira. In: CARLOS, A. F. A. (Org.) A Geografia na sala de aula. 8ª Ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 13.

BRASIL. Diretrizes Curriculares de Geografia para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio. Brasília, 2008.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais- Nacionais (PCNs). Geografia. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DIAS, S. A. P. W. Caderno do Educador: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEC,2010, p. 24.

FILHO, Francisco Gomes RIBEIRO. Brincar de Geografia: o lúdico no processo de ensino e aprendizagem. Professor do curso Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual do Piauí-UESPI e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), 2013, p. 3, p. 5 e p. 11.

JIMENEZ, António; GAITE, Maria de Jesus, Enseñar Geografia: de la teoria a la práctica. Colección Espacios y Sociedades, n. 3, Madri: Editorial Síntesis, S.A., 1995, p. 83.

MOREIRA, R. Pensar e Ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 105.

OLIVA, J. T. Ensino de Geografia: um retrato desnecessário. In: CARLOS, A. F. A.

(Org.) A Geografia na sala de aula. 8ª Ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 36.

PASSINI, Elza Yasuko. Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado. São Paulo: Contexto, 2007, p. 107 e p. 120.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1975.

PINHEIRO, Igor de Araújo. Brincar de Geografia: o lúdico no processo de ensino e aprendizagem. Mestrando em Geografia pela Universidade Federal do Piauí-UFPI.

Bolsista financiado pela CAPES, 2013, p. 3, p. 5 e p. 11.

SANTOS, M. Técnica, Espaço, Tempo: globalização e Meio Técnico-Científico Informacional. 5ª Ed. São Paulo: EDUSP, 2008, p. 115.

SANTOS, Valéria de Sousa. Brincar de Geografia: o lúdico no processo de ensino e aprendizagem. Especialista em Geografia e professora de Geografia da Educação Básica. Piauí UFPI, 2013, p. 3, p. 5 e p. 11.

O OLHAR DA NEUROPSICOPEDAGOGA SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

MARLEY DE ASSIS SOUZA PASSOS

RESUMO

Este trabalho investigou, na literatura, as formas pelas quais a inclusão das pessoas com deficiência intelectual nas escolas regulares pode se tornar possível. O conceito de Deficiência Intelectual (DI) traz consigo a dificuldade de se traduzir uma realidade múltipla em uma única definição, já que são muito diversas as manifestações da deficiência intelectual nos indivíduos. Entretanto, há um consenso quanto ao reconhecimento de que ela impõe limitações intelectuais e adaptativas que requerem apoios específicos. A necessidade de se assegurar o atendimento educacional aos deficientes tem feito surgirem, no Brasil, políticas públicas educacionais de inclusão, as quais hoje se assentam em uma nova concepção baseada nos valores da igualdade e democracia. Assim, fez-se uma pesquisa bibliográfica qualitativa na literatura nacional visando identificar algumas indicações que apontassem para a efetiva realização de tais políticas no trabalho que se realiza nos ambientes escolares com os deficientes intelectuais. A pesquisa identificou a necessidade de: mudança nos paradigmas clássicos do modelo escolar pautado na padronização; existência de novos materiais e práticas pedagógicas; constante formação dos educadores para o trabalho com a diversidade; exercício da autonomia das escolas; construção de processos avaliativos diagnósticos, e não classificatórios.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Inclusão Escolar. Deficiência Intelectual.

ABSTRACT

This paper investigated the ways in which the inclusion of people with intellectual disabilities in regular schools may be possible. The concept of Intellectual Disability (DI) brings with it the difficulty of translating a multiple reality into a single definition, since the manifestations of intellectual disability in individuals are very diverse. However, there is a consensus on the recognition that it imposes intellectual and adaptive limitations that require specific support. The need to ensure educational care for the disabled has led to the emergence of educational public policies of inclusion in Brazil, which today are based on a new conception based on the values of equality and democracy. Thus, a qualitative bibliographical research was done in the national literature aiming to identify some indications that pointed to the effective realization of such policies in the work that is carried out in school environments with the intellectual handicapped. The research identified the need to: change in the classic paradigms of the school model based on standardization; existence of new materials and pedagogical practices; constant training of educators to work with diversity; exercise of school autonomy; construction of diagnostic and non-classificatory evaluation processes.

KEYWORDS: Education. School inclusion. Intellectual Disability.

1 INTRODUÇÃO

O direito à Educação, considerado um dos direitos humanos fundamentais, vem sendo amplamente discutido nas diversas instâncias da sociedade. Mais recentemente, assiste-se a um rico debate quanto a necessidade de tornar esse direito, de fato, um direito universal, ou seja, estendido a todos os indivíduos independentemente de suas características pessoais. O contexto de tal debate é a histórica exclusão de setores da sociedade que, por suas especificidades manteve-se, na prática, alijado dos processos educacionais formais.

Inicialmente, colocou-se em questionamento um modelo escolar que conduzia ao fracasso as camadas economicamente mais pobres da sociedade, em função de estar ele baseado em uma expectativa de aluno advindo dos setores já favorecidos

economicamente. Disso resultou um amplo conjunto de medidas que foram desde a expansão quantitativa da oferta de vagas nas escolas até a formulação de propostas pedagógicas que levassem em conta a diversidade dos alunos. Já não mais cabia, portanto, pensar o ensino formal a partir de uma pedagogia unitária e excludente.

O passo seguinte foi a busca pela inclusão, no direito à Educação formal, de setores sociais que, em função de características específicas, encontravam-se fora das escolas. Disso resultou a formulação de políticas de inclusão educacional desses setores: políticas voltadas para a educação indígena, de comunidades remanescentes de quilombos, de deficientes entre outras.

Entretanto, o processo de inclusão escolar desses grupos requer um esforço de reflexão permanente, já que há sempre o risco de que sua entrada nas escolas fique limitada à oferta formal de vagas sem, contudo, garantir-se efetivamente o acesso à Educação às pessoas que necessitam de apoio especial. Assim, este trabalho buscou investigar, na literatura, o modo como um grupo

específico – o dos deficientes intelectuais – pode ter o direito à Educação garantido.

Trata-se desse modo, de uma pesquisa bibliográfica qualitativa realizada na literatura nacional, abrangendo artigos publicações científicas em português (originais ou de revisão). Segundo Gil (2007), a pesquisa bibliográfica tem por objetivo conhecer as diferentes contribuições científicas disponíveis sobre determinado tema.

Inicialmente, procurou-se definir a Deficiência Intelectual (DI), buscando demonstrar que ela foi, ao longo do tempo, entendida de distintas formas, reflexo de momentos históricos também distintos, o que exige um profundo exercício de reflexão sobre como interpretá-la atualmente, bem como o significado da presença dos deficientes intelectuais nas escolas regulares.

Em seguida, buscou-se tecer um panorama da discussão em torno da Inclusão Social, da qual derivam as políticas de Educação Inclusiva e Educação Especial. A contextualização histórica das políticas inclusivas constitui um pressuposto fundamental para se compreender por que, na atualidade, a escola deve ser repensada em sua função social, na direção de tornar-se uma instituição que de fato contribui para a superação das desigualdades existentes no corpo social.

Finalmente, foram apresentados, com base na literatura consultada, alguns caminhos pelos quais a inclusão escolar dos deficientes intelectuais pode se realizar. Tais caminhos não esgotam as possibilidades de realização de um trabalho pedagógico verdadeiramente inclusivo, mas podem ser tomados como ponto de partida para a construção de propostas pedagógicas elaboradas no contexto da autonomia que deve ser exercida por cada unidade educacional.

1.1 Objetivos:

1.1.1 Objetivo Geral

Investigar as formas de inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual na Educação Básica.

1.1.2 Objetivos Específicos

Conceituar a Deficiência Intelectual.

Definir Educação Inclusiva, Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado.

Apresentar mecanismos de inclusão escolar dos alunos deficientes intelectuais, a partir da consulta à literatura.

Discutir o caso específico da inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica qualitativa realizada na literatura nacional, abrangendo artigos publicações científicas em português (originais ou de revisão). Segundo Gil (2007), a pesquisa bibliográfica tem por objetivo conhecer as diferentes contribuições científicas disponíveis sobre determinado tema.

Deficiência Intelectual (DI)

O conceito de Deficiência Intelectual (DI) traz consigo a dificuldade de se traduzir uma realidade múltipla em uma única definição, já que são muito diversas as manifestações da deficiência intelectual nos indivíduos. Conforme observaram Belo et al. (2008, p. 4), "a heterogeneidade da população habitualmente diagnosticada com deficiência intelectual, em termos de etiologia, características comportamentais, necessidades educativas etc., revela que se trata de um problema teórico-prático complexo, multideterminado e multidimensional". Além disso, há que se considerar que as definições de uma dada realidade são historicamente determinadas, isto é, recebem influências do meio histórico e social que as produziram.

Atualmente, uma definição bastante aceita e utilizada é a da Associação Americana para as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (AAIDD), que propõe que a deficiência intelectual seja caracterizada "por significativas limitações do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo expresso em três domínios fundamentais: conceitual, social e prático (habilidades adaptativas) e manifesta-se antes dos 18 anos" (BELO ET AL., 2008, p. 8).

Tão importante quanto conhecer as limitações advindas da deficiência intelectual, contudo, é o reconhecimento das potencialidades dos indivíduos diagnosticados, mas as definições prendem-se, em geral, às limitações, conforme observaram Alves e Silva (2006, p. 25):

Ainda que o diagnóstico seja indispensável, o mais importante é ajudar estes indivíduos na aprendizagem de competências essências a uma participação ativa nos contextos: familiar, escolar e na comunidade em geral. As possibilidades de adaptação à realidade dependerão do ambiente em que estão inseridas, assim como o número de experiências significativas com as quais se possam confrontar ao longo da vida (ALVES; SILVA, 2008, p. 25).

Daí a necessidade da atenção ao ambiente social no qual o indivíduo com deficiência intelectual está inserido. Por muito tempo, preocupou-se quase exclusivamente em se adaptar esses sujeitos a habilidades específicas, como vestir-se, alimentar-se etc., mas as novas formas de se entender a deficiência intelectual remetem para a valorização dos processos de interação social (CARDOZO;

SOARES, 2011).

Por isso, a nova relação que a sociedade estabelece com a deficiência em geral representa um ganho significativo na democratização das relações sociais. Com o reconhecimento da pessoa com deficiência como cidadã, e, portanto, sujeito de direitos como qualquer outro indivíduo (direito à educação, ao trabalho etc.), há a exigência de todo um reordenamento social, que envolve comprometimento com os ideais democráticos.

Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva (EI), considerada como o conjunto de medidas visando o atendimento educacional das pessoas portadoras de necessidades especiais (PNE), foi consolidada como direito na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), que definiu a Educação, em seu artigo 205, como um "direito de todos e dever do Estado e da família".

O direito à educação é um direito fundamental da cidadania, que deve ser assegurado às pessoas independentemente de suas diferenças. O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) afirma ser a inclusão das pessoas com deficiência uma necessidade fundamentada "na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola" (BRASIL, 2008).

Assim, os novos ideais perseguidos pela sociedade atual, que pretende ser mais justa, pautada nos direitos humanos universais e mais democrática, exigem que o conceito de deficiência intelectual (bem como de todos aqueles que expressam as diferenças entre os indivíduos) seja um instrumento não mais de estigmatização, mas de inclusão social.

A ideia de se estender o direito à educação a todos, sem quaisquer distinções, é indissociável do conceito de sociedade inclusiva, que representa uma nova visão de sociedade baseada na disseminação dos valores humanos. Admitir a presença de alunos com deficiência nas escolas implica em repensar as próprias relações que ocorrem nos ambientes escolares. No lugar de uma escola que esteja baseada no desenvolvimento competitivo de talentos individuais, propõe-se outra, na qual "os alunos percebam a importância de somar esses talentos e reconheçam a complementaridade de suas habilidades e vivências, para explorar temas de estudo, para compreender melhor as noções acadêmicas" (MANTOAN, 2006, p. 53).

É, assim, a Educação Inclusiva (EI) uma exigência fundamental da inclusão social, que se refere ao processo de conquista de direitos. No campo específico da Educação, a negação dos direitos tem se configurado conforme a análise de Dias (2008):

No Brasil, é preciso ressaltar que a estrutura e o funcionamento dos sistemas de ensino são historicamente excludentes, embora a política educacional oficial, expressa na legislação em vigor, seja a educação inclusiva. Ainda é muito frequente a classificação dos alunos por idade, o ensino organizado por disciplinas e uma prática pedagógica igual para todos, pois é concebida para um aluno padrão (DIAS, 2008, p. 19).

A necessidade de se assegurar o atendimento educacional aos deficientes tem feito surgirem políticas públicas educacionais de inclusão, as quais hoje se assentam em uma nova concepção, diferente daquela que, desde a década de 1930, fez com que proliferassem as chamadas "classes especiais", que reuniam em um mesmo espaço pedagógico indivíduos com necessidades educacionais semelhantes. Cabe ressaltar que essa tentativa de homogeneização dos alunos esteve presente também entre aqueles considerados "normais", através da formação de turmas "fortes" e "fracas" ou "femininas" e "masculinas".

O processo de redemocratização da década de 1980 colocou em discussão esse paradigma, questionando, entre outros aspectos, o sentido da existência da segregação dos deficientes no contexto escolar. Refletindo tal questionamento, a Constituição de 1988 procurou assegurar, em seu artigo 208, o "atendimento educacional especializado para os portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988), oficializando assim uma medida que deveria se espraiar em toda organização escolar. A legislação posterior cuidou de tratar com maior riqueza de detalhes do processo de acolhimento dos deficientes nas escolas.

Desse modo, as equipes escolares, devem procurar construir práticas afinadas com os princípios da inclusão social, assumindo o compromisso de tornar a proposta pedagógica da escola cada vez mais voltada para o atendimento da comunidade em suas diferenças. Carvalho (2004, p. 29) buscou identificar alguns caminhos para a construção da educação inclusiva: valorização profissional dos professores, aperfeiçoamento das escolas, utilização dos professores das classes especiais, trabalho em equipe, adaptações curriculares. Segundo a autora:

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras cau-

sas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresente dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento (CARVALHO, 2004, p. 29).

Para Tezani (2004, p. 177), não se trata apenas da aplicação de técnicas rígidas para a construção da educação inclusiva, mas do fomento à troca de ideias, a discussão, a observação, as comparações, os ensaios e os erros. Isto porque cada escola constitui uma realidade diferenciada, não sendo possível a criação de fórmulas universais.

Trata-se, entretanto, de um processo complexo que, segundo Battaglia (2019) deve envolver: 1) Alteração do regimento escolar: o novo regimento escolar deve conter as formas pelas quais a escola garantirá a efetivação da inclusão na instituição; 2) Adaptação curricular e avaliativa: conteúdos e metodologias devem ser ajustados levando em consideração as condições de aprendizagem dos portadores de necessidades especiais; 3) Escolha da classe: segundo Battaglia (2019), "a adequação pedagógica do aluno a uma determinada série é relevante e deve ser avaliada, mas também é fundamental que o professor escolhido tenha disponibilidade e desejo pessoal para trabalhar com ele"; 4) Acompanhante terapêutico: em determinados casos, torna-se necessária a presença permanente ou temporária de uma pessoa que ajude a criança e o professor na adaptação ao processo escolar.

Educação Especial

A legislação brasileira a definiu a Educação Especial (EE) em dois momentos. O primeiro foi a publicação, em 1994, da Política Nacional de Educação Especial (PNEE), baseada na Declaração Mundial de Educação Para Todos, de 1990. Segundo Fraloub e Buytendorp (2011), tal política:

Estabeleceu a integração ao ensino regular dos deficientes capazes de acompanhar o currículo escolar e o ritmo de aprendizagem dos alunos considerados normais, mantendo os demais em classes ou escolas especiais. Entre outras modalidades de atendimento especial, criou-se a oficina pedagógica, para a educação profissional; a sala de estimulação essencial, para a estimulação de deficientes de 0 a 3 anos com finalidade terapêutica e pedagógica; e a sala de recursos, definida como 'local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do alunado, onde se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classes do ensino comum (FRALOUB; BUYTENDORP, 2011, p. 6).

O atendimento especializado, portanto, passou a definir a Educação Especial. A Resolução CNE / CEB nº 2 / 2001 alterou radicalmente esse atendimento, em seu artigo 7º, que passou a exigir a integração dos deficientes em classes comuns (FRALOUB; BUYTENDORP, 2011, p. 6).

O segundo momento de organização da Educação Especial foi representado pela Política Nacional de Educação Especial (PNEE), publicada em 2008, que definiu a Educação Especial como:

Modalidade transversal de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado e disponibiliza o conjunto de serviços, recursos e estratégias específicas que favorecem o processo de escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular e a sua interação no contexto educacional, familiar, social e cultural (BRASIL, 2008).

Essa nova política previu o atendimento aos deficientes intelectuais em salas de recursos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme previu a Constituição Federal em seu artigo 208, inciso III, como forma de complementar a formação do aluno com deficiência. Entretanto, conforme observaram Fraloub e Buytendorp (2011), ainda pairam nas escolas muitas dúvidas quanto aos deficientes intelectuais, que tipo de complementação deve ser oferecida a eles, quais as práticas que podem ser consideradas complementares.

De qualquer forma, a legislação brasileira atual em torno da questão da Educação Inclusiva e da Educação especial representa um avanço no sentido de tornar o direito à Educação, efetivamente, um direito de todos.

Segundo Dias (2010, p. 49), "na atualidade a deficiência é compreendida a partir do enfoque ecológico ou social, em que a pessoa com deficiência é vista em interações complexas com o ambiente". As experiências são, assim, fundamentais para os deficientes intelectuais, já que as pesquisas recentes sobre o funcionamento do cérebro apontam para o fato de que "o sistema nervoso central modifica sua organização estrutural e funcional em resposta a uma estimulação" (DIAS, 2008, p. 52).

Dessa forma, a inclusão dos deficientes nos ambientes escolares formais pode resultar em significativos ganhos para estes sujeitos, e essa visão rompe radicalmente com a ideia de segregação, estando, portanto, afinada com os valores democráticos.

É preciso considerar ainda, conforme observou Hall (2009), que a identidade não é algo estático, o que vale para as pes-

soas diagnosticadas ou não com deficiência, o que significa que classificar alguém como "deficiente" pode implicar no risco de se afirmar, de antemão, supostas impossibilidades. Como afirmou Dias (2008):

Em suma, a própria conceitualização de deficiência é um bom exemplo da crise de paradigmas, pois evidencia que o processo de produção do conhecimento não segue uma ordem, e não existe hegemonia em relação a esse ou aquele conhecimento. O que temos é uma construção contínua de conhecimento científico que gera continuidades, avanços, mas também tensões e contradições (DIAS, 2008, p. 55).

Cabe, então, discutir, no contexto da inclusão dos deficientes intelectuais nas escolas, as formas pelas quais o direito pleno à Educação possa ser assegurado a eles.

Alunos deficientes e Atendimento Educacional Especializado (AEE)

De acordo com a Lei 13146/2015 (BRASIL, 2015), a pessoa deficiente é aquela que "tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas".

A estas pessoas, estão assegurados todos os direitos de cidadania, além de a lei considerar que os deficientes necessitam de apoio e ações específicas para gozarem plenamente daqueles direitos. No que se refere ao direito à Educação, a Lei 13146/2015, em seu artigo 28, prevê, entre outras medidas, a criação de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades; oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem barreiras; previsão, no projeto pedagógico das escolas, do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2015).

Assim, o direito à Educação está plenamente assegurado na legislação brasileira aos deficientes. De acordo com o Censo Escolar de 2014, havia, no Brasil, mais de 698 mil estudantes nessas condições matriculados na rede de Educação Básica, em classes comuns, 93% deles em escolas públicas (BRASIL, 2015).

Esses dados indicam um crescimento expressivo da matrícula dos alunos deficientes em escolas comuns, já que o Censo Escolar de 1998 apontava para cerca de 200 mil alunos deficientes matriculados, sendo apenas 13% deles em classes comuns. Atualmente, 79% dos quase 900 mil alunos com deficiência frequentam essas classes. Trata-se de alunos que "apresentam alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras" (BRASIL, 2015).

Estudantes com Transtorno do Espectro Autista estão incluídos neste universo, uma vez que a Lei 12764/2012 definiu os indivíduos com TEA como deficientes (LINS; LIMA, 2016).

A inclusão escolar dos alunos deficientes se faz em classes normais e em salas de recursos multifuncionais, através do Atendimento Educacional Especializado (AEE). De acordo com a definição do Censo Escolar 2013, o AEE:

É um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, oferecidos de forma complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados nas classes comuns do ensino regular. Esse conjunto de atividades, registradas no Projeto Político Pedagógico de cada escola, é realizado individualmente ou em pequenos grupos, em turno contrário ao da escolarização (BRASIL, 2014).

Desse modo, o AEE constitui um recurso que complementa a formação dos alunos em classes normais, visando atender suas especificidades em função de sua deficiência. As salas de recursos multifuncionais devem, portanto, estar organizadas de modo a eliminar barreiras e oferecer alternativas pedagógicas que assegurem o aprendizado dos alunos atendidos.

A presença dos alunos deficientes nas classes regulares está associada a uma nova visão a respeito da deficiência, diferente daquela que, desde a década de 1930, fez com que proliferassem as chamadas "classes especiais", que reuniam em um mesmo espaço pedagógico indivíduos com necessidades educacionais semelhantes. O processo de redemocratização da década de 1980 colocou em discussão esse paradigma, questionando, entre outros aspectos, o sentido da existência da segregação dos deficientes no contexto escolar.

Refletindo tal questionamento, a Constituição de 1988 procurou assegurar, em seu artigo 208, o "atendimento educacional especializado para os portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988). A legislação posterior cuidou de tratar com maior riqueza de detalhes do processo de acolhimento dos portadores de deficiências nas escolas.

Atualmente, um dos principais documentos que regem a educação inclusiva são as "Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica" (BRASIL, 2001), as quais afirmam: "inclusão (...) não significa simplesmente matricular todos os educandos na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao pro-

fessor e à escola o suporte necessário para a sua ação pedagógica" (p. 40).

Assim, a educação inclusiva exige, nos termos da própria legislação vigente, investimentos significativos por parte do poder público, para que ocorra a necessária mudança na organização escolar rumo ao abandono da cultura da exclusão para, conforme afirma a Resolução CNE / CEB 17 / 2001 em seu artigo 8º, inciso II, "educar para a diversidade" (BRASIL, 2001).

Inclusão escolar dos deficientes intelectuais

Alguns autores se preocuparam em indicar caminhos pelos quais a verdadeira inclusão de deficientes intelectuais nas escolas possa efetivamente se realizar. Glat et al. (2007), tendo como objeto de análise a presença desses alunos nas classes comuns, observaram que tal presença é benéfica, inclusive, para os demais alunos, pois ela revela com maior nitidez a necessidade de os educadores lidarem com as diferenças existentes entre todos eles. Assim, esses autores sugeriram: o uso de diferentes linguagens (auditiva, visual, escrita etc.); o uso de material concreto; a "tutoria de pares", na qual um aluno adiantado ajuda outro mais atrasado; os "cantinhos" organizados para o trabalho diversificado; as formas lúdicas de aprendizagem (GLAT ET AL., 2007, p. 89-93).

É importante ressaltar que, ao organizar o seu trabalho a partir da observação das diferenças existentes entre os alunos da classe, o professor rompe com uma pedagogia unitária que era excludente, já que privilegiava um modelo específico de aluno.

A questão da avaliação dos alunos com deficiência intelectual também foi analisada por estes autores (GLAT ET AL., 2007), que sugeriram que o professor deve abandonar a ótica classificatória, adotar expectativas positivas e usar a avaliação como instrumento de aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Lima (2013) investigou o processo de inclusão escolar de 18 alunos com deficiência intelectual matriculados em escolas de Ensino Fundamental em Dourados (MS). Sua pesquisa indicou que, nos casos analisados, houve "falta de flexibilização do currículo e adequação das atividades para alunos com DI" (p. 160); falta de participação desses alunos nas atividades realizadas em classe; existência de formação específica voltada à atuação dos docentes com alunos com deficiência intelectual entre todos os professores, o que representa um ganho significativo no processo de inclusão escolar.

Pimentel (2013, p. 49) propôs a existência de um "currículo adaptado e funcional para o atendimento às necessidades e potencialização das possibilidades apresentadas pela pessoa com deficiência intelectual". Não se trata, para a autora, de desconsiderar as deficiências a partir da imposição de um currículo único. A aprendizagem colaborativa também foi proposta como caminho fecundo para que seja assegurada a efetiva inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual.

Lykouropoulos (2007) ressaltou a necessidade de as escolas analisarem criticamente as políticas oficiais de inclusão dos deficientes intelectuais, a partir da análise de suas realidades próprias:

As escolas, por sua vez, parecem assimilar as políticas de forma acrítica, e se submetem ao cumprimento da 'ordem' da inclusão sem reflexões mais profundas. Tomam para si a responsabilidade que, tiranicamente, as políticas delegam-lhes, num efeito cascata de ambiguidades e conflitos (LYKOUROPOULOS, 2007, p. 137).

A mesma autora apontou, ainda, para a necessidade de materiais específicos nas escolas para o trabalho com deficientes intelectuais, além de formação continuada para os educadores.

Lopes e Marquezine (2012) investigaram um caso de sala de recursos para alunos com deficiência intelectual, a partir da ótica dos professores. O estudo permitiu concluir que:

O trabalho pedagógico na sala de recursos só tem sentido se o professor do ano que o aluno se encontra der continuidade na sala regular. De certa forma, a sala de recursos da escola onde a pesquisa foi desenvolvida está tentando cumprir o seu papel no processo inclusivo, considerando que a natureza pedagógica a ela atribuída é a de complementar o atendimento educacional realizado em classes regulares. Vale lembrar que o trabalho desenvolvido na sala de recursos não deve e não pode ser confundido com reforço escolar ou repetição de conteúdos programáticos da classe regular (LOPES; MARQUEZINE, 2012, p. 503).

Investigando um caso de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola situada no município de Juazeiro do Norte (CE), Silva (2011) percebeu a falta de recursos e o esforço dos educadores, e afirmou: "a inclusão enfatiza que os currículos e práticas devem ser transformados e não que o aluno seja modificado para partilhar plenamente da dinâmica regular" (SILVA, 2011, p. 144). Desse modo, o funcionamento do AEE deve evitar uma aproximação com o antigo modelo de classes especiais.

Assim, de uma maneira geral, a literatura consultada apontou para alguns caminhos possíveis de se realizar a efetiva inclusão escolar das pessoas com deficiência

intelectual.

O caso do Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Aprendizagem dos alunos autistas

Considerando que o TEA é uma condição que prejudica a sociabilidade da criança, a escola, para ela, representa a oportunidade de desenvolver interações sociais que devem favorecer sua aprendizagem. Mas tal aprendizagem apresenta problemas específicos, os quais devem ser objeto de preocupação dos educadores (NUNES ET AL., 2013).

Neste sentido, um primeiro passo consiste no conhecimento da deficiência. Outro, é superar a resistência dos pais, impulsionado pela dificuldade das escolas em atender às especificidades dos alunos com autismo. A presença de um acompanhante terapêutico pode contribuir significativamente para isso, ao favorecer a inclusão, atuando junto à criança que ainda não se encontra adaptada ao universo escolar, e, com a qual, a equipe pedagógica acredita não saber lidar (PARRA, 2009).

Há, ainda, necessidade de capacitação profissional e estabelecimento de parcerias entre escola e família, conforme assinalaram Pletsch e Lima (2014):

O incentivo a formação e a capacitação de profissionais especializados no atendimento a pessoa com transtorno do espectro autista bem como o apoio a pais e responsáveis confirmam o imperativo da parceria entre família e escola, fundamental na educação de todo aprendente com necessidades educacionais especiais. Não podemos deixar de lembrar os princípios para uma gestão democrática, com um projeto emancipador e transformador das relações sociais, enfatizando o trabalho coletivo e interdisciplinar como processo educativo do aluno (PLETSCH; LIMA, 2014, p. 4).

Passerino (2012) observa que, em decorrência das dificuldades de sociabilidade, as crianças autistas apresentam também problemas relacionados à simbolização, o que afeta negativamente seu processo de alfabetização. Entretanto, a presença das habilidades incomuns representa uma possibilidade de superação das limitações referidas.

Outra perspectiva promissora é representada pela produção criativa de recursos tecnológicos (as chamadas Tecnologias Assistivas), que favorecem a aprendizagem dos alunos deficientes. Muitos desses recursos são simples e de baixo custo, às vezes construídos pelos próprios professores (GALVÃO FILHO, 2009).

Há também recursos de alta tecnologia, como os aplicativos que vêm sendo criados como: o Minha Rotina Especial, que auxilia a criança na organização de suas tarefas diárias; o Story Creator, um aplicativo para as crianças contarem suas vivências através de desenhos, fotografias, vídeos, textos e áudios; o Livox, vencedor do prêmio da Organização das Nações Unidas como melhor aplicativo de inclusão, que traduz para o comando de voz os símbolos que aparecem na tela e são tocados pelo usuário (TISMOO, 2019).

A alfabetização dos autistas.

Crianças autistas necessitam de métodos de alfabetização diferenciados dos métodos tradicionais. Há, contudo, diferenças significativas entre os próprios autistas: algumas conseguem se concentrar ao ouvir uma história, outras conseguem ler bem cedo, outras são pensadoras visuais, outras aprendem melhor através do som (TISMOO, 2019).

A assimilação pode ser prejudicada pela dificuldade de memorizar sequências, como aquelas presentes em longas frases, o que representa um grande desafio para o processo de alfabetização e letramento. De qualquer forma, as dificuldades precisam ser enfrentadas a partir de procedimentos e recursos adequados.

Uma medida essencial é a conexão da alfabetização à rotina da criança. Para as crianças autistas, é fundamental saber antecipadamente quais serão as atividades do cotidiano, e antecipá-las a auxilia a se sentirem seguras. Neste sentido, recomenda-se a leitura de livros cuja temática é justamente a rotina, escritos para atender a essa necessidade específica da criança autista, pois estes livros contribuem tanto para a organização mental da criança quanto representam um incentivo à leitura e à escrita.

Outra recomendação é alfabetizar a partir de temas de interesse da criança. Livros que trazem tais temas devem ser oferecidos à criança, como forma de incentivá-la a adentrar o universo das letras. Procurar elementos que gerem identificação, como locais que a criança já conheça, personagem parecidos com ela, entre outros aspectos, são altamente recomendados (TISMOO, 2019).

Crianças autistas são alfabetizadas de modo muito gradual, sendo necessário ensinar um conceito por vez. Recomenda-se, neste sentido, começar pelos fonemas (o som produzido por cada letra), para se chegar à formação das sílabas, palavras e, depois, construção de frases. O tempo dedicado à aprendizagem da leitura deve, também, ser aumentado gradativamente.

Finalmente, é necessário adequar a alfabetização aos diferentes sentidos. Há autistas mais visuais, que necessitam de livros com mais imagens, outros mais auditivos, que preferem ouvir instruções orais para depois realizar as atividades, para os quais os audiolivros são um recurso bastante eficaz.

Há, ainda, aqueles que aprendem melhor quando podem manipular objetos e assim por diante.

Alguns métodos específicos de alfabetização das crianças autistas têm apresentado significativos resultados. Entre tais métodos, destacam-se:

1) O método PECS, conhecido mundialmente por estar ligado aos componentes incitativos da comunicação por meio da utilização de figuras;

2) O método TEACCH, que trabalha a linguagem receptiva e a expressiva. Para tanto são utilizados estímulos visuais como fotos, figuras ou cartões, além de estímulos corporais;

3) O método Montessori, que trabalha a educação da vontade e da atenção, com a qual a criança terá a liberdade de escolher o material a ser utilizado proporcionando a cooperação;

4) O método ABA, que incentiva o conhecimento através de materiais concretos cientificamente desenhados, para acrescentar o pensamento conceitual e levar abstração (SILVA; ALMEIDA, 2015).

Softwares educacionais, como é o caso do Litera Azul, têm sido desenvolvidos para auxiliar no processo de alfabetização das crianças autistas. Segundo Martins et al. (2016, p. 209), tais recursos, além de contribuírem para a aquisição das habilidades leitora e escritora, ajudam a criar "valores e virtudes que possam auxiliar na construção da inteligência social e emocional da criança".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho investigou, na literatura, as possibilidades de realização de um trabalho pedagógico que, de fato, inclua os deficientes intelectuais no direito à Educação. A pesquisa em torno da definição de Deficiência Intelectual (DI) evidenciou que o conceito passou por diversas mudanças ao longo da história e que, atualmente, há uma tendência em se valorizar as potencialidades dos deficientes intelectuais, o que significa que sua inclusão escolar é uma exigência de uma sociedade que se pretende democrática.

Ao buscar compreender os conceitos de Inclusão Social, Inclusão Escolar e Educação Especial, a pesquisa apontou para o fato de que, em função do passado histórico marcado pela exclusão social, na atualidade há uma necessidade premente de um constante repensar sobre os processos escolares, que devem ser reordenados para que a escola seja, de fato, inclusiva.

Foi possível, também, identificar, na literatura, alguns caminhos para se construir uma escola que inclua os deficientes intelectuais no direito à Educação: mudança nos paradigmas clássicos do modelo escolar pautado na padronização; existência de novos materiais e práticas pedagógicas; constante formação dos educadores para o trabalho com a diversidade; exercício da autonomia das escolas; construção de processos avaliativos diagnósticos, e não classificatórios.

Dessa forma, alguns caminhos já estão sendo construídos para a inclusão escolar dos deficientes intelectuais. Entretanto, cabe a cada equipe escolar, no exercício de sua autonomia pedagógica e de seu compromisso político, analisar a sua situação específica, buscando respostas tanto em sua realidade quanto na produção acadêmica sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fabíola A.; SILVA, Sara M.S. As TIC nas dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. Rev. Diversidades, ano 6, n. 22, out. / dez. 2008.

BATTAGLIA, Laura. Inclusão escolar: práticas e compromissos. Disponível em: http://www.saci.org.br. Acesso em 08 nov. 2019.

BELO, Chantal; CARIDADE, Helena; CABRAL, Luísa; SOUZA, Raquel. Deficiência Intelectual: terminologia e conceptualização. Rev. Diversidades, ano 6, n. 22, out. / dez. 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, Casa Civil, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar 2013. Brasília: INEP, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial. Brasília, MEC / SEESP, 2001.

BRASIL. Presidência da República. Lei 13146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, Casa Civil, 2015.

CARDOZO, Alcides; SOARES, Adriana B. Habilidades sociais e o envolvimento entre pais e filhos com deficiência intelectual. Psicologia, Ciência e Profissão, v. 3, n. 11, 2011.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação in-

clusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DIAS, Marília C. Atendimento educacional especializado e complementar e a deficiência intelectual: considerações sobre a efetivação do direito à educação (Dissertação). Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FRALOUB, Eliane F.A.M.; BUYTENDORP, Adriana A.B.M. O atendimento educacional especializado para o deficiente intelectual em seu aspecto complementar: uma análise da legislação. Diálogos Educ. Rev., Campo Grande, v. 2, n. 2, nov. 2011.

GALVÃO FILHO, Teófilo A. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

GIL, Antonio C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2007.

GLAT, Rosana et al. Estratégias pedagógicas para inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: GLAT, Rosana (Org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro, Letras, 2007.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz T. (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, Vozes, 2009.

LIMA, Renata S. Inclusão do aluno com deficiência intelectual nas escolas municipais de ensino fundamental. Horizontes Rev. Educ., Dourados, n. 1, v. 1, jan. jun. 2013.

LINS, Viviane F.; LIMA, Daniela S. A sala de recursos multifuncionais e sua prática com crianças autistas em escola municipal da cidade do Recife. II Congresso Internacional de Educação Inclusiva, 16 a 18 nov. 2016.

LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria C. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 18, n. 3, jul. / set. 2012.

LYKOUROPOULOS, Cristina B. Inclusão escolar de alunos com deficiência: um estudo das propostas e ações políticas e sua apropriação por escolas da rede municipal de ensino de Maceió – AL. (Dissertação). Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MANTOAN, Maria T.E. Inclusão escolar: o quê? por quê? Como fazer? São Paulo, Moderna, 2006.

MARTINS, Gabriel S.; DOUMANY, Jamilli S.; UCHOA, Elza M.; ARRELIAS, Josielson S.; LEITE, Ederson W.F. Litera Azul: protótipo de software de apoio à alfabetização de autistas. V Congresso Brasileiro de Informática na Educação, 2016.

NUNES, Débora R.P.; AEVEDO, Mariana Q.O.; SCHMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 16, n. 47, p. 557-572, set. / dez. 2013.

PARRA, L. S. Atando laços e desatando nós: reflexões sobre a função do acompanhamento terapêutico na inclusão escolar de crianças autistas. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura), Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

PASSERINO, Liliana M. Comunicação alternativa, autismo e tecnologia: estudos de caso a partir do Scala. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Org.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2012.

PIMENTEL, Susana C. Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual na escola regular: proposta para inclusão ou para segregação? Cadernos de Educação FaE / PPGE / UFPel., v. 45, mai. Ago. 2013.

PLETSCH, Márcia D.; LIMA, Marcela F.C. A inclusão escolar de alunos com autismo: um olhar sobre a mediação pedagógica. I Seminário Internacional de Inclusão Escolar: práticas em diálogo. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 21 a 23 out. 2014.

SILVA Fabrícia G. Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em discussão. (Dissertação). Mestrado em Educação. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

SILVA, Geisiane F.; ALMEIDA, Márcia L. Métodos de alfabetização para crianças autistas. Psicopedagogia Online, 29 mai. 2015.

TEZANI, Thaís C. R. Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão. Dissertação – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

TISMOO, Biotecnologia. Disp. em: htpps://tismoobiotecnologia. Acesso em 02 nov. 2019.

VIVÊNCIAS DA ARTE NA EDUCAÇÃO

MARTA GERUZA FERREIRA DA SILVA

RESUMO

Este Trabalho de Pesquisa segue numa linha de analisar como os professores de arte vivenciam a arte na educação infantil. Esta pesquisa surge como oportunidade de aprofundar o estudo sobre a vivência da arte na educação infantil. Minha pesquisa literária teve como referência autores como Vygotsky (2006), Kramer (1996), Barbosa (1991), PCN: ARTE (1998). Baseei meu trabalho em uma pesquisa qualitativa, analisei a visão dos professores para entendermos um pouco mais como está sendo vivenciada a arte na educação infantil nesta escola de rede municipal do município de São Paulo. Para tanto, me cabe esclarecer que na Rede Municipal de Ensino Infantil da Cidade de São Paulo, não há especificamente a disciplina de Arte, assim firmo com os pedagogos com formação em Arte, mas que trabalham na Educação Infantil e, que são preocupados em garantir esta formação aos seus alunos, momentos de observação de seu trabalho. Meu objetivo principal era encontrar respostas para a seguinte problemática: Nas aulas de arte que papel a estética desempenha no desenvolvimento da imaginação infantil? Analisei e observei a noção da realidade da arte na infância e a importância da vivência estética no contexto pesquisado.

Palavras-chave: Arte; Educação Infantil; Vivência; Estética.

INTRODUÇÃO

Observei que muitos professores que lecionam artes, sobretudo em escolas públicas, são formados em outras áreas de conhecimento e atuam nessa disciplina, seja pela falta de profissionais habilitados na área ou pela constante mudança de professores. Sabendo da importância de vivenciar a arte na infância, me frustrei quando vi alunos crescendo sem o conhecimento sobre arte.

É na Educação Infantil que o indivíduo tem a base escolar para dar início às transformações de sua vida. Sabemos da necessidade da vivência e do estímulo a arte na Educação Infantil, para que a criança possa ter acesso ao mundo da arte, ampliando assim seus conhecimentos e explorando a cultura que a cerca.

Para que a vivência da criança com a arte seja com qualidade é importante que ela conviva com professor habilitado em artes, possibilitando o desenvolvimento de um novo agente da produção cultural na infância. Cabe as instituições de ensino valorizar o trabalho do professor de arte no ambiente escolar desde a Educação Infantil. O interesse pela pesquisa sobre a vivência estética da arte na infância, surge da observação sobre a forma como alguns alunos interpretam e vivenciam a arte, aparentemente a visão da arte desses alunos demonstra a desvalorização da disciplina como área de conhecimento e a pouca convivência com aulas de qualidade na sua vida escolar.

A partir das observações verifiquei que na educação infantil, muitos alunos não possuem aula de artes ou possuem professores atuando na área sem ter uma formação adequada para essa disciplina, não vivenciando a estética da educação na arte. Na infância, iniciamos o desenvolvimento da criatividade e da imaginação e com isso a arte começa a se desenvolver.

Alguns questionamentos me levaram a pesquisar de forma mais ampla sobre essas situações e, sobre as consequências desta ausência do contato de qualidade com a arte. É muito importante identificarmos a forma como a criança tem acesso à arte, a influência positiva dos educadores e o estímulo oferecido para que ela tenha a oportunidade de expressar a sua arte, adquirindo conhecimento com novas experiências e habilidades. Mediante essa pesquisa, pretendo analisar a visão dos professores, observando como está sendo vivenciada a arte na infância na Educação Infantil. Desejando definir qual é o papel que a estética desempenha no desenvolvimento da imaginação na infância e saber como os professores estão desenvolvendo o papel da estética na imaginação da infância nas aulas de arte.

EDUCAÇÃO INFANTIL

O foco principal da Educação Infantil é a criança, estimulando seu processo de desenvolvimento da aprendizagem e o seu processo de criatividade, proporcionando momentos de descobertas, e a arte é insubstituível neste processo de desenvolvimento. A contribuição da arte na Educação Infantil é estimular a criatividade, transportando a criança para o mundo da imaginação.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil 3. As Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura etc. o movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são atributos da criação artística. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às Artes Visuais (BRASIL, 1998 p.85). A vivência com a arte na escola

propicia que a criança expresse seus pensamentos e suas ideias. Apreciamos, vivenciamos, demonstramos nossos sentimentos e criamos formas diferentes de nos expressar diante da mesma arte. A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo como o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias. Dessa forma a arte como meio indispensável, inicia sua trajetória na Educação Infantil, sendo fundamental para o despertar da criatividade. Por intermédio dela o novo se abre, o conhecimento se enriquece, proporcionando um envolvimento com sua cultura por meio da arte. (FISCHER, 1973, p. 13)

A criança é um ser em desenvolvimento, que tem curiosidade e que adora explorações, quanto mais o projeto pedagógico da escola proporcionar experiências significativas, maior será o aprendizado.

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. A arte permite que as crianças liberem seus pensamentos desenvolvendo assim a criatividade, utilizando imagens e cores que ampliem o conhecimento mediante a criação. Com o auxílio do professor de arte que a criança passa a ter uma oportunidade de obter um olhar estético ou artístico mais aprofundado, dessa forma desenvolve com mais amplitude a concepção da criança. (PCN – ARTES, 2001, p.105) A criança deve ter um suporte maior, para que tenha bons resultados no seu aprendizado. O educador que trabalha na Educação Infantil, sobretudo educador deve entender que essa fase da vida da criança será a base do seu desenvolvimento. O que vivenciar na infância, ficará guardado como um filme para sempre em sua memória e será fundamental para sua aprendizagem.

O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A ideia de infância surgiu no século XIII e, surge como uma transformação social e histórica, uma vez que no período histórico do século anterior a criança era vista como um pequeno adulto, que com apenas sete anos de idade já exercia suas funções como os demais membros da família. Um homem do século XVI ou XVII ficaria espantado com as exigências de identidade civil a que nós nos submetemos com naturalidade. Assim que nossas crianças começam a falar, ensinamos-lhes seu nome, o nome de seus pais e sua idade. O sentimento da infância era inexistente e nos dias de hoje passa a ser a infância uma das fases mais importantes da vida para o desenvolvimento do ser humano. E naquela época a primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando nasce e dura até os sete anos e, nessa idade aquilo que nasce é chamado de enfant (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras... (ARIÈS, 1981, p.36).

A juventude só era valorizada para quem conseguissem passar bem a primeira fase da vida, pois o objetivo era chegar na juventude com força, garra, para poder trabalhar, a valorização era voltada para a juventude; considerado o individual produtivo; até porque muitos não chegavam na fase final da vida. A realidade da infância no Brasil, é marcada pela luta pelo reconhecimento dos direitos sociais das crianças, que devem ser valorizadas como indivíduo que está em pleno desenvolvimento e sabe se expressar. Devemos ver a criança como indivíduo que possui uma classe social e, que merece tem seus direitos e deveres como qualquer indivíduo em formação. No Brasil, a infância é hoje tematizada em várias áreas de conhecimento e é motivo de mobilização de diversos segmentos da sociedade civil que, reconhecendo as crianças como cidadãs, lutam para que os direitos sociais afirmados na letra da Constituição de 88 entre eles o direito à educação torne-se fato. [...] um profundo e sensível conhecimento sobre a criança como indivíduo social e fala de como ela vê o mundo com seus próprios olhos; não toma a criança de maneira romântica ou ingênua, mas a entende na história, inserida numa classe social, parte da cultura e produzindo cultura. Estudar a infância exige como vimos consciência interdisciplinar, mas exige também o entendimento de que a interdisciplinaridade, longe de significar justaposição de perspectivas teóricas diversas, só pode ser gerada se as ciências humanas e sociais se tornarem dialéticas, tomando o sujeito social, neste caso, a criança no âmago da vida social e da pesquisa. (KRAMER E LEITE, 1996, p.28). Muitos autores pesquisados nos mostram a criança como um ser ativo, ocupando um lugar na sociedade, fazendo parte da cultura e produzindo cultura com seus pares.

A cultura precisa ser compreendida em duas dimensões: uma relativa às tradições culturais, costumes e valores dos diferentes grupos, suas trajetórias, experiências, seu saber, tudo o que é produzido pelo homem; outra relativa ao acervo de conhecimentos culturais disponíveis na história de uma dada sociedade, povo, país. A formação cultural é direito de todos se consideramos que todos, crianças e adultos, somos indivíduos sociais, sujeitos históricos, cidadãos produzidos na cultura e produtores de cultura. Cidadãos que têm direitos sociais, entre eles o direito à educação e a cultura. (Seminário Internacional da OMEP, 2000, p.43 e 45)

As primeiras Instituições Educacionais surgem na Idade Moderna trazendo mudanças, dando sinais de que compreenderam as

especificidades da infância e a importância social e cultural das crianças em instituições criadas para essa finalidade. Antigamente a criança era vista como um ser em miniatura e assim que pudesse realizar uma atividade, era inserida ao mundo, sem nenhuma preocupação com sua formação ao passo de um ser específico. (KRAMER,

2006, p.30)

Percebi na literatura consultada, relatos dos autores que confirmam que a diferença do ponto de vista do tratamento recebido pelas crianças, nos dias de hoje para o passado são intensas. É importante salientar que tais orientações trouxeram uma contribuição inegável no sentido da valorização da produção criadora da criança, o que não ocorria na escola tradicional. Mas o princípio revolucionário que advogava a todos, independentemente de talentos especiais, a necessidade e a capacidade da expressão artística foi aos poucos sendo enquadrado em palavras de ordem, como, por exemplo, .o que importa é o processo criador da criança e não o produto que realiza e .aprender a fazer, fazendo; estes e muitos outros lemas foram aplicados mecanicamente nas escolas, gerando deformações e simplificações na ideia original, o que redundou na banalização do deixar fazer, ou seja, deixar a criança fazer arte, sem nenhum tipo de intervenção. (PCN de ARTES, 1998 p.15)

O processo de criação da criança foi aos poucos tendo seu espaço garantido, alterando a visão das escolas, que passa a entender que a criança pode ser livre para que produza a sua arte da sua maneira, pois não só a criança, mas todos aprendemos a fazer, fazendo.

Hoje o foco da vida continua sendo a criança, porém atualmente ela é vista com outros olhos. Os pontos iniciais de apoio que a criança encontra para suas produções futuras, surgem do que ela vê e ouve, com estas vivências ela acumulando experiências para construir suas fantasias. Desde muito pequena a criança é estimulada por diversos objetos com cores, formas e sons a fim de despertarem seu interesse, chamamos estes objetos de brinquedos. Proporcionar às crianças variadas vivências por meio de brincadeiras, de imagens no vídeo, de leituras estimulam sua criatividade e sua imaginação fundamental para seu desenvolvimento.

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. (PCN de ARTE p.14) É indispensável à valorização da arte na infância, vivenciadas a partir de estímulos proporcionados por indivíduo experiente, ou seja, o educador, a fim de conduzir a criança para um olhar mais atento e reflexivo sobre arte.

Quanto mais a criança veja, ouça e experimente, quanto mais aprenda e assimile, quando mais elementos da realidade disponham em sua experiência, mais considerável e produtiva será, como as outras circunstâncias, a atividade de sua imaginação. A arte não pode ser vista como uma coisa rara e fútil, e sim, como uma exigência do dia-a-dia. (VYGOTSKY. 2006, p. 18). A infância nos proporciona grandes possibilidades para ampliar a construção do pensamento, pois na infância é muito fértil a fantasia, a imaginação, a criação, a construção coletiva com seus pares. Muitos autores ressaltam a importância da infância sobre o desenvolvimento da imaginação das crianças, de sua visão estética mediante valorização do olhar, respeitando sua criação, envolvendo as crianças com a arte. A formação do professor de arte tem, portanto, este caráter peculiar de lidar com as complexas questões da produção, da apreciação e da reflexão do próprio sujeito, o futuro professor, e das transposições das suas experiências com Arte para a sala de aula com seus alunos [...] lembro que não muito longe das práticas de ensino de Arte de hoje, estão às experiências dos professores de ontem, aqueles que de alguma maneira construíram nossa história. (BARBOSA, 2002 p.157) O professor tem um papel fundamental na formação cotidiana das crianças e em sua interação com a Arte. Para proporcionar uma interação de qualidade da criança com a arte, necessitamos de professores que busquem o conhecimento, tornando sua aula prazerosa, pois o professor de arte precisa ir além da sala de aula, estimulando o processo criador.

A ARTE E A EDUCAÇÃO

Em 1971 quando a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), inclui a disciplina de arte no currículo escolar, ela recebeu o título de Educação Artística; pois englobava artes plásticas, educação musical e artes visuais; embora nesta fase ainda não fosse considerada como uma disciplina, já era uma grande conquista de espaço. Após a arte na Educação enfrentar alguns obstáculos, nos anos 80, crescia no mundo o interesse pela Educação em arte, porém só em 1996 a arte é incluída no corpo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 9394/96) que no artigo 26, parágrafo 2º: "O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". Assim, a disciplina de Arte tornou-se obrigatória no currículo escolar das escolas de Ensino Fundamental e Médio. É importante que o professor de artes busque valorizar os conteúdos que trabalhar, propiciando grandes reflexões, revendo sem-

pre sua prática pedagógica, preocupando-se em ensinar e aprender arte.

O ensino da arte atua no processo de aprendizagem e desenvolvimento, propiciando à criança a compreensão de sua história como ser humano, estimulando e ampliando a sua percepção do mundo e possibilitando a construção da autonomia, da cooperação, do senso crítico da responsabilidade – aspectos fundamentais para a formação da cidadania e, consequentemente, para a construção social. (SCHRAMM, 2001, p.48) Os aspectos fundamentais da arte contribuem para o desenvolvimento do ser humano proporcionando a sociedade uma melhor qualidade de reflexão e de produção. A educação é um processo vital, para o qual concorrem forças naturais e espirituais, conjugadas pela ação consciente do educador e pela vontade livre do educando. É a atividade criadora que visa a levar os seres humanos a realizar as suas potencialidades físicas, morais, espirituais e intelectuais. É um processo contínuo, que começa nas origens do ser humano e se estende até à morte. (BRANDÃO, 1999, p 63)

Embora pessoas menos esclarecidas possam pensar que é apenas recreação ou atividade para passar o tempo, é evidente que desenhar, pintar, recortar, colar e produzir trabalhos manuais são atividades de artes visuais fundamentais para o desenvolvimento físico e mental de todas as pessoas. 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.4)

São questões como estas que fazem parte do processo de ensino de arte na escola, sendo a base do trabalho diário do professor de Arte, pois a arte na educação oportuniza e amplia o conhecimento, sendo fundamental no desenvolvimento de todos os cidadãos. Ao expressar-se por meio da Arte, o aluno manifesta seus desejos, expressa seus sentimentos expõem enfim sua personalidade. Livre de julgamentos, seu subconsciente encontra espaço para se conhecer, relacionar, crescer dentro de um contexto que antecede e norteia sua conduta. (BUORU,1998, p.33) Nesse sentido, devemos reconhecer a importância da arte no ambiente escolar, valorizando o espaço da arte dentro da escola, fundamental e significativo no processo de desenvolvimento do ser humano iniciando na base, que é a infância.

VIVÊNCIA, ESTÉTICA E IMAGINAÇÃO

A criança precisa vivenciar a estética para formar sua base de compreensão da arte, mediante as suas descobertas, da sua imaginação dentro do fazer artístico. Ela só irá ampliar o seu repertório sobre a arte, se suas experiências tiver um sentido, transformando-se numa aprendizagem significativa. A estética é vista como área do conhecimento, com ênfase na apreciação e compreensão da arte. Essa visão perante a arte é desenvolvida com mais amplitude na infância, e cabe ao professor da educação infantil trabalhar em sala de aula esse lado da criatividade e a imaginação da criança. (IVONE RICHTER, 2003, p.79)

O faz de conta surge naturalmente nesta fase do desenvolvimento da criança pequena, mas pode ser encorajado quando os adultos lhe contam histórias, lendo em voz alta ou interagindo em suas brincadeiras. Sentir, perceber, fantasiar, imaginar, representar, fazem parte do universo infantil e acompanhar o ser humano por toda a vida. Consequentemente ao compreender e encaminhar os cursos de arte para o desenvolvimento dos processos de percepção e imaginação da criança estaremos ajudando na melhoria de sua expressão e participação na ambiência cultural em que vive. (FERRAZ e FUSARI, 1999, p.56) Por meio da sua imaginação e da sua criatividade, suas experiências se transformarão em conhecimentos adquiridos, que serão vivenciados na infância passando a ser fundamental para que haja interação com o ambiente em que vivem. Por meio da imaginação o homem constrói o seu mundo: sua filosofia, sua ciência, sua arte, sua religião. Na filosofia e na ciência a imaginação se autodisciplina, criando normas para que a razão possa produzir de maneira mais eficaz. Duarte, afirma que a imaginação e a arte são primordialmente a concretização dos sentimentos para criar e compreender o universo não acessível aos símbolos linguísticos e ao pensamento conceitual, mediante da arte somos levados a conhecer nossas experiências vividas, que escapam a linearidade da linguagem, com isso podemos dizer que a arte, por meio da imaginação nos permite o autoconhecimento em todas as fases da vida. (DUARTE, 1995, p.103)

Para a criança imaginar é apropriar-se do seu espaço de liberdade e de decolagem rumo ao possível, seja ele realizável ou não. A imaginação da criança move-se junto com o novo que ela vê o tempo todo no mundo. Por meio de sua sensibilidade para o novo, a imaginação é também uma dimensão que permite a criança vislumbrar o novo e esboçar futuros possíveis. A criança necessita desta emoção imaginativa que é proporcionada por meio da brincadeira, do contato com as histórias que lhe são oferecidas, do contato com a arte, a natureza, momentos enriquecidos pela mediação adulta.

Segundo Vygotsky (2006), relata em seu livro La imaginación y el arte em la infancia, que o desenvolvimento da imaginação criadora ocorre a partir do momento em que a criança absorve os primeiros contatos

com as matérias fundamentais para o seu aprendizado. Esse contato estimula o desenvolvimento do processo de associação, construindo, combinando as imagens internas, fazendo uma relação com as externas. Assim, o autor procura explicar como se desenvolvem os processos criativos. A imaginação da criança é vista por Vygotsky (2006) como potencialmente mais pobre que a do adulto, contrariando o que o senso comum afirma, pois é ao longo do seu crescimento, das suas vivências, que o ser humano vai acumulando elementos que tornam possível a imaginação e a criação. As crianças podem, talvez, imaginar menos que os adultos; afinal, elas têm uma experiência de vida menor. Mas, ao contrário dos grandes, os pequenos acreditam muito mais naquilo que fantasiam e não procuram controlar nem esconder essa atividade. (FRITZEN, 2007, p.135) CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseados na literatura consultada conclui que o desenvolvimento da criatividade e imaginação do adulto inicia na infância, com suas vivências e experiências, pois quando somos crianças imaginamos, e acredito mais nas fantasias do que quando somos adultos, que na maior parte do tempo possuímos uma imaginação concreta.

Durante a realização deste trabalho, percebi a forma de se apropriar dos conteúdos de Arte na infância, sempre demonstrando a preocupação em estimular a imaginação das crianças e proporcionar vivências estéticas em sequências didáticas. Nas aulas de artes, devemos desenvolver a imaginação na infância, aprimorar o olhar do aluno estimulando-o a construir ou recriar a visão do belo que a Arte impõe.

O trabalho do professor na Educação Infantil com relação à Arte ajuda a construir o olhar da criança, estimulando suas produções. O professor tem o papel de aproximar a criança do conhecimento artístico, proporcionando liberdade para imaginar, criar, desenvolver e expressar a sua Arte.

É interessante perceber que para as professoras, embora a aprendizagem da Arte na Educação Infantil seja fundamental, pois essa é a melhor idade para despertar o interesse delas pela arte, ela ainda não é a ideal. O ideal seria que todos os educadores valorizassem a Arte como essencial na vida da criança, pois nos dá a possibilidade de conhecer o universo da criação, pois a percepção estética e a imaginação criadora são a porta de entrada para a aventura no mundo da arte.

Concluo que a vivência estética, imaginação e criatividade, na visão das professoras de educação infantil, estão sendo desenvolvidas, valorizadas e vivenciadas em sala de aula, oportunizando aos alunos expressarem a sua arte, o seu olhar perante o mundo. A criança está atenta e aberta às experiências e ao mundo, sem medo dos riscos, por isso arrisca-se... Vive intensamente, E vai construindo assim, frente aos objetos, às pessoas e o mundo, suas percepções iniciais que influenciarão toda a sua subsequência compreensão de mundo. (MARTINS, 1998, p.96)

Assim, a vivência estética possui uma relação atualmente voltada para um olhar mais aprofundado, partindo do educador para com seus alunos e, da troca entre os alunos que mediantes conhecimentos transmitidos pelo professor, vivenciam a estética na Educação Infantil, fase mais importante para o desenvolvimento do ser humano.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BARBOSA, Ana Mae. A Imagem no Ensino da Arte. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo:

Cortez, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. 48 ed. São Paulo:

Brasiliense, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol. 3. Brasília: 1998.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUORO, Ana Amélia Bueno. O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

DUARTE Júnior, João Francisco. Fundamentos estéticos da educação.

Campinas, SP: Papirus, 1995.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo. FUSARI, Maria F. de Rezende.

Metodologia do Ensino da Arte. São Pulo: Cortez, 1999, 2ed.

FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir da Silva. Infância: Imaginação e educação em debate. Campinas, SP: Papirus, 2007.

FISCHER, Ernest. A necessidade da arte. Rio de Janeiro: Zahar Editora,1973.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4 ed. São Paulo.

Atlas, 2008.

JUNIOR, Joaquim Martins. Como escrever trabalhos de conclusão de curso: instruções para planejar e montar, desenvolver,

concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 222p.

Kramer, Oliveira e Leite, Maria Isabel (orgs.). Infância: Fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Mª. Terezinha Telles. Didática do ensino de arte: a língua do mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão. Campinas, SP: Papirus, 2004.

OLIVEIRA, de oliveira Marilda (org.). Arte, educação e Cultura. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte; SCHRAMM, Marilene de Lima körting. Reflexões sobre o ensino das artes. Joinville, SC: Ed. UNIVILLE, 2001.

RAMOS, Paulo. Os pilares para educação e avaliação. Blumenau: acadêmica, 2001.

RICHTER, Ivone Mendes. Interculturalidade e estética no cotidiano do ensino das artes visuais. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

RICHTER, Sandra. Criança e pintura: ação e paixão do conhecer. Porto Alegre: Mediação, 2004, p142.

VYGOTSKY, L. S. La imaginación y el arte enlainfancia. 6ª ed. Madri: Akal, 2006.

_____, A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

PSICOMOTRICIDADE COMO FERRAMENTA: NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CRIANÇAS COM TEA

MINIRRÁ DE SOUSA

RESUMO

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

Palavras-chave: Estratégias, Sinais, Carência

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

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

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

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

Verifica-se assim que a 2ª guerra mundial trouxe a necessidade de políticas públicas e leis que tratassem a pessoa com deficiência como indivíduos aptos ao trabalho, e então o movimento e interesse por pessoas que nasciam com algum tipo de deficiência

começa a surgir. A medicina começa estudos mais detalhados sobre as deficiências, observações, criações de métodos, tudo para melhorar a vida de pessoas com deficiência, onde surgem tratamentos diferenciados para cada necessidade.

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

No século XIX começa a surgir o assistencialismo e os primeiros programas para prover cuidados e atenção à saúde dessa parcela da população excludente, e as escolas especiais começam a surgir.

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

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

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

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

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

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

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

A CRIANÇA E O MOVIMENTO

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

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

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

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

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

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

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

Brasil (1988) a Constituição Federal afirma o dever do Estado com a educação, garantindo o atendimento em creches e pré-escola as crianças de 0 a 6 anos de idade. Assim a educação infantil passa a ser considerada como a primeira fase da educação básica, e o Estado e os municípios passam a oferecer creches e pré-escolas como melhoria da qualidade de vida da população.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

É muito preocupante o que temos visto em relação a este comportamento. Para piorar esta situação, a Psicomotricidade necessita de um mínimo de objetos para que as intervenções possam ser desencadeadas.

Isto por si só já causa uma reflexão primária naquele professor que necessita desenvolver os trabalhos psicomotores nos espaços de educação infantil e nas séries iniciais. Para ele, se não houver materiais, se não houver recursos, não poderá haver trabalho psicomotor, e isso não é verdade. Um bom trabalho de Psicomotricidade na escola básica precisa de uma junção de fatores: concepção, comportamento, compromisso, materiais e espaços.

A - concepção: todo e qualquer trabalho precisa primeiramente ser planejado. O não planejamento do trabalho leva o executor a sérios problemas de condução, de direcionamento das práticas e principalmente de perda do foco. Se não houver objetivos claros, se não houver uma linha de pensamento para seguir, o professor poderá começar a pegar tudo que aparece e assim acabar perdendo efetivamente a direção e os objetivos que deveriam ser propostos. O resultado disso é quase sempre caótico: o professor não consegue avaliar se o trabalho que ele executou foi bom ou não, se as ações que ele desencadeou valeram ou não a pena e se deve ou não uma prática ou outra. Toda esta problemática surge e acaba levando fatalmente o professor ao desânimo.

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

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

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

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

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

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

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

AS DEFINIÇÕES SOBRE AUTISMO.

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

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

Ainda para Bueno (2001) esta desordem faz parte de um grupo de síndromes chamado transtorno global do desenvolvimento (TGD), também conhecido como transtorno invasivo do desenvolvimento (TID), do inglês pervasive developmental disorder (PDD). Entretanto, neste contexto, a tradução correta de "pervasive" é "abrangente" ou "global", e não "penetrante" ou "invasivo". Mais recentemente cunhou-se o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) para englobar o Autismo, a Síndrome de Asperger e o Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação O Autismo Infantil foi descrito inicialmente por Kanner em 1943 quando ele identificou crianças apresentando prejuízos nas áreas da comunicação, do comportamento e da interação social, e caracterizou essa condição como sendo única e não pertencente ao grupo das crianças com Deficiência Mental.

Desde 1938 nossa atenção foi atraída por certo número de crianças cuja condição difere tão marcada e singularmente de tudo que foi relatado até o momento, que cada caso merece, e espero que acabe por receber. Uma detalhada consideração de suas fascinantes peculiaridades. Neste artigo, a limitação necessariamente imposta pelo espaço pede uma apresentação resumida do material clínico; pela mesma razão as fotografias também foram omitidas. Como nenhuma das crianças deste grupo atingiu ainda uma idade superior a onze anos, este relato deve ser considerado preliminar, a ser ampliado à medida que os pacientes forem crescendo e mais observações sobre seu desenvolvimento sejam feitas. Em 1943 publicou a obra que associou seu nome ao autismo: "Autistic disturbances of affective contact", na revista Nervous Children, número 2, páginas 217-250. Nela, descreveu o“isolamento extremo desde o início da vida e um desejo obsessivo pela preservação da mesmice", denominando-as de "autistas". Caracterizado como um distúrbio profundo do desenvolvimento, o autismo foi pela primeira vez descrita cientificamente, em 1943, no artigo "Distúrbios autísticos de contato afetivo", do psiquiatra austríaco Leo Kanner. Neste artigo, Kanner não definiu especificamente o termo autismo, mas descreveu o quadro clínico de 11 crianças, de onde foi possível extrair características comuns consideradas essenciais, cada uma das quais nos sugere, neste momento, algumas indagações.

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

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

ESTATÍSTICAS E AS HIPÓTESES.

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

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

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

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

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

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

AS INTERVENÇÕS PSICOMOTORAS NAS CRIANÇAS AUTISTAS

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

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

A Psicomotricidade é por excelência a resposta para estas circunstâncias. Sabe porquê?

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

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

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

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

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

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

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

A escrita, por exemplo, depende da manipulação das relações espaciais entre os objetos e esta relação é mantida por meio do desenvolvimento de uma "estrutura" do espaço. Em se tratando da estrutura corporal, Fonseca (1995, p.209) relata que, "por meio da estruturação temporal a criança tem consciência da sua ação, o seu passado conhecido e atualizado, o presente experimentado e o futuro desconhecido é antecipado". Desta forma, palavra escrita necessita orientação no papel utilizando as linhas e o espaço próprio a ela e a palavra falada emitir palavras

de forma ordenada e sucessiva, obedecendo um certo ritmo, uma atrás da outra em um determinado tempo.

Nesta vertente, a Psicomotricidade apresenta três diferentes linhas de atuação, sendo elas a preventiva, que apresenta como objetivo específico a promoção e estimulação do desenvolvimento, incluindo a melhoria/manutenção de competências de autonomia; a educativa, que pretende estimular o desenvolvimento psicomotor e o potencial de aprendizagem; e a reeducativa ou terapêutica, nos casos específicos de existência de perturbações do desenvolvimento, da aprendizagem e/ou do comportamento (ex: perturbação da coordenação motora, perturbação de défice de atenção e hiperatividade, perturbações psiquiátricas, deficiência intelectual, perturbação do espetro do autismo, etc.).

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

Falamos muito em comportamento e desenvolvimento, porém, se observarmos o comportamento das crianças , não se difere das demais crianças tidas como “normais”. Qualquer criança faz birras, têm manias, são instáveis no seu humor, querem atenção exclusiva, têm rotinas próprias, a maioria tem déficit de aprendizagem e outros problemas.

REFERÊNCIAS

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

_____. Ministério da Educação (1996). Lei 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF.

_____. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) (1994). Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília, DF.

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

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

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

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

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

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

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

MONTOAN, Maria Teresa Eglér (1997) A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo, Memnon: Editora SENAC.

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

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

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

XAVIER, Maria E.S. P. (2004) Questões de Educação escolar. in:ALBUQUERQUE. Helena Machado P. Incluir sem excluir. São paulo: Contexto.

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

ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL – O DESENHO COMO FORMA DE EXPRESSÃO DA CRIANÇA

MIRIAM PRISCILA CITELI KODAMA

RESUMO:

Na educação infantil a arte desempenha um importante papel – proporcionar a expressão infantil por meio de suas diversas linguagens. Uma das linguagens da arte, são as artes visuais e dentro dela, o desenho. O desenho se faz presente no cotidiano da educação infantil. O presente estudo ancorado na pesquisa de revisão bibliográfica, objetiva discorrer sobre a compreensão da importância do desenho na educação infantil e discorrer sobre habilidades e capacidades por ele estimuladas, assim como compreender o papel do professor na educação e no fazer artístico.

Palavras – chave: Artes visuais; desenho; criatividade e imaginação; educação infantil.

1. INTRODUÇÃO

Considerada a primeira etapa da educação básica, a educação infantil é a base de formação do indivíduo. Nela, o caráter e personalidade começam a ser formados, assim como as diversas formas de expressão humana – gestos, atitudes, oralidade, olhares, etc.

A arte e a infância são duas potências que quando unidas levam ao processo de criação. A imaginação e a criatividade presentes na infância são ilimitadas, o que resulta na facilitação do desenvolvimento e exploração das múltiplas linguagens, ampliando o acesso ás diversas formas de expressão.

(Barbiere, 2012, p.17,18).

O trabalho da arte na educação infantil é um passo no cultivo da vitalidade natural infantil. O uso da arte na educação infantil proporciona á criança a exploração de um mundo de invenções, adquirindo novos conhecimentos, o que a leva a imaginar e concretizar o imaginado.

A arte na educação tem como um de seus objetivos, contribuir com o desenvolvimento da expressão da criança por meio de suas linguagens – música, dança, teatro e artes visuais.

Dentro da linguagem Artes Visuais, existem diversas sublinguagens como - por exemplo – pintura, escultura, fotografia, modelagem e desenho – que é a linguagem a ser abordada neste estudo.

O desenho se faz presente na humanidade desde os mais remotos tempos, e isso se justifica pela intencionalidade de quem o faz: expressar, transmitir, dizer algo. Na educação infantil não é diferente: o desenho é a primeira forma de comunicação escrita da criança.

Diante disso, por meio de uma pesquisa de revisão bibliográfica o presente estudo discorre brevemente sobre o desenho e suas contribuições na educação infantil, na criatividade e imaginário da criança, assim como discorre sobre o papel do professor como mediador no fazer artístico e construção dessa arte que comunica.

2. DESENVOLVIMENTO

ARTES VISUAIS - O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As artes visuais objetivam a comunicação, expressão e atribuição de sentidos á sensações, sentimentos e pensamentos através de linhas, formas, pontos, que se fazem presentes no cotidiano infantil, como rabiscos, desenhos no chão ou na parede feitos com diversos materiais. Por ser uma forma de comunicação tão constante na vida humana e com tamanha importância, a utilização das artes visuais é indispensável na educação infantil.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil orienta que as artes visuais devem ser realizadas no cotidiano da vida infantil, propondo que:

> [...] as Artes Visuais devem ser concebidas como uma linguagem que tem estrutura e as Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentido á sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes etc. (BRASIL, 1998c, p. 85)

O saber artístico, característica predominante em crianças pequenas, é permeado por concepções e ideias, que transmitem emoções, valores, sentimentos e ressignificações sobre o mundo que as cercam.

Esta linguagem artística possui ainda maior significado na escola, pois sua produção envolve todas as dimensões de aprendizagem humana.

O ato de criar contribui simultaneamente para a formação e desenvolvimento intelectual da criança e aperfeiçoamento do controle dos movimentos corporais. Mesmo sendo considerado um ato espontâneo da criança, a construção e criação artística con-

tribui significativamente em sua formação integral.

A criança na educação infantil enxerga o mundo de uma maneira própria e singular, neste contexto e baseados no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a primeira infância é a idade escolar na qual devem ocorrer experiências significativas de aprendizagem linguística – oral e escrita, caracterizando-se como um espaço de ampliação das dimensões de aprendizagem e estímulos das potencialidades.

Segundo FERRAZ; FURASI (2001, p. 19-22) a educação por meio da arte é um movimento relacionado á educação e cultura objetivando a formação de um ser completo, com pensamentos idealistas e democráticos, valorizando no indivíduo seus aspectos intelectuais, morais e estéticos.

Diariamente na rotina escolar da educação Infantil o desenho é uma atividade pedagógica que auxilia o professor em sua observação e análise do desenvolvimento da criança, pois os traços infantis evidenciam o estado de diversas dimensões que a constitui – emocional, cognitiva, social, psicomotora, entre outras.

Na educação infantil o desenho é uma técnica pedagógica muito importante, pois trata de uma linguagem figurativa que é resultado de um conjunto de atividades humanas. Torna-se então, um instrumento de representação e significação que a criança dá ao abstrato, de acordo com o ambiente em que está inserida.

O desenho é uma das mais importantes formas de expressão na infância, sobretudo das crianças que ainda não dominam a linguagem escrita.

"A expressão gráfica é uma manifestação da totalidade cognitiva e afetiva. Quanto mais a criança confia em si e no meio, mais ela se arrisca a criar e a se envolver com o que faz." (BOSSA, 1999, P. 41).

Como uma estratégia pedagógica, o desenho tem um lugar relevante no cotidiano da educação infantil, não se caracterizando como mera atividade de passatempo.

MOREIRA (1993,p. 16) afirma que sua concepção:

Entende-se por desenho o traço que a criança faz no papel ou em qualquer superfície, e também a maneira como a criança concebe seu espaço de jogo com os materiais de que despõe, ou seja, a maneira como organiza as pedras e folhas ao redor do castelo de areia, ou como organiza as panelinhas, os pratos, as colheres na brincadeira de casinha, tornando-se uma possibilidade de conhecer a criança através de uma outra linguagem: o desenho em seu aspecto lúdico.

Ao desenhar, a criança cria um caminho de ligação entre o real e o imaginário, deixando que suas concepções e percepções de mundo sejam expressas por meio do traço. O ato de desenhar possibilita o relato de distintas dimensões, suas experiências pessoais, desenvolvendo sua identidade.

De acordo com ALMEIDA (2003, p. 27):

[...] as crianças percebem que o desenho e a escrita são formas de dizer coisas. Por esse meio elas podem "dizer" algo, podem representar elementos da realidade que observam, e com isso ampliar seu domínio e fluência sobre o ambiente.

Compreende-se que de acordo com a citação acima referenciada, o desenho é uma das formas pela qual a criança diz coisas. Isso pode ser um valioso instrumento nas mãos do professor, que ao interpretá-los, chega a conclusões que podem auxiliar a compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Na infância, a arte de desenhar flui espontaneamente, e não deve se avaliar os traços infantis esteticamente, mas centralizar-se nos elementos que compõem o desenho. O professor deve compreender que os traços infantis estão repletos de significados e conceitos construídos de acordo com a cultura, hábitos, desejos e oportunidades referentes ao modo de vida e contexto histórico- cultural em que a criança foi criada e está inserida.

De acordo com PORCHE (1982,p. 102):

O desenho é o conjunto das atividades humanas que desembocam na criação e fabricação concreta em diversos materiais de um mundo figurativo. Estas figuras podem ser feitas de formas carregadas de emotividade e afetividade, de formas codificadas, signos de uma linguagem elaborada. Elas exigem para sua fabricação, da colaboração das mãos, dos olhos, de instrumentos, de técnicas e de materiais.

Quanto ao conceito de desenho na infância e sua relevância para o desenvolvimento infantil, encontra-se a contribuição de diversos autores.

Segundo DERDYK (1994, p. 51):

O desenho é uma manifestação da necessidade vital da criança, agir sobre o mundo que a cerca, intervir, comunicar. A criança projeto no seu desenho seu esquema corporal, deseja ver a sua própria imagem no espelho do papel.

FERREIRO (1991,p.64) considera que:

Desenho e escrita são manifestações posteriores da função semiótica. No entanto deferem por um lado: o desenho mantem uma relação de semelhança com os objetos ou os acontecimentos aos quais se refere à escrita.

O desenho na infância é uma atividade repleta de possibilidades de exploração.

É comum a criança pequena dar nome e significação aos seus traços, havendo semelhança ou não com a realidade. O importante é a criação e não semelhança. É a primeira forma de linguagem escrita pela qual a criança cria suas concepções.

Para compreender o desenho é importante que o professor fique atento ao que foi dito durante o processo de criação. Um olhar atento trará resultados mais precisos para a elaboração de uma estratégia pedagógica. FARIA (2002, p. 71) defende que:

O desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos e desejados. Saliento que tal perspectiva tomou o cuidado de não "engessar" a produção infantil, enquadrando-a em determinados padrões, tendo a opção de utilizar as falas de seus produtores no momento de produção.

O desejo traz em si a confirmação de uma peculiar maneira de enxergar e compreender o mundo. Acorda percepções que por alguma razão encontramse adormecidas. LEITE (1998, p. 135) afirma que:

Trabalhar o olhar sensível, aguçar a escuta, saber admirar-se e estranhar o familiar, procurar entender o mundo no qual estamos inseridos e nele deixar nossas marcas: criar. É a partir dessa inesgotável transformação e reapropriação da realidade que entendo o desenho infantil.

Compreendemos, portanto, por meio do trecho acima referenciado, que o foco do olhar durante a análise do desenho da criança é o que faz com que haja nele uma interpretação do que a criança quer expressar, mas que em palavras ainda não consegue.

Cabe então ás instituições de ensino, valorizar, estimular e proporcionar momentos propícios á criatividade expressa por meio dos desenhos, onde vestígios do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças são deixados.

O desenho infantil é de extrema importância para a análise e compreensão de quem é a criança, pois registra através do traço sua concepção de mundo presente em seu imaginário e isto está diretamente ligado com as experiências por ela vividas. Os desenhos são imagens mentais materializadas do que a criança conhece ou presenciou que estão guardadas na memória. Compreendemos assim que a criança faz desenhos de observação e memória.

Arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. A arte não é enfeite, arte é cognição, é profissão e é uma forma da palavra interpretar o mundo, a realidade, o imaginário e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano. (BARBOSA, 1991, p.40)

A criança relaciona o que vive com o que registra. Sendo assim, o desenho torna-se a materialização de sua memória. Tais registros partem do impulso espontâneo da criança, excluindo-se, portanto qualquer premeditação de seu fazer artístico.

Antes de ocorrer o aprendizado da escrita, o desenho da criança comunica sensações, sentimentos, pensamentos e a compreensão que possuem da realidade, justificando pelo traço suas ideias.

Desde a primeira infância a criança utiliza o desenho para a representação da realidade. Desenhar, pintar ou construir constitui um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo. (LOWENFELD,

1997, p.13)

2.1 - A CRIATIVIDADE HUMANA E IMAGINAÇÃO NA CONTRIBUIÇÃO

COM O APRENDIZADO POR MEIO DA EDUCAÇÃO LÚDICA

Desde a antiguidade o ser humano é muito criativo, devido às especificidades psicológicas e sociais que lhe permitiram a interação com a natureza e com o mundo.

Para Sans (2001, p. 24) "a criatividade é considerada como parte essencial do homem, a qual dá equilíbrio á vida, auxiliando em seu cotidiano, nas resoluções de problemas e tornando o homem um ser mais criativo".

A criatividade é aquilo que exterioriza aquilo que ao se transformar em matéria, constitui-se arte.

"Criatividade é a característica da espécie humana. O homem criativo não é o homem comum ao qual se acrescentou algo; o homem criativo é o homem comum do qual nada se tirou." (ABRAHAM MASLOW)

Muitas disciplinas têm como objeto de estudo a criatividade, porém cada uma dentro de suas especificidades e linhas de pesquisa.

A questão sobre a criatividade tornou-se eixo central das pesquisas epistemológicas, psicológicas e sociológicas. E a valorização do ser humano criativo chegou a picos nunca antes atingidos. Na exploração deste conceito, adentra-se no campo da educação e da psicologia. As cortinas se abrem para várias áreas de conhecimento e de orientações teóricas que permitem constatar, de imediato, a natureza dialética e interdisciplinar do conceito de criatividade. (TOMMASI, 2010, p.26).

A autora acima referenciada ainda afirma que na "[...] tentativa de reconstruir a história da humanidade observa-se o processo criativo de cada época e

cultura." (2010. P. 26), e expõe em seu texto "Criatividade e Educação" o seguinte pensamento:

A criatividade não é só intelectual, nem só sentimental. Criatividade é intelectual, sentimental, visceral e dinâmica, sai das entranhas, dilacera quem cria e quem a observa, recria caminhos, oferece possibilidades. A criatividade pura é um ato mental, que consiste em última análise da capacidade de combinar sons e imagens de forma subjetivamente nova, independentemente de qualquer conexão lógica com o mundo exterior.

Essa definição de criatividade desloca os aspectos novidade e originalidade, beleza, utilidade, veracidade, viabilidade e implementação para um segundo momento; criar é um ato pessoal e subjetivo, a criatividade pura vem antes da aplicada. Criações não tem necessariamente que servir para alguma coisa, como solucionar um problema, dar retorno financeiro, serem maravilhosas e belas, nada disso. (TOMMASI, 2010, p. 34).

Piaget (apud ANTUNES, 2003, p. 30) completa a afirmação acima dizendo que a criatividade é sempre a concretização da "abstração reflexiva", que consiste em destacar novos aspectos das ações ou das operações, para que deles sejam feitos elementos de uma nova construção, uma nova organização.

Para que ocorra o desenvolvimento da criatividade, os estímulos devem dar-se no lar, no convívio social e posteriormente nas escolas, pois são necessárias condições adequadas para o desenvolvimento da criatividade. Sabe-se que as manifestações criativas são dadas em pessoas que apresentam um conjunto de valores, atitudes, interesse, motivações e traços de personalidade que proporcionam ao indivíduo um pensamento independente e flexível e o uso da imaginação. (MORENO, 2008, p. 126)

As pesquisas de Wechsler (1999, P. 28), afirma que a criatividade abordada em aspecto científico é "[...] algo que pode ser mensurável e desenvolvido, sendo entendida como um pensamento divergente, em contraste com outras formas de pensamento do tipo divergente".

Já Guilford (apud ALENCAR, 1983), faz a seguinte afirmação conceitual:

[...] define a criatividade como processo de se tornar sensível à problemas, deficiências, lacunas no conhecimento, identificar a dificuldade, buscar soluções, formulando hipóteses, a respeito das deficiências, testar e retestar as hipóteses, possivelmente modificando-as e finalmente comunicando os resultados. (GUILFORD apud ALENCAR, 1983, p.145)

Atualmente, não há uma concordância de pensamentos sobre o que é a criatividade, e observa-se diferentes e inúmeras concepções que tentam definila/ explica-la, porém nenhum conceito existente é completo, pois cada uma é complementar à outra, ainda assim existe um ponto em comum em todas as concepções da criatividade: A sua importância no desenvolvimento integral do ser humano.

O que se pode afirmar é que todo indivíduo, em alto ou baixo nível é um ser criativo, e o ambiente estimulador beneficia e desperta o desenvolvimento da criatividade.

A criatividade está diretamente relacionada com a arte, pois as manifestações artísticas se dão a partir da exteriorização do que se pensa, se cria, se imagina.

Para a criança, a imaginação é o lugar onde o impossível se torna possível, seja ele realizável ou não. A relevância da imaginação para a educação das crianças vai além da simples estratégia de ensino.

É importante compreender basica-

mente a imaginação, pois o desenho infantil é estruturado por ela e seu desenvolvimento. Na infância a criatividade e a imaginação são potencias que quando exteriorizadas resultam na representação do real através da brincadeira.

A palavra "imaginário" no latim é escrita imaginarium e significa: Imaginação que se constitui por imagens mentais daquilo que a consciência compreende e representa sobre objetos ausentes, ou seja, a capacidade que todo ser humano possui de inventar e criar. Durand faz a seguinte colocação referente ao imaginário infantil.

As ideias e as experiências do funcionamento concreto do pensamento comprovam que o psiquismo humano (mente), não funciona apenas da percepção imediata e de um encadeamento racional de ideias, mas também, nas imagens irracionais do sonho, da neurose ou da criação poética. (DURAND, 2001, p.35)

Vygotsky ainda afirma que:

A psicologia denomina de imaginação ou fantasia, essa atividade criadora baseada na capacidade de combinação do nosso cérebro, comumente entende-se por imaginação ou fantasia, algo diferente do que a ciência denomina com essas palavras. No cotidiano, designa-se como imaginação ou fantasia tudo o que não é real, que não corresponde á realidade, portanto, não pode ter nenhum resultado prático sério. Na verdade, a imaginação base de toda a atividade criadora, manifestase sem dúvida em todos os campos da vida cultural, tornando-se também possível a criação artística, a cientifica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia. (VYGOTSKY, 2009, p. 14).

Pode-se, portanto compreender o imaginário como tudo o que não podemos estabelecer limites e fronteiras entre o que é real e racional do que é irreal e irracional. A fantasia e a forma pela qual a criança se ampara em relação as suas angustias, ampliando a fantasia e o pensamento, onde os pequenos são confrontados com a realidade, aceitando- a de forma tranquila e harmoniosa. "O imaginário define-se como representação incontável, a faculdade da

simbolização de todos os medos, todas as esperanças e seus frutos culturais". (DURAND, 2001, p. 117).

3. CONSIDERAÇÕES

O universo infantil é rico dentro de cada manifestação artística, o estímulo e valorização das produções artísticas da criança, geram nela felicidade e elevação da autoestima, despertando a vontade de aprender.

Diante do exposto no decorrer deste estudo, observou-se que o desenho é uma ação divertida para a criança e que consequentemente estimula sua imaginação e criatividade, por meio de sua expressão. Seu grafismo é a sua primeira comunicação escrita e ela sente-se satisfeita em comunicar-se dessa forma.

A ludicidade que envolve o dinamismo do fazer artístico permite a expressão da criança por meio da imaginação e criatividade.

Sendo uma das linguagens comtempladas nas Artes visuais, o desenho deve se fazer presente na rotina da educação infantil, porém não de forma despretensiosa, mas sua utilização deve ser feita como uma estratégia pedagógica para o professor e uma atividade prazerosa para a criança.

O educador como mediador do saber, tem a função de promover espaços, ambientes e materiais que estimulem o fazer artístico.

Este universo infantil deve ser compreendido pelo professor, para que este haja como medidor do incentivo e da motivação que a criança precisa em seu processo de aprendizagem. A primeira etapa da educação básica é a fase das descobertas e as linguagens artísticas propiciam a criança a exploração de suas habilidades e potencialidade de uma forma lúdica e prazerosa, além de dinamizar o processo de ensino e aprendizagem.

O ensino de artes ainda está em processo de implementação na educação, necessitando adquirir o respeito e a valorização que merece. Neste processo, o professor deve sempre priorizar a qualidade em sua ação docente compreendendo a importância da arte na construção integral do ser humano.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abraham Maslow. Disponível em: https://www.pensador.com/frase/NTU5MDYy/ acessado em 25/09/2022.

ALMEIDA, Rosangela Doin. Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola. 2° Ed. São Paulo: Contexto, 2003.

ANTUNES, C. A criatividade em sala de aula. Fascículo 14. 4. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

BARBOSA, Ana Moe. Arte- educação no

Brasil. Editora Perspectiva. São Paulo, 2002.

_____. Inquietações e mudanças no ensino da arte. 4. Ed. São Paulo:

Cortez, 2008.

_____. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

BRASIL. Ministério da educação do desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Secretaria de educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998, 3v.:il.

_____ . Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CRAIDY, Carmem Maria; KARCHER, Cládis Elise P. da Silva. Educação Infantil pra que te quero? São Paulo: Artmed, 2001.

DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1994.

DURAND, Gilbert. O imaginário: Ensaio à cerca das ciências e da filosofia da imagem. Rio de janeiro: Difel, 2001.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINE, Zélia de Brito Fabri & PRADO, Patricia Dias (org). Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

FERRAZ, M. H. C. de T. ; FUSARI, M. F de R. Arte na educação Escolar. São Paulo. Cortez: 1993.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da linguagem escrita.

4° Edição. Porto Alegre: Artes médicas, 1951.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. Infância e produção cultural: Desenho Infantil. Campinas, São Paulo: papiros, 1998.

LOWENFELD, V. A criança e sua arte. 2. Ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977. MOREIRA, A. A. A. O espaço do desenho: a educação do educador – Coleção Espaço. 8. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

OLIVEIRA, Silvio Luiz. Tratado de Metodologia Científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses; revisão Maria Aparecida Bessana. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PORCHE, Louis. Educação Artística: luxo ou necessidade? São Paulo:

Summus, 1982.

SANS, P. T. C. Pedagogia do desenho infantil. São Paulo: Átomo, 2001. TOMMASI, S. M.B. Arte e criatividade (Parte 1). Revista direcional, jun. 2010, p. 26 – 27.

VYGOTSKY, L.S. La imaginación y el arte em la infância . (Ensayo psicológico). 3. Ed. Madrid, Espanha: akal, 1996.

_____. Imaginación y Creación em la edad infantil. La Habana:

Editorial Pueblo y Educación, 1999.

WECHSLER,S. M. Criatividade, descobrindo e encorajando. Campinas:

Livro Pleno. 1998.

REFLEXÕES E DISCUSSÕES SOBRE A FALTA DE INTERESSE DO ALUNO NO APRENDIZADO NA ESCOLA: SUAS CAUSAS E EFEITOS NO MUNDO GLOBALIZADO

MIRIAN DE MORAES CARDOSO PORTO

RESUMO

Este trabalho tem o propósito de investigar as causas e o os efeitos quanto à falta de interesse em alunos na fase de alfabetização ao aprender a ler e escrever. Além disso, tem-se o objetivo de questionar se esse desinteresse confronta o interesse nato dos indivíduos que, por questões de sobrevivência e adaptação ao meio em que vivem, necessitam se comunicar. Propõe-se ainda abordar o fato de que ler, escrever e entender o mundo se torna cada dia mais necessário por questões da globalização. Centrou-se na pesquisa qualitativa e, com isso, espera-se que o objetivo principal seja atingido, que é auxiliar os professores a conseguirem alcançar a atenção e o interesse da maioria dos alunos em sala de aula.

Palavras-chave: Alfabetização, Interesse, Escola, Motivação.

ABSTRACT

This paper aims to investigate the causes and effects of the lack of interest in students in the literacy phase when learning to read and write. In addition, the objective is to question whether this disinterest confronts the natural interest of individuals who, for reasons of survival and adaptation to the environment in which they live, need to communicate. It is also proposed to address the fact that reading, writing and understanding the world is increasingly necessary because of globalization. It focused on qualitative research and with that, it is expected that the main objective will be achieved, which is to help teachers achieve the attention and interest of the majority of students in the classroom.

Keywords: Literacy, Interest, Elementary School, Motivation.

INTRODUÇÃO

Diariamente em suas aulas, professores de todos os níveis educacionais se deparam com alunos que não demostram nenhum interesse na escola e no aprendizado. Alunos estes que não se concentram ou que se dispersam facilmente; outros que se retraem ficam calados, tímidos; e, outros ainda indisciplinados. Portanto, o que se observa é que a escola não tem sido interessante para eles.

Existem várias pesquisas que já tratam o assunto e já foram entrevistados tanto professores quanto alunos de todos os ciclos educacionais, para encontrar os motivos, debater as causas, e encontrar soluções para as consequências. No entanto, este trabalho pretende centrar-se nas séries iniciais do ensino fundamental; fase esta considerada alicerce e a estrutura educacional dos educandos.

De acordo com as teorias de Jean Piaget (apud Lima, 1980) a inteligência caminha para obter soluções cada vez mais lógicas, mais rápidas e mais eficientes. De acordo com Lima (1980, pg. 35), “o que faz o ensino ser inteligente não é o conteúdo, mas a maneira de ensinar”.

Partindo desse pressuposto, é preciso considerar o aluno como um todo, com sentimentos, emoções, e sua realidade de vida. Envolver o aluno no mundo do aprendizado para que ele sinta satisfação e alegria em cada descoberta, em cada novo aprendizado para que seja concretizado. Também precisa de incentivo e valorização. Cabe ao professor e também à escola essa tarefa de mediar o aprendizado e o aprendiz. Conhecer o aluno e se deixar ser conhecido. Entender as dificuldades e incentivar para que siga outros caminhos para novas descobertas.

Desta feita, há que se pensar em uma geração de alunos que está surgindo em meio às mídias sociais. Comunicações estas que podem ser envolventes pelas suas informações dinâmicas, mas que são saturadas de informações líquidas e rasas. Neste mérito, indaga-se como um professor alfabetizador no século XXI poderá conduzir o aluno que apresenta desinteresse na aprendizagem e, consequentemente, não se apropria do sistema de leitura e escrita.

É necessário se aprofundar nos questionamentos sobre os desafios e dificuldades que são apresentadas em sala de aula ao longo do ciclo de alfabetização, mesmo após a

utilização de diferentes métodos e modos de ensinar e orientar o aprendizado. É justamente com um olhar mais atento nesses indivíduos que consiste este trabalho. Fruto de observação e acompanhamento de alunos, para que em oportunidades vindouras professores e professoras possam vislumbrar um objetivo maior que é alcançar os que ficam para trás na aprendizagem e impulsioná-los para uma melhor compreensão e gosto pelo conhecimento.

Então, diante dessa problemática, uma parcela de alunos que não apresenta interesse e não supera obstáculos, se dispersa

rapidamente e parece não se concentrar na aula e consequentemente não avança nas hipóteses de escrita e de leitura, - mesmo não apresentando dificuldades intelectuais, físicas, motoras, etc. - ainda é um desafio para educadores.

Os estudos aqui abordados são pautados pelas pesquisas com professores, alunos e com especialistas através de leituras, para reflexão deste tema de importante relevância educacional e social. Tem ainda como objetivo principal, até para que o trabalho não tenha um fim em si mesmo, que a partir dos diagnósticos apresentados e das possíveis interferências que já foram realizadas e com resultados positivos, educadores possam discutir, refletir e aplicar as teorias apresentadas.

1. Por que os alunos não se interessam na sala de aula?

De acordo com o Dicionário Aurélio, o significado da palavra "interesse: (sm) 1. Lucro material ou pecuniário, ganho. 2. Parte ou participação que alguém tem nalguma coisa. 3. Vantagem, proveito; benefício. 4. Cobiça, avidez. 5. Zelo, simpatia ou curiosidade por alguém ou algo. 6. Empenho."

Desta feita, podemos destacar significados importantes da palavra "interesse" e encaixá-las na área educacional. Que o interesse está relacionado com a "participação" em alguma coisa, ou seja, o aluno precisa se sentir participante e desejar a "vantagem" e o "benefício" do aprendizado. Bem como o interesse está ligado à sua "curiosidade" e que o aluno necessita "empenhar-se" no aprendizado.

A comunicação global pode de certa forma interferir no interesse dos alunos na escola. Uma vez que na sala de aula o aprendizado pode ser lento e sua concretização demorada, os métodos mais comuns podem se tornar desinteressantes e maçantes para alguns alunos, que ficam cada vez mais agitados ou apáticos e abnegados. A escola tradicional já perdeu espaço na educação, com metodologias que fomentam a memorização e repetição, método esse, aos quais muitos educadores de hoje foram formados. Por outro lado, "[...] o construtivismo, também vem sendo questionado, por priorizar e responsabilizar o aluno por seu aprendizado. [...]". (MENDONÇA & KODAMA, 2016 p. 2463-2464).

Segundo as autoras Pezzini e Szymanski, a falta de interesse está ligada à falta de desejo. O texto destaca "[...] que os alunos precisam ser provocados e que sintam a necessidade de aprender e que percebam que o conhecimento lhe trará algo de útil, do contrário provoca o distanciamento entre o conteúdo e a realidade de suas vidas [...]". As autoras também apresentam como desinteressante para o aluno as políticas educacionais voltadas para a aprovação continuada. Sugerem ainda que se trabalhe a autonomia do aluno para despertar seu desejo de aprender, bem como a participação da família como diferencial no interesse escolar.

Um fato interessante no artigo, revelado em das entrevistas realizadas com os alunos, foi a demonstração clara de como a estrutura física e estrutural da escola, bem como os materiais disponíveis contribuem para o interesse dos alunos na aprendizagem. Eles disseram que aprendem mais com os professores mais carinhosos e que dão atendimento individual. E acrescentam que as aulas com passeio ou atividades extraclasse são as que mais têm a participação e atraem o interesse dos alunos.

Alguns relatos de que os professores mais bravos não são bem vistos pelos alunos e, consequentemente, não conquistam os alunos para a escola de um modo geral. Eles gostam de professores calmos e que controlam a bagunça das salas de aula, que tragam aulas diferenciadas e com apoio de computadores. (Pezzini e Skymanski)

De acordo com Tonche (2014, p. 5-6), "no que se refere à atividade escolar é necessário haver motivação, tanto por parte de quem ensina quanto de quem aprende; e que haja envolvimento do aluno nos estudos e o mesmo faça sentido para sua vida".

Destaca ainda que "para muitas pessoas o bom professor é aquele que sabe motivar seu aluno" (apud Fita, 1999, p. 77). A motivação precisa partir do professor, independente do aluno, mas envolvendo o aluno. A autora comenta "[...] que apesar de o ser humano nascer inclinado a aprender, necessita de estímulos para que a aprendizagem ocorra [...]".

Como complemento:

[...] Estudos feitos sobre o tema revelam que muitos fatores contribuem para o desinteresse dos alunos: como número excessivo de alunos nas salas de aula, falta de recursos pedagógicos ou tecnológicos que despertem o interesse dos alunos ou quando estes existem não são utilizados de forma correta pelo professor, fatores internos do aluno como problemas emocionais ou psicológicos, a desestrutura familiar, as políticas de governo, o desemprego, a desnutrição, a dificuldade de absorção do conteúdo passado em sala de aula, conflitos com colegas, desentendimento com professores e também a repetência do ano letivo [...] (SILVA, 2012, p. 20).

1.1 Quanto aos motivos primordiais sobre o desinteresse dos educandos

Necessário é se levar em conta os fatores do desinteresse, mas ao alcance do professor, a princípio, está apenas o aluno desinteressado; muitas vezes sem a participação tão importante da família, sem os recursos

materiais e humanos suficientes, restando apenas sua própria motivação. Torna-se importante criar situações interessantes para que os alunos possam desenvolver sua criatividade em um ambiente desafiador.

A teoria de Piaget caracteriza-se pelo Construtivismo, de modo que a partir das atividades sensório-motoras a criança vai construindo seu aprendizado a partir de suas descobertas, para ele a inteligência é construir e inventar. Assim também ocorre com o aprendizado escolar, sendo necessário descobrir formas de resolver problemas e desafios. Aprender com erros e acertos, usar a borracha parece ser penoso, mas a satisfação de acertar traz o contentamento da descoberta, do "eu consigo".

[...] O ideal pedagógico é o equilíbrio sábio entre o operacional e o vivencial, entre o desenvolvimento e a vivência, entre a diacronia e a sincronia, em outras palavras, é procurar levar a criança a viver intensamente [...] (Lima, 1980 p. 35).

Porém, será que a escola oferece um ensino pautado na qualidade para que todos os alunos consigam alcançar e desenvolver suas habilidades linguísticas com aprendizagens significativas? E como estimular o interesse, o desejo e a motivação nos alunos na aprendizagem?

[...] O clima da sala de aula é influenciado pelo docente, que estimula e interage com o aluno, provocando o pensamento divergente. Segundo relatos de alunos do Ensino Fundamental (Fleith & Alencar, 2005), os elementos mais influenciadores no clima criativo na escola derivam das atitudes de apoio e encorajamento dos professores, despertando o interesse e a autonomia do aluno [...] (apud Wechsler e Souza, 2011, p. 20).

Seria ideal se todos os recursos materiais e humanos contribuíssem para que alunos e professores pudessem usufruir da aprendizagem com liberdade. De um lado, professores com formação continuada que propiciem aprendizado e didáticas que estimulem o lado criativo para resolução de problemas tanto pedagógicos quanto disciplinares. Trocas de experiências e saberes com seus pares, pesquisas e aplicações práticas de metodologias estimulantes.

De outro, alunos, mesmo os provenientes de classes menos favorecidas com pouco ou nenhum estímulo cultural, mas que possam desfrutar de saberes que valorizem seu conhecimento e modo de vida para um aprendizado motivador e que valorizem suas práticas e desenvolvimento.

2. Aplicação de pesquisa com os alunos e professores

Para a pesquisa acadêmica, a metodologia utilizada foi a qualitativa, como forma de tentar explicar o porquê e explorar o que precisa ser feito com relação ao tema abordado.

[...] A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis [...] (GERHARDT & SILVEIRA, 2009)

A partir das discussões propostas neste trabalho, parte-se para questionar os mais interessados na questão: os professores e alunos imbricados neste jogo de aprendizados mútuos com desafios constantes para crescimento e desenvolvimento das habilidades humanas diante dos desafios da vida que seguimos.

Reflexão constante dos saberes, como Paulo Freire tanto pregava e conclamava aos mestres para que [...] repensassem suas ações, que valorizassem os conhecimentos dos educandos com respeito e dedicação, que os deixassem ser ouvidos e que se permitisse deixar serem livres, críticos, participativos e principalmente atuantes [...] (Freire, 2009).

2.1 Resultados da pesquisa de campo aos professores

Assim sendo, foi preparado um questionário objetivo e direto, dirigido a professores e também para alunos do Ensino Fundamental. Foram utilizados meios digitais para preparação, divulgação, coleta de dados e resultados. Assim sendo, os entrevistados tiveram como obrigatoriedade registrar e-mail para fins de validação da pesquisa.

Foram questionados 66 professores de Ensino Fundamental que atuam em sua maioria em ciclos de alfabetização. Além disto, foram apresentadas cinco questões, sendo quatro de múltipla escolha e uma questão dissertativa: 24 professores responderam à pesquisa. Deste modo, as questões apresentadas foram as seguintes, juntamente com suas respostas:

Professor (a), em suas práticas em sala de aula, você costuma conviver com alunos que se mostram desinteressados ou pouco interessados no aprendizado? O resultado demonstrou que 79,2% dos entrevistados costumam conviver com alunos desinteressados ou pouco interessados na aprendizagem em sala de aula. 20,8% às vezes convivem e 0% nunca conviveu. Este resultado comprova que o tema é relevante e presente no ambiente escolar, tema este que já foi comprovado em estudos anteriores e citado neste artigo.

Onde considera que esteja à causa mais importante para tal falta de interesse e vontade de aprender? No próprio aluno, Na família e sua condição de vida, No desempenho do professor, Na estrutura escolar. 66,7% informaram que consideram que a causa do desinteresse está na família e na condição de vida do aluno. 16,7% afirmaram que a causa está no próprio aluno e 16,7% na estrutura escolar. Nenhum dos respondentes citou o desempenho do professor como causa da falta de interesse dos alunos no aprendizado. Porém, se observa que o problema para a maioria está fora dos muros da escola. Portanto, a estrutura escolar – que envolve espaço físico e materiais - não contempla atrativos para o aluno e não estimula seu interesse.

Se considerarmos que o desinteresse em estudar esteja somente no aluno, onde acredita que possa estar o motivo principal disto? Agitação e indisciplina, Timidez, Uso excessivo de Internet/jogos, Outros interesses fora do ambiente escolar. O resultado demonstrou que 16,7% acreditam que os motivos estão no uso excessivo de internet e jogos, 12,5% que na agitação indisciplina e a maioria 70,8% em interesses fora do ambiente escolar. Isso pode trazer a reflexão de que, se a escola está desinteressante, o interesse está fora do contexto escolar.

Como profissional de educação, o que considera mais importante fazer para alcançar esses alunos desinteressados? Procurar apoio/ajuda da família, Ajuda da escola, envolvendo coordenação e colegas. Mudar sua prática com aulas mais interessantes e desafiadoras. Eles responderam: 29,2% procurar apoio/ajuda da família, 16,7% ajuda da escola (coordenação e colegas) e 54,2% acreditam que se mudarem suas práticas com aulas mais interessantes e estimuladoras podem fazer com que o aluno possa se interessar pelo aprendizado. A participação e o apoio familiar, bem como o histórico cultural em que o aluno está inserido influenciam diretamente em seu interesse. Alunos em que a família é presente e participativa em sua vida escolar fica evidente seu desempenho, e do contrário também.

Cite uma situação em que foi possível alcançar o interesse de um aluno com essas características e qual a estratégia utilizada pelo profissional. A maioria dos professores entrevistados testemunhou que em alguns casos conseguiram alcançar os alunos e atingir os objetivos. Suas declarações demonstraram que se houver mudança de atitude e um olhar mais minucioso será possível reverter a situação de um aluno desinteressado para um aluno participativo e interessado no aprendizado.

Escreveram eles: “O aluno apresentava baixo rendimento na aquisição da escrita e leitura. Passou a desenvolver - se mais a partir do momento que passei a acompanhá-lo individualmente”. Neste relato ficou claro que, se o aluno adquire confiança e cria vínculos, pode despertar o interesse pelo aprendizado.

Aproximar-se, perceber e valorizar o interesse do aluno também é necessário, como uma professora relatou:

Tive um aluno extremamente desinteressado, no ensino fundamental. Percebi, ao me aproximar dele, que ali havia gravíssima baixa autoestima. Então, sutilmente, fui entendendo quais seriam seus interesses e aptidões naturais. O aluno era ótimo desenhista. Criei uma atividade na qual o desenho era parte fundamental do trabalho e desafiei toda a classe a fazer seu melhor, garantindo que não haveria julgamento de certo e errado nessa parte do processo, mas que seria apenas uma maneira diferente de despertar a criatividade de cada um. Então, para minha surpresa e satisfação, percebi nitidamente um empoderamento do aluno em questão. Não demorou muito para que ele se despertasse e sobressaísse, também, na redação e escrita. Esse avanço foi notado pelos demais professores da turma. Tenho certeza que contribuí para o desenvolvimento do aluno pelo simples motivo de ter acreditado em seu potencial. (Questionário de pesquisa do presente trabalho).

Em outros relatos ficou evidente que é essencial valorizar o conhecimento prévio do aluno, entender sua realidade social, dialogar, incentivar, passar confiança, respeito e também carinho ao aluno. Os professores respondentes afirmaram que precisam criar “aulas desafiadoras”, “atividades dinâmicas”, “aulas contextualizadas com o cotidiano do aluno”, “aulas mais descontraídas”, uso de mídias, computadores, etc., ou seja, diversificar suas práticas.

Nota-se que, na questão de número dois, os professores respondentes mencionaram não considerar o desempenho do professor como a causa mais importante para a falta de interesse e vontade de aprender do aluno. 66,7% consideraram a responsabilidade para a família e a sua condição de vida. 16,7% no aluno e 16,7% na estrutura escolar. Porém, eles declararam que quando mudaram suas práticas também houve mudanças nos desempenho dos alunos.

Pretende-se com esse trabalho, como o próprio título sugere que pratiquemos a reflexão e promovamos a discussão para tentarmos alcançar os que ficam para trás no aprendizado. Sabemos como declarado por professores respondentes, que é necessário o diálogo e apoio da família, bem como o envolvimento dos outros atores da escola e também que haja a não menos importante participação efetiva do aluno.

A utilização de computadores (e mídias digitais) também desperta o interesse dos alunos, como citou uma professora: “Si-

tuações envolvendo o uso da tecnologia, basta colocar um computador como ferramenta, para que o interesse mude totalmente, independente do conteúdo abordado".

A realidade de muitas escolas públicas em sua maioria não propicia a utilização de tais instrumentos de aprendizado e não podem competir com o mundo digitalizado, criando uma enorme dificuldade para que professores possam adequar suas práticas à modernidade e despertar o interesse dos alunos.

Porém no ciclo de alfabetização centralizador deste trabalho, ainda podemos lançar mão de atividades lúdicas e descontraídas, como relatou professora alfabetizadora de escola pública:

Reorganizei todo o meu planejamento, elaborando atividades mais lúdicas na área do movimento... adaptei algumas atividades para ele, organizei um agrupamento por proximidades e foquei em atividades do método fônico. O resultado foi uma grande surpresa, porém esperado. Ao final do ano letivo o aluno estava alfabetizado, sentia-se mais seguro e feliz. (Questionário de pesquisa do presente trabalho).

Percebe-se que com interesse também por parte dos professores podemos melhorar nossas práticas. Se o aluno se depara com um professor motivado e interessado no aprendizado também pode despertar seu próprio interesse.

2.2 Resultados da pesquisa de campo aos alunos

Por outro lado, foram entrevistados 28 alunos do Ensino Fundamental com idades entre 9 e 13 anos, também através de redes sociais. Foram apresentadas quatro questões dissertativas e uma de múltipla escolha: No total 7 alunos do Ensino Fundamental responderam à pesquisa e as respostas foram interessantes e reflexivas.

Numa escala de 0 a 10, qual o seu nível de aprendizado no período de aula? 3 alunos responderam com nível 7, outros 3 com nível 8, 1 com nível 8,5 e 2 com nível 10 de aprendizado.

Você conhece colegas que não se interessam nas aulas? Quantos (em média)? As respostas apontaram que em média os alunos conhecem pelo menos 8 colegas que não se interessam.

O que você acredita que pode causar isso? Marque a que você acha mais importante. No próprio aluno, na família e condição de vida, Nos professores, Na escola. Eles responderam: 88,9% no aluno, na família e na condição de vida, 11,1% na escola e 0% no professor. Observamos que eles também não colocam o professor como causa principal.

Como você acha que poderiam ser aulas para que os alunos possam gostar mais? Disseram eles: com "brincadeiras que ensinam", "com professores motivados", "aulas em ambientes diferentes', "divertidas, descontraídas"'. Evidenciando mais uma vez que as mudanças das metodologias podem fazer a diferença.

Cite uma aula que gostou muito e que nunca mais esqueceu e por quê? "Aula de informática porque eu aprendi a digitar", "História, porque eu aprendo mais sobre os tempos antigos, sobre meu país e também por que a professora que me deu aula de história interagia com os alunos", "... ela tratava a gente muito bem". Esses depoimentos nos levam a refletir, primeiro que não é mais opcional ao professor a utilização de um ambiente informatizado para se alcançar o interesse dos alunos, que a motivação, primeiramente, parte do professor através de sua interação e entusiasmo, e, portanto, a afetividade é parte muito importante do processo.

3. Valorização do conhecimento prévio do aluno

Como já mencionado, com esse trabalho, tem-se o objetivo de auxiliar professores em suas práticas educacionais e, em especial, atenção aos alunos desinteressados e que não avançam nos aprendizados. Situação essa tão frustrante para a maioria dos profissionais de educação e, talvez, a grande preocupação de educadores de um modo geral. Portanto, torna-se pertinente dar voz aos que se pronunciaram e nos atentando a algumas das alternativas sugeridas em suas colocações.

De acordo com Feijó e Delizoicov (2016, pg.600), "[...] conhecimentos prévios dos alunos provém das relações que ele estabelece ao longo da vida, conforme seu meio social e cultural, são constituídos por influência familiar, religiosa, política, econômica, intelectual [...]".

Importante se faz o diálogo individual na sala de aula, dar voz ao aluno para que se conheça e valorize o que ele já sabe. Os alunos trazem para a escola uma bagagem cultural por mais simples ou pouca que seja e somente ao se aproximar e interagir o professor poderá conhecer e se fazer conhecer aos educandos.

Criar vínculos de confiança e respeitos mútuos com o fim de se estabelecer um ambiente acolhedor no qual o aluno se tornará participante e atuante. Respeitar e valorizar a diversidade. Fazer combinados, estabelecer critérios, sempre no coletivo e com opiniões dos próprios alunos através de questionamentos, diálogos, vídeos, brincadeiras, etc.

3.2 Aulas diferenciadas

A elaboração de aulas desafiadoras, que provoquem a curiosidade do aluno e

despertem seu interesse no aprendizado. Considera-se planejar aulas mais dinâmicas e descontraídas com brincadeiras e atividades lúdicas.

Os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando está executando regras do jogo e ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo. (Friedman, 1996, p. 41) apud SANTOS.

3.3 Uso de tecnologias em sala de aula

Como destaque, tanto para os professores, como para os alunos foi a necessidade de utilização das tecnologias em sala de aula. O espaço escolar, bem como toda a estrutura não interessa para alguns alunos, o seu interesse está fora. Alunos parecem considerar a escola como obrigação e desestimulante.

Seus interesses estão fora dos muros da escola, fora da sala de aula. A escola parece atrapalhar seus interesses. Portanto, pôde-se verificar que o interesse aparece para o mundo digital, para a universalização da comunicação, para as mídias sociais, videogames, celulares e tantos outros atrativos mais interessantes.

Professores e equipe escolar precisam criar meios de trazer computadores para as salas de aula, com salas de vídeo, de informática e porque não, o uso de tabletes e celulares para fins educacionais. Seus usos já não são mais opcionais, são obrigatórios. Professores necessitam se atualizar, se preparar e utilizar ferramentas tecnológicas para planejar e desenvolver as aulas. Segundo Pimentel (2018):

A informática na educação é amparada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), que realiza investimentos através de programas federais, que são responsáveis pela inclusão digital nas escolas. A partir disso, as escolas recebem computadores para a criação dos ambientes virtuais, conhecidos como laboratórios de Informática. Mas embora tenhamos iniciativas do Governo Federal, ainda são poucas as escolas que disponibilizam os recursos tecnológicos e informacionais em seus espaços educacionais. No entanto, não basta apenas equipar as escolas com laboratórios de informática. É necessário que as secretarias de educação invistam na formação continuada de professores, para que estes possam manusear o computador de forma correta, visando a busca de melhores resultados... a diferença do uso da tecnologia no contexto escolar será feita pelo professor, que poderá, através deste instrumento desenvolver aulas mais significativas e contextualizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como fora abordado intensamente nesta pesquisa, vivemos em meio à globalização e toda a utilização da era digital. E, com ela, nos deparamos também na sala de aula mesmo sem os instrumentos necessários. Torna-se um desafio para os professores – principalmente, os que atuam na esfera pública – a se adequarem com formações continuadas e principalmente a utilização de recursos tecnológicos em suas aulas.

Desta feita, precisamos de diálogos para que sejam cada vez mais atuantes para esses meios. Nesta esfera, não se pode mais se pensar em aulas que sejam interessantes sem o apoio tecnológico. Portanto, ainda há muito que se fazer para que se possa vislumbrar uma educação pautada na modernidade tecnológica e tão presente no mundo contemporâneo.

Neste cenário, sugere-se que educadores preocupados com alunos com baixo rendimento e também com os que se desenvolvem bem, mas a rotina maçante da sala de aula parece desencorajá-los por não se sentirem estimulados.

Como pesquisadora e educadora, trago a união deste discurso aos que ainda acreditam em uma educação de qualidade, apesar de todas as dificuldades criadas também pelo Poder Público, e, mesmo com pouco recursos, possamos usufruir da capacidade humana para novos desafios, que seja para sobrevivência em um mundo cada vez mais competitivo ou até mesmo para a satisfação pessoal em aprender e superar desafios e problemas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FEIJÓ N., DELIZOICOV N.C. - Professores da educação básica Conhecimento prévio e problematização Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 597-610, jul./dez. 2016. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/643/708. Acesso em: 01 fev. 2019.

FERREIRA, AURÉLIO BUARQUE DE HOLANDA, Minidicionário da Língua

Portuguesa, Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1993.

FITA, E. C. O professor e a motivação dos alunos. In: TAPIA, J. A.; FITA, E. C. A motivação em sala de aula: o que é como se faz. 7. Ed. São Paulo, Loyola, 2006.

FREIRE, PAULO – Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à Prática

Educativa. Editora Paz e Terra, São Paulo, 2009.

FRIEDMANN, Adriana. Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil. São

Paulo: Moderna, 1996.

GERHARDT, T.E., SILVEIRA, D.T – Métodos de pesquisa – Série Educação à Distância - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1ª Edição, 2009.

LIMA, L.O. Piaget para iniciantes. São Paulo, Summus Editorial, 1980.

MENDONÇA E KODAMA – Revista Ibero Americana de Estudos em Educação, v

11, n.esp. 4, p. 2448 - 2464, 2016. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/9202/6094-. Acesso em: 14 jan. 2019

MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis:

Vozes, 2001.

PEZZINI e SZYMANSKI - Falta de desejo de Aprender – Causas e Consequências.

Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/853-2.pdf.

Acesso em 29 jan.19.

PIMENTEL, L.A.S. A importância da informática no contexto educacional, 2018. Disponível em: http://www.partes.com.br/2018/06/14/a-importancia-da-informatica-nocontexto-educacional/. Acesso: 02 fev. 2019

SANTOS, E.A.C – O lúdico no processo ensino-aprendizagem - Disponível em: http://need.unemat.br/4_forum/artigos/elia.pdf. Acesso em: 02 fev. 2019

SILVA, Daniella Neves da. A Desmotivação do Professor em Sala de Aula, nas Escolas Públicas do Município de São José dos Campos - SP. 2012. 52 f. Monografia (Especialização em Gestão Pública Municipal) – Educação à distância - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

TONCHE, JOSIANE CIPRIANO DA SILVA – O Desinteresse Dos Alunos das Séries Iniciais Do Ensino Fundamental Pela Educação Escolar: Causas e Possíveis

Intervenções (Curitiba 2014). Disponível em:

https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/47110/R%20-%20E%20-

%20JOSIANE%20CIPRIANO%20DA%20SILVA%20TONCHE.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 29 jan.19.

WESCHSLER, S.M.; SOUZA, V.L.T. Criatividade e aprendizagem. Edições Loyola, São Paulo, 2011.

BRINCADEIRA E O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NATHALIA CAROLINE DA SILVA SOARES

RESUMO

Este artigo tem com temática “As brincadeiras e o brincar na educação infantil”, E na educação infantil o primeiro contato de uma criança com ensino e aprendizagem. É o marco inicial na vida escolar, é nesta fase que as brincadeiras se intensificam e as interações com outras crianças começam, É nas brincadeiras que as interações uma com as outras traduz o dia a dia de sua convivência entre os mais diversos sujeitos e convivo familiar é reproduzido nas brincadeiras, por exemplo: Brincadeira de boneca, Comidinha, Casinha, Carrinho e etc.

O educador que atua na educação infantil exerce o papel de mediador das brincadeiras e a das aprendizagens que possam surgir através do brincar, a criança se desenvolve muito com as brincadeiras, pois é nelas que há o despertar dos sentimentos, costumes proporcionando desenvolver a autonomia, identidade e maior relação com a diversidade entre elas.

Palavra chave: Brincadeira; criança; aprendizagem; convivência; educação infantil;

1, INTRODUÇÃO

A educação é um processo social que se inicia na vida do bebê e crianças e no convívio familiar, e se propaga nas interações que se desenvolve ao longo das relações que a vida os proporciona e o brincar esta diretamente inserida na forma de comunicação por meio da qual a criança se desenvolve integralmente, tanto no aspecto físico, como social, cultural, afetivo, emocional ou cognitivo, a criança ao brincar constrói capacidades importantes, como a atenção, a memória, a imitação e a imaginação.

De acordo com o currículo da educação infantil da cidade de São Paulo.

(2019, p 20)

“Os bebês e as crianças aprendem especialmente ao estabelecer interações e ao realizar brincadeiras. Estas são situações de vida autênticas, pois não prescindem das relações e dos vínculos entre as pessoas, de contextos e de repertórios de práticas”.

2. DESENVOLVIMENTO

Como já sabemos as brincadeiras são instrumentos de aprendizagem das crianças, e entendemos a importância dos processos do brincar, mais a pergunta é? Quando, como e quais são elas? Aprender brincando e descobrir os processos fazem parte da pesquisa diária do educador e compreender que estes processos ocorrem de modo individual e diferente para cada criança.

Segundo Oliveira (2000) o brincar não significa apenas recrear, é muito mais, caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consegue mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante as brincadeiras toda sua vida. Assim, através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, partilha, socialização propiciando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.

Na educação infantil o brincar está presente durante toda a rotina da escola, e como educadora pesquisadora, percebe se que em sua maioria as brincadeiras reproduzem o cotidiano familiar, como por exemplo, quando as crianças brincam de casinha, carrinhos e bonecas geralmente usam do exemplo e cuidado familiar como parâmetros para sua brincadeira, as brincadeiras com blocos construtores, monta - monta e encaixe reflete a construção de casas, prédios e objetos presente no dia a

dia.

Para Vygotsky (1998), a brincadeira, os jogos são atividades específicas da infância, na quais a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. É uma atividade com contexto cultural e social. O autor relata sobre a zona de desenvolvimento proximal que é a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver, independentemente, um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema, sob a orientação de um adulto, ou de um companheiro mais capaz.

2.1 OS ESPAÇOS DO BRINCAR

Os espaços, também é um grande educador veja que em cada ambiente as brincadeiras ocorrem de modo diferenciado e com objetos relacionados e reflete a capacidade de cada lugar conforme a amplitude e possibilidades de explorar.

2.2 SALA DE CONVIVENCIA

Nas salas de convivência ou sala de aula, as brincadeiras são mais contidas, com brinquedos industrializados ou não, que permita a concentração na brincadeira, muitas vezes dirigida pela professora ou ate possibilitando autonomia de explorar o objeto e percepção de possibilidades que ele possa oferecer.

Nesta brincadeira retratada na imagem abaixo a proposta da professora é

brincadeira com massinha de modelar e panelinhas pequenas, onde se estimula acoordenação motora fina e a criatividade em preparar as refeições.







IMAGEM FONTE: EMEI PESTALOZZI

2.3 PATIO E AREA EXTERNA

No pátio e área externa as possibilidades de exploração e descoberta são maiores, é um espaço que oferece grande impacto como correr, pular e rolar, podendo ser atividades e brincadeiras dirigidas ou não pela professora.

Nesta atividade da imagem abaixo a professora trouxe a brincadeira corre cotia, que explora os movimentos e a coordenação motora e agilidade das crianças.







IMAGEM FOTE : EMEI PESTALOZZI 2022

2.4 PARQUE E TAMQUE DE AREIA

Neste espaço as brincadeiras se tornam mis divertidas, a descoberta se amplia, a imaginação é presente, o correr, pular, escorregar, subir, descer, cavar, construir e etc. As brincadeiras são diversas como escorregar no escorregador, subir e descer no trepa-trepa, correr o espaço na brincadeira, construir bolo, castelo e cavar na areia.









IMAGEM FONTE: EMEI PESTALOZZI 2022

2.5 BRINCADEIRAS COM PINTURA

No currículo da cidade da educação infantil paulistana (2019), descreve que as brincadeiras, as crianças exercitam e formam uma percepção cada vez mais aguçada das coisas (formas, cores, tamanhos, texturas, volume, peso, etc.), vão formando uma memória, descobrem possibilidades de exploração dos objetos, encontram soluções para problemas que aparecem na brincadeira, vão formando uma imagem de si.

As expressões artísticas como pintura também expressam uma brincadeira de imaginação, expressão e criatividade,







FONTE IMAGEM: EMEI PESTALOZZI 2022

2.6 O PAPELO DO PROFESSOR NA BRINCADEIRA

Segundo o currículo da educação paulistana de São Paulo (2019), A professora (o) deve valorizar o brincar não é apenas garantir que a brincadeira aconteça durante a rotina. A (o) professora(o) precisa ter o olhar atento, buscando motivar brincadeiras, planejando e organizando de modo que sejam convidativas, atendendo às necessidades dos bebês e crianças. O lugar da(o) professora(o) varia frente aos diferentes tipos de brincadeira, e em todos eles é protagonista. No caso das brincadeiras de movimento, das brincadeiras tradicionais e das que envolvem a fala, por exemplo, a(o) professora(o) atua de forma mais direta, apresentando as brincadeiras, convidando as famílias/responsáveis e pessoas da comunidade para ensinar na UE brincadeiras tradicionais, promovendo a troca de brincadeiras conhecidas entre as crianças da turma e entre crianças de diferentes idades da UE.

A professora pratica a escuta atenta durante a brincadeira das crianças, realizado o registro das atividades e aprendizagens adquiridas, seu planejamento deve ser prensado afim de promovendo a inclusão de todas as crianças, sendo ela portador de deficiência ou não, as levando em consideração as necessidades das crianças.

É preciso oportunizar que todas as crianças participem da experiência lúdica e, se preciso for, mudar a rotina, de modo a propiciar a participação e inclusão de todo (CURRICULO DA CIDADE, p 95,2019).

3. CONCLUSÃO

Por fim, entendemos que as brincadeiras faz parte do desenvolvimento intelectual, motor e sensorial das crianças e bebê e promover momentos que assim são necessários para crescimento saudável da mesma.

As brincadeiras devem estar presentes no dia a dia das crianças, não somente nas UEs, mas no ambiente familiar também, as crianças durantes as brincadeiras reproduzem muito dos conhecimentos adquiridos no ambiente familiar, que nos leva a entender que a criança aprende brincando.

O brincar é também um dos promotores da interação entre as crianças independente da sua necessidade seja ela deficiente ou não, é também um dos provedores da não discriminação, pois entende se que o brincar é democrático e realizado por todas as crianças respeitadas seu tempos, espaços e necessidades. O Brincar é um meio privilegiado de inclusão das crianças com ou sem deficiência, de diferentes classes sociais, etnias e gênero. Ao brincar, aprende-se a incluir, a

não discriminar, a não excluir, desde que na própria brincadeira seja respeitado o tempo de cada um, bem como o conhecimento de cada criança participante. (CURRICULO DA CIDADE. p 96, 2019)

Cabe nos como educadores promover a eliminação de barreiras que impeçam a crianças participarem independente dos grupos a qual pertença no grupo, e buscar apoio e criar formas para que elas participem e brinque com todas as crianças. Para isso é necessário que o professore localize o brincar como expressão legítima e única da infância, efetuando afirmativas no modo de ser, viver e estar no mundo.

REFERENCIA BIBLIOGRAFICA

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. O brincar e o criar: as relações entre a atividade lúdica e o desenvolvimento da criatividade e educação. Londrina, PR: O autor, 2005.

CURRICULO DA CIDADE: Educação infantil : História. São Paulo: SME/COPED, 2019. p. 90-97.

IMAGEMS FONTE: EMEI PESTALOZZI 2022

A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS NA INSTITUIÇÃO: REVENDO OS PROCESSOS NA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM ATRAVÉS DOS JOGOS E DA LUDICIDADE

RICARDO ADOLF SZTYBE

RESUMO

Através de uma pesquisa realizada em livros e trabalhos acadêmicos que versem sobre a temática ficou evidente que muitas crianças apresentam dificuldades de aprendizagem durante o processo da alfabetização. O objetivo principal desta pesquisa foi o de investigar, intervir, amenizar e estimular uma aprendizagem construtivista, envolto à afetividade, com ações planejadas, dialogadas, significativas, e sistematizadas a partir do cotidiano e dos interesses que envolvem duas instituições seculares: a família e a escola com o eixo voltado às necessidades dos educandos. Todo este processo foi desenvolvido com leituras e releituras de vários autores comprovadamente envolvidos com a problemática visando que a criança apresente avanços com resultados positivos e significativos e família e escola despertem para a importância de estreitar as relações no processo ensino aprendizagem.

Palavras-Chave: Dificuldade de Aprendizagem; Alfabetização; Criança; Família; Afetividade

INTRODUÇÃO

Atualmente, no cenário educacional brasileiro, existem paradigmas que afetam diretamente a atuação dos principais atores sociais na relação ensinoaprendizagem. É cada vez mais recorrente a culpabilização da ausência da família no acompanhamento do processo educacional da criança, o que gera, em alguns casos, a justificativa pela inatividade da ação pedagógica do professor, que, equivocadamente, ao menos em minha opinião e na opinião de diversos autores, como perceberemos no transcorrer da leitura deste trabalho de pesquisa, não se sente responsável pelo todo que compreende este processo. Segundo a afirmação de parte destes profissionais, à escola cabe permitir o acesso à leitura e escrita e, por conseguinte, ao conhecimento e, portanto, a socialização do indivíduo, sua conduta ética e moral, seus anseios e inserção no mundo em sociedade estaria a cargo da família, corresponsável inclusive, pelo processo de desenvolvimento das habilidades mínimas na trajetória escolar do aluno.

Por outro lado, a divulgação de dados, nas várias esferas de governo, geralmente em forma de ranking, provoca um olhar desconfiado da sociedade para o universo escolar, ao mesmo tempo em que remete a escola o rótulo de "salvadora da pátria", vez que afirma que vários problemas sociais, econômicos, ambientais e de posturas mais sensíveis frente ao combate do individualismo, dentre vários outros conflitos presentes na sociedade contemporânea, poderiam estar solucionados a partir de uma ação mais competente, eficiente e abrangente da escola. Hoje, para além do fracasso escolar dos nossos educandos, a escola passa a ser responsabilizada por não conseguir oferecer alternativas que alterem este quadro negativo, inclusive no avanço, acesso e permanência de crianças e adolescentes em idade de frequentar o ensino regular.

Foi com base nestas reflexões que, após um debate que objetivava a realização do Planejamento Escolar 2012, achei oportuno realizar o trabalho, ora apresentado, para, a partir dele, provocar a problematização de outro viés presente no universo escolar: um recorte necessário sobre as dificuldades de aprendizagem que tal situação – relação família-escola – ajuda ou dificulta o pleno desenvolvimento do escolar.

Como profissional que atua na Educação Infantil, a qual está contida na LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como a modalidade que configura como a primeira etapa da Educação Básica, a qual deve ser considerada de suma importância e, justamente por isso está em perfeita consonância com o estudo deste tema, acredito que esteja nela a possibilidade em detectar vários problemas que possam facilitar a inserção da criança que realmente possua alguma dificuldade e torne mais branda a sua atuação no Ensino Fundamental.

Desta forma, cumpre-me perguntar: Como duas instituições que

"supostamente" trabalham em separado podem se unir frente à facilitação do processo ensino aprendizagem das crianças?

E para responder a esta questão/problema tratei de não especificar ou conceituar esta ou aquela dificuldade de aprendizagem ou distúrbios, com suas semelhanças e diferenças, como denominam alguns estudiosos, mas tratá-la de forma ampla sem a presunção de elaborar uma receita infalível para uma convivência mais saudável e rentável, para o aluno, entre as duas instituições.

Sabemos que o processo de aprendizagem é pessoal e a construção dessa aprendizagem ocorre de diferentes maneiras alterando-se de um sujeito para outro, as características individuais diferenciam-se em particularidades pessoais que em alguns casos independem da aprendizagem.

Esta dificuldade poderá acontecer por vários motivos dentre eles destaco a metodologia inadequada, ausência de afetividade familiar e ou escolar e um olhar mais cuidadoso perante as dificuldades apresentadas pela criança durante o processo educacional.

As dificuldades de aprendizagem, segundo Rogers (1988), podem significar uma alteração no aprendizado especifico da leitura e escrita, ou alterações genéricas do processo de aprendizagem, onde outros aspectos, além da leitura e escrita, podem estar comprometidos (orgânico, motor, intelectual, social e emocional).

Conforme consta em Polity (1998, p.73), o termo Dificuldade de Aprendizagem é definido pelo Instituto Nacional de Saúde Mental (EUA) da seguinte forma:

Segundo a autora, esse termo é definido de várias maneiras, por diferentes autores, diferindo-se quanto à origem: orgânica, intelectual/cognitiva e emocional (incluindo-se aí a familiar). O que se observa na maioria dos casos é um entrelaçamento desses aspectos.

Para a compreensão das possíveis alterações no processo de aprendizagem é necessário considerar-se tanto as condições internas do organismo (aspecto anátomo-funcional e cognitivo), quanto as condições externas (estímulos recebidos do meio-ambiente) ao indivíduo. Fatores como linguagem, inteligência, dinâmica familiar, afetividade, motivação e escolaridade, devem desenvolver-se de forma integrada para que o processo se efetive (ROGERS, 1988).

Este trabalho refere-se ao papel da família no desenvolvimento da aprendizagem da criança quanto ao aspecto psicológico, emocional, social e de estimulação dos aspectos cognitivos.

Sabe-se que as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, geralmente, possuem uma baixa autoestima em função de seus fracassos e que esses sentimentos podem estar vinculados aos comportamentos de desinteresse por determinadas atividades, tempo de atenção diminuído, falta de concentração e outros.

A família, desconhecendo as necessidades da criança e a maneira apropriada de lidar com esses aspectos, muitas vezes, necessita de orientações que lhe dê suporte e lhe possibilite ajudar seu filho. Fatores como motivação, formas de comunicação, estresses existentes no lar, influenciam o desempenho da criança no processo de aprendizagem, e os psicopedagogos, muitas vezes, sentem-se limitados quanto às orientações a serem dadas pela falta de conhecimento aprofundado sobre os diversos aspectos familiares que podem contribuir para um resultado mais desejável.

Vários comportamentos manifestados pelas mães também levam a questionar a respeito da influência familiar sobre a aprendizagem. Segundo Marturano (1999), há mães que demonstram excessiva ansiedade quanto a superação da dificuldade da criança; outras que se mostram impacientes quanto ao desempenho insatisfatório que o filho apresenta; mães que atribuem todo o problema à criança e a caracterizam como "preguiçosa", "lerda", "distraída"; mães que negam a dificuldade que a criança demonstra; mães que não acompanham as atividades de seu filho e mães que punem a criança pela seu fracasso nas atividades escolares.

Isso acontece pelo fato de os pais desconhecerem como ocorre a aprendizagem e, portanto, necessitam de orientações específicas a esse respeito. Sabe-se, também, que, muitas vezes, os conflitos familiares estão associados a essas manifestações e que as relações familiares são relevantes no desenvolvimento da criança, havendo, portanto, a necessidade de maior compreensão desse processo, por parte dos profissionais, para que possam intervir de forma mais abrangente diante da problemática.

Em muitos casos, em um trabalho especializado com crianças apresentando dificuldade de aprendizagem, não é suficiente transmitir aos pais as atividades específicas a serem realizadas; outros aspectos ligados à família, à escola ou relacionados a dificuldades em outras áreas do desenvolvimento também estão presentes, e é necessário ouvir os pais, analisar a situação e buscar caminhos que facilitem o desenvolvimento global da criança.

Alguns pais confiam seus filhos com dificuldade de aprendizagem aos professores acreditando que o mau desempenho da criança seja proveniente apenas de si mesma, sem questionar sua possível participação nessas alterações.

A importância da participação da família no processo de aprendizagem é inegável e a necessidade de se esclarecer e instrumentalizar os pais quanto as suas possibilidades em ajudar seus filhos com dificuldades de aprendizagem é evidenciada ao manifestarem suas dúvidas, inseguranças e falta de conhecimento em como fazê-lo. Conforme Martins (2001, p.28), "essa problemática gera nos pais sentimentos de angústia e ansiedade por se sentirem impossibilitados de lidar de maneira acertada com a situação".

Acredita-se que um programa de intervenção familiar seja de fundamental importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. O relacionamento familiar, a disponibilidade e interesse dos pais na orientação educacional de seus filhos, são aspectos indispensáveis de ajuda à criança. Em um trabalho de orientação a pais, de acordo com Polity (1998), é possível despertar a sensibi-

lidade dos mesmos para a importância destes aspectos, dando-lhes a oportunidade de falar sobre seus sentimentos, expectativas, e esclarecendo-lhes quanto às necessidades da criança e estratégias que facilitam o seu desenvolvimento.

Através das experiências e relações interpessoais, a família pode promover o desenvolvimento intelectual, emocional e social da criança. Ela pode criar situações no dia-a-dia que estimularão esses aspectos, desde que esteja desperta para isso. Além disso, a participação da criança nas atividades rotineiras do lar e a formação de hábitos também são importantes na aquisição dos requisitos básicos para a aprendizagem, pois estimulam a organização interna e a habilidade para o „fazer, de maneira geral (MARTURANO, 1998).

A família tem um papel central no desenvolvimento da criança, pois é dentro dela que se realizam as aprendizagens básicas necessárias para o desenvolvimento na sociedade, como a linguagem, sistema de valores, controle da impulsividade. As características da criança também são determinadas pelos grupos sociais que frequenta e pelas características próprias, como temperamento.

As crianças possuem uma tendência natural, instintiva que as direciona ao desenvolvimento de suas potencialidades. Os pais devem ter conhecimento desse processo para que não dificultem ou impeçam o crescimento espontâneo da criança. Pela falta de compreensão da natureza e necessidades básicas do ser humano, os pais, muitas vezes, prejudicam a busca do próprio desenvolvimento, pela criança. O modo como os pais lidam com seus filhos pode ajudá-los no desenvolvimento das suas potencialidades e no relacionamento com o mundo, possibilitando-lhes o enriquecimento pessoal através das experiências que o meio lhes proporciona.

O processo educativo (desenvolvimento gradativo da capacidade física, intelectual e moral do ser humano) familiar deve ser adequado para possibilitar à criança o sucesso na aprendizagem, proporcionando-lhe a motivação, o interesse e a concentração necessária para a apreensão do conhecimento.

A adequação desse processo compreende o atendimento às necessidades da criança quanto à presença dos pais compartilhando suas experiências e sentimentos, orientação firme quanto aos comportamentos adequados, possibilidade de escolhas, certa autonomia nas suas ações, organização da sua rotina, oportunidade constante de aprendizagem e respeito e valorização como pessoa.

A criança necessita de equilíbrio entre condutas disciplinares e diálogo, compreensão e carinho. Num processo educativo os pais experienciam a necessidade de um trabalho de autoanálise, de reestruturação de seus comportamentos, crenças, sentimentos e desejos. Os pais precisam conquistar, em relação a si mesmos, primeiramente, o que querem que os filhos sejam: justos, disciplinados, honestos, responsáveis (GRUNSPUN, 1985). Esse processo ocorre nas vivências do dia-a-dia, na medida em que pais e filhos comunicam-se de maneira transparente e sincera, falando de suas percepções, suas dúvidas, objetivos, emoções, aprendendo uns com os outros.

Criar filhos não significa torná-los perfeitos, pois os pais têm muitas dúvidas e estão sujeitos a muitas falhas; mas o que é necessário é tentar identificar os conflitos e desfazê-los, aprendendo a conviver com essas situações. Através dos conflitos os pais desenvolvem a percepção de si mesmos e de seus filhos. Essas situações estimulam pais e filhos a instalar um diálogo verdadeiro, expondo o entendimento e sentimento em relação às experiências cotidianas. Por outro lado, aspectos fundamentais do processo educativo revelam que os pais devem ter respeito sobre o que o filho sente, mas cabe a eles negar com firmeza e determinação as atitudes que possam contrariar o que desejam para a educação de seus filhos (TIBA, 1999).

Dificuldades escolares apresentadas pelas crianças, relacionadas à falta de concentração e indisciplina ocorrem e podem ser causadas pela ausência de limites. A primeira geração educou os filhos de maneira patriarcal, isto é, os filhos eram obrigados a cumprir as determinações que lhes eram impostas pelo pai. A geração seguinte contestou esse sistema educacional e agiu de maneira oposta, através da permissividade. Os jovens ficaram sem padrões de comportamentos e limites, formando uma geração com mais liberdade do que responsabilidade.

Tanto na família quanto na escola, segundo Tiba (1999, p.45), há "a necessidade de orientação às crianças quanto às regras disciplinares, para que elas possam desenvolver a capacidade de concentração e de apreensão dos conceitos". A aprendizagem se dá de maneira gradativa e não será possível sem a participação ativa do aluno, de maneira disciplinada, orientada.

Os pais devem preparar os filhos para arcarem com suas responsabilidades. Na medida em que a criança vai aprendendo a cuidar de si mesma, vai experimentando a sensação gratificante da capacidade de enfrentar desafios. E cada realização é um aprendizado que servirá de base para um novo aprendizado. Assim, realizando suas vontades e necessidades, a criança vai gostando de si mesma, desenvolvendo a autoestima.

O relacionamento familiar também é fundamental no processo educativo. A criança estará muito mais receptiva às instruções

dos pais, se os membros da família se respeitarem entre si, procurando conversar e colaborar um com o outro. É importante a participação dos pais na vida dos filhos, numa convivência como companheiros, compartilhando emoções, o que contribui muito para a disciplina.

Todos esses aspectos citados e muitos outros são fundamentais para que o desenvolvimento da criança se efetive. Portanto, a família necessita da ajuda dos profissionais na aquisição desses conhecimentos básicos e essenciais para que possa cumprir seu papel de facilitadora do processo de aprendizagem de seus filhos, através de comportamentos mais adaptativos.

1. O papel da família no processo ensino-aprendizagem

Neste capítulo inicial é fundamental delimitar como será entendido aqui, o conceito "dificuldade de aprendizagem", já que há na literatura científica, discordâncias e consensos entre distúrbio e dificuldade de aprendizagem. De acordo com Ciasca (2003) o distúrbio de aprendizagem se caracteriza por uma disfunção do sistema nervoso central, já a dificuldade escolar está relacionada especificamente à um problema de ordem ou origem de método de ensino. Contudo, Dockrell &

McShane (2000) afirmam que as dificuldades de aprendizagem podem ser decorrentes de déficits cognitivos que prejudicam a aquisição de conhecimentos como também, na maioria delas, são apenas resultantes de problemas educacionais ou ambientais que não estão relacionados a um comprometimento cognitivo. Desse modo, faremos análises que não compreenderão uma diferenciação entre dificuldades de aprendizagem ou dificuldade escolar e distúrbio de aprendizagem, embora existam autores que os diferenciem.

Não se trata também de buscarmos aprofundamento nas questões voltadas a Dislexia, Disfasia, Disortografia, Disgrafia, Discalculia, Lesão Cerebral ou TDAH e sim levantarmos posicionamentos teóricos que envolvem a temática relacionada aos atores – público alvo – deste trabalho, quais sejam: pais, alunos e professores.

A aprendizagem é o processo por meio do qual a criança se apropria ativamente do conteúdo das experiências humanas, daquilo que o seu grupo social conhece. Para que ela aprenda e supere as dificuldades precisará interagir com outros seres humanos, especialmente com os adultos e com outras crianças mais experientes. E esta primeira convivência está inserida no contexto familiar.

"A família é o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, e é em seu espaço que são absorvidos o valor ético e humanitário, em que se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais". (Kaloustian, 1988, p.65)

A educação familiar é um elemento imprescindível na formação da personalidade da criança, pois, é no seio familiar que constitui-se e desenvolve-se valores morais, de juízo, éticos, sua criticidade e cidadania que refletirá diretamente no seu envolvimento escolar. É no contexto familiar que se lapida e consolida na maioria dos casos o caráter da criança que virá a tornar-se adulto. A família desempenha um papel importante na formação do indivíduo, pois permite e possibilita a constituição de sua essencialidade. É nela que o homem concebe suas raízes e torna-se um ser capaz de elaboração alargador de competências próprias.

Muñoz, Fresnada, Mendoza, Carballo & Pestun (2005) descrevem fatores familiares contribuintes citados por pesquisas científicas para o transtorno da leitura, que acreditamos serem importantes para as diversas dificuldades de aprendizagem. São apontados como aspectos agravantes das dificuldades na aquisição de conhecimentos o alcoolismo, as ausências prolongadas, as enfermidades e o falecimento dos pais. A violência doméstica e a separação conjugal também afetam o ensino. Em relação aos irmãos, são ressaltadas as relações de competitividade e rivalidade. Os maus hábitos (permitidos ou negligenciados pelos pais), como assistir televisão demasiadamente e falta de descanso também contribuem.

Existem fatores socioeconômicos, descritos pelos autores (Muñoz et. al, 2005) dos quais os pais participam, sem poderem facilmente modificá-los. Entre eles encontram-se as más condições de moradia, a falta de espaço, de luz, de higiene, assim como da alimentação mínima necessária para o crescimento e desenvolvimento infantil adequado.

Conforme afirma Del Prette & Del Prette (2005), os pais utilizam três alternativas para promover a competência social dos filhos: o estabelecimento de regras através de orientações, manejo de consequências por meio de recompensas/punições e servindo como exemplo.

Autores citados por Bolsoni-Silva & Marturano (2002) apontam habilidades parentais que interferem na aprendizagem e

socialização dos filhos. Dialogar com os filhos. Expressar os sentimentos dos pais para os seus filhos e aceitar os sentimentos dos filhos. Evitar o uso de punições, privilegiando a utilização de recompensas aos comportamentos adequados. Ignorar o comportamento inadequado, não dando atenção a ele. Cumprir promessas, pois os pais ao prometerem e não cumprirem fazem com que os filhos sintam-se enganados, prejudicando o relacionamento familiar e servindo de exemplo de que não é obrigatório cumprir com a palavra. Entendimento do casal quanto à educação dos filhos e a participação de ambos os progenitores na divisão de tarefas educativas. Habilidade de dizer não, negociar e estabelecer regras para os filhos. Os pais precisam pedir tarefas para os filhos de forma que sejam capazes de cumprir conforme idade e as habilidades que possuem. A habilidade de desculpar-se precisa ser considerada, pois os pais ao pedirem desculpas, estão admitindo os próprios erros e ensinando os filhos a comportarem-se de forma parecida, o que é desejo dos pais.

A participação dos pais nas atividades escolares também é de suma importância, além das habilidades parentais. Sampaio, De Souza & Costa (2004) acreditam que é relevante realizar um treinamento de pais para o auxilio do filho na realização adequada das tarefas de casa e com isso estar atentos para condições antecedentes aos comportamentos envolvidos no estudar, os próprios comportamentos e as condições consequentes a eles. As condições antecedentes são: ambiente organizado, bem iluminado, silencioso, horário fixo de estudo, material escolar completo e atraente. As respostas envolvidas compreendem: atenção aos prazos de entrega, postura corporal adequada e métodos adequados de estudo. As condições após a execução do ato de estudar são consequências positivas, como elogios e recompensas.

De fato, a família é o primeiro lugar que passa segurança, que acolhe a criança após o nascimento. É importante que a criança encontre no lar proteção, segurança e apoio psicológico. Para um bom desenvolvimento físico, mental e cognitivo, é necessário, mesmo que os pais tenham outros filhos, outras atividades, que organizem um tempo mesmo que seja pouco, mas que seja um tempo de qualidade, para uma relação com os seus filhos de amor, respeito, compreensão, troca, socialização e crescimento. Neste sentido, precisam abrir mão da oferta de brinquedos, televisão, videogame, para que a atenção dessas crianças seja preenchida, enquanto se ocupam com outras atividades esquecendo-se de dar o carinho e o amor que estas crianças necessitam tanto. E também, eles precisam ter a exata compreensão de que não podem delegar para a escola o dever de educar com valores morais e afetivos, pois, além de propiciar fortes condições para as dificuldades de aprendizagem, ainda trazer um grande prejuízo para a relação familiar.

2. A Criança e sua Relação com o Universo Escolar

Muito tem se falado sobre as dificuldades de aprendizagem que as crianças enfrentam na escola, os motivos que levam as mesmas a fracassarem e o papel fundamental da família. Mas e a escola? O que ela pode fazer para ajudar seus alunos? O professor, a coordenação pedagógica e outros membros da equipe da escola? A escola deve ser um lugar onde as crianças sintam vontade de ir, que peçam aos pais para levarem e acima de tudo, um lugar que possibilite o conhecimento, a aprendizagem. Por que então a escola, com tantas obrigações com seus alunos é uma das causas das dificuldades de aprendizagem?

Segundo Piaget, à medida que o ser se situa no mundo estabelece relação de significações, isto é, atribui significados à realidade em que se encontra. Esses significados não são faculdades estáticas, mas, ponto de partida para atribuição de outros significados. Hoje, os grandes objetivos da Educação são: ensinar a aprender, ensinar a fazer, ensinar a ser, ensinar a conviver em paz, desenvolver a inteligência e ensinar a transformar informações em conhecimento. Para atingir esses objetivos, o trabalho de alfabetização precisa desenvolver o "letramento" das situações reais que estão vivendo.

"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 específicas de ler ou escrever (Parâmetros Curriculares Nacionais BRASIL, 1998, p.19)".

Os PCNs propõem um currículo baseado no domínio das competências básicas e que esteja em consonância com os diversos contextos de vida dos alunos.

Segundo Freire (1996), Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, precisamos como educadores discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Como educadores devemos aproveitar e respeitar as experiências que trazem os nossos alunos, aproveitar os contextos e situações que se apresentam, em evidências, sejam elas situadas no campo ou na cidade, lugares estes geralmente descuidados pelo poder público, discutir sobre a poluição dos riachos, dos córregos, os baixos níveis de

bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à nossa saúde. Questioná-los fazendo comparações com estruturas e vantagens que bairros nobres têm sobre os de periferia, dentre outras questões pertinentes ao assunto.

Desenvolvermos e construirmos com nossos alunos reflexões críticas sobre os acontecimentos que envolvem o nosso planeta em todos os aspectos sejam eles: políticos, econômicos, educacionais, ambientais, questões de cunho racial, de etnias, ações discriminatórias, regionais, sociais entre tantos outros aspectos relacionados a esta questão. Toda esta dimensão sistematizada e dialogada de forma significativa irá ajudá-los a entender o seu contexto, incitando-o a pensar e agir como um cidadão consciente, crítico, ativo e participativo perante a sociedade na qual está inserido.

Muitos estudos defendem o papel da interação social no processo da aprendizagem. Consequentemente, os aspectos afetivos emergem como dimensão social do desenvolvimento humano.

"Segundo GALVÃO (2000), Wallon argumenta que as trocas relacionais da criança com os outros são fundamentais para o desenvolvimento da pessoa." A afetividade, o diálogo, a liberdade de expressão são elementos fundamentais para os avanços que a criança pode apresentar na sua forma de apreender a aprender. Sabemos que a realidade das salas de aula nas escolas públicas, muitas vezes não nos permite perceber simples gestos que podem tornar-se problemas futuros e ou até mesmo presentes no contexto escolar, por isso, precisamos sempre nos autoavaliarmos para não sermos cúmplices em alguns casos, das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos nossos educandos.

As ideias de mediação e internalização encontradas em Vygotsky (1994) permitem defender, que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas.

O papel do outro tem uma importância fundamental enquanto formação do sujeito, já que o outro é importante na construção do que sou, pois, sozinho não há conflito e não terá modificação. A interação com o outro, desperta no sujeito a capacidade de buscar novas significações e trocas de conhecimento. E indubitavelmente, é no espaço escolar que esta relação se intensifica.

As escolas devem estar preparadas para receber os alunos, mas para que esse "acolhimento" tenha sucesso integralmente é preciso que os profissionais que atuam diretamente com os discentes tenham uma formação adequada.

Quando os profissionais são capacitados e possuem uma formação continuada, eles conseguem fazer uma leitura da corporeidade e da expressão, percebendo dificuldades, limitações. A partir de então estabelece com este aluno uma relação de afetividade facilitando a construção do conhecimento, tornando-o mais preciso e prazeroso.

Wallon (1978) afirma que a criança acessa o mundo simbólico por meio de manifestações afetivas que se estabelece entre elas e os adultos. Para ele, à medida que o indivíduo se desenvolve cria-se uma forma de expressão mais complexa. O docente passa ser um ponto de referência para o aluno, por isso devese redobrar o cuidado na relação entre o professor e o aluno. É importante ressaltar, que toda relação pedagógica tem dimensão.

"Na relação pedagógica, o que se aprende não é tanto o que se ensina, mas o tipo de vínculo educador/educando que se estabelece na relação". (GARCIA.1998, p.41).

Pela relação que estabelece na sala de aula, o professor ao ensinar, exerce significativa influência sobre o aluno que aprende, levando-o a alterar, modificar e transformar atitudes, ideias habilidades e comportamentos. Sua atuação ultrapassa, no entanto, a simples transmissão de conhecimentos. Como professor preciso me mover com clareza na minha prática.

A relação ensinar e aprender não se limita ao espaço da sala de aula. Ela é muito mais ampla, estendendo-se além da escola na medida em que as expectativas e necessidades sociais bem como a cultura, valores éticos, morais e intelectuais, os costumes, as preferências, entre outros fatores presentes na sociedade, tem repercussão direta no trabalho educativo.

(...) saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção . Quando entro em uma sala de aula de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, a curiosidade, as perguntas dos alunos, as suas inibições: um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar não de transferir conhecimento. (FREIRE. 1996, p 47).

Segundo Freire é necessário desmistificar que a escola tem como função primordial transferir conhecimentos de uma geração a outra, o oficio do professor vai, além disso. É importante destacar que na relação professor/aluno o conhecimento é construído dia a dia, onde ensino e aprendizagem

acontecem concomitantemente.

O discente no decorrer do processo pedagógico precisa construir a capacidade de perceber-se como ser atuante e não apenas um ser passivo, sendo

"sombra" do professor. Os alunos de diferentes meios sociais chegam até a escola trazendo uma bagagem de características culturais e pessoais, que influenciam diretamente na sua relação pedagógica com o conhecimento, e consequentemente determina a maneira pela qual responde as exigências próprias do processo ensino aprendizagem.

Dessa forma, entendemos que o professor deixa de ser o transmissor de conhecimentos numa relação vertical, e assume a condição de educador que, num processo de interação dialogada com os alunos, na construção coletiva do saber valorizando a realidade social do aluno.

3. Dificuldades de Aprendizagem: Família e Escola

As estruturas familiares estão mudando a cada dia e isto está trazendo alguns reflexos para o desenvolvimento do aluno em sala de aula. Muitas vezes os pais delegam a função de educar somente á escola se ausentando das reuniões e atividades escolares fazendo com que o aluno se desinteresse de sua carreira estudantil.

A família em conjunto com a escola deve buscar bastante esforço e empenho para que a aprendizagem da criança seja em sua totalidade beneficiada. Almeida (1999, p.107 apud Leite e Tassoni, 2002, p.127), diz que: as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor aluno, uma relação humana, o afeto está presente.

Pelo que foi citado acima, percebemos que a intervenção com pais é essencial e deve permitir com que eles analisem os seus comportamentos. É importante, também, que se façam intervenções com a criança para que se aumente o repertório dela em habilidades sociais.

A criança deve ser capaz de pedir e aceitar auxílio na realização das tarefas escolares. Iniciar, manter e terminar conversação com colegas, irmãos e pais. Expressar suas opiniões para professores, amigos e familiares. Recusar-se a fazer o que não quer, como: destruir materiais de outros colegas e cabular aulas por influência de amigos. Analisar situações conflitantes bem como formas de resolvêlas, tais como brigas entre colegas e acusações injustas por parte de professores e pais.

O aumento das habilidades da criança melhora não somente as relações familiares, como também o ser ajustamento em relação à escola. Contudo, o trabalho com pais e crianças, é comprometido por questões socioeconômicas ou pessoais. Há pais que dizem: "Não posso faltar ao serviço para vir toda semana, pois não terei dinheiro no final do mês.", "Trabalhamos o dia todo, à noite, cansados, é que não temos paciência para ensinar ou ver as tarefas". Outros pais ou responsáveis, como avós, têm problemas de saúde, dentre tantos outros. Tais problemas comprometem o seguimento dos encontros, a execução das atividades pedidas, como acompanhar a realização das atividades para casa dos filhos, e conversar com professores na escola.

São informações que demonstram a importância de se oportunizar que os sujeitos envolvidos reflitam sobre a história vivida em relação à dificuldade escolar e ao estigma de se ter ou de ser um filho que não aprendeu na mesma velocidade que outras crianças. Assim se pode atribuir um novo significado para as experiências de fracasso. É relevante que se percebam como únicos e valiosos, não necessitando se igualar a outros ou a uma "normalidade", mas sendo capazes de aprender com as experiências vividas.

Os familiares comumente culpam a criança pela dificuldade de aprendizagem. Afirmam que os filhos são responsáveis pelo problema, pois acreditam não eles não tenham interesse pelos conteúdos escolares, são preguiçosos para realizar as tarefas, são distraídos, menosprezam os esforços que os pais fazem por eles e são

"malcriados".

Tal crença faz com que as crianças se responsabilizem por algo que não compete somente a elas, o que prejudica a autoestima, bem como gera reações emocionais de tristeza, irritabilidade, cansaço e, com frequência, desinteresse pelo estudo. Além disso, essa ideia não oportuniza a busca de auxílio adequado à criança, ou seja, uma avaliação médica, psicológica e pedagógica que verifique os motivos da dificuldade e que direcione quais são as modificações necessárias, sendo estas no âmbito da família, da escola e da própria criança.

Os pais devem aprender a estabelecer regras bem definidas e viáveis. É necessário que os pais dialoguem com a criança sobre o motivo das regras, negociando com o filho as que podem ser flexibilizadas. Os pais devem também ser firmes na verificação do cumprimento delas. No caso da desobediência à regra, antes de aplicar uma punição, como castigo ou bronca, deve-se investigar com o filho quais foram as razões para o não cumprimento dela, de modo que saibam evitar o desrespeito a norma. Tais habilidades de refletir sobre as regras, negociálas e pensar

sobre as consequências das mesmas no contexto da família, são importantes para que a criança também aprenda a respeitar as normas da escola, dialogar com os professores sobre elas e explicarem-se e desculparem-se quando não foram capazes de cumpri-las.

Strick e Smith (2001) ressaltam que o ambiente doméstico exerce um importante papel para determinar se qualquer criança aprende bem ou mal. As crianças que recebem um incentivo carinhoso durante toda a vida tendem a ter atitudes positivas, tanto sobre a aprendizagem quanto sobre si mesmas. Essas crianças buscam e encontram modos de contornar as dificuldades, mesmo quando são bastante graves.

As autoras colocam que o estresse emocional também compromete a capacidade das crianças para aprender. A ansiedade em relação a dinheiro ou mudanças de residência, a discórdia familiar ou doença pode não apenas ser prejudicial em si mesma, mas com o tempo pode corroer a disposição de uma criança para confiar, assumir riscos e ser receptiva a novas situações que são importantes para o sucesso na escola.

Para Fernandez (1990) quando o fracasso escolar se instala, profissionais (fonoaudiólogos, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos) devem intervir, ajudando através de indicações adequadas.

José e Coelho (2002) colocam que as crianças não conseguem acompanhar o currículo estabelecido pela escola e, porque fracassam, são classificados como retardados mentais, emocionalmente perturbados ou simplesmente rotulados como alunos fracos e multirrepetentes.

Souza (1996) afirma que o ambiente de origem da criança é altamente responsável pelas suas atividades de segurança no desempenho de suas atividades e na aquisição de experiências bem sucedidas, o que faz a criança obter conceito positivo sobre si mesma, fator importante para a aprendizagem.

Para Garcia (1998) é possível conceber a família como um sistema de organização, de comunicação e de estabilidade. Esse sistema, a família, pode desordenar a aprendizagem infantil, o mesmo que podem fazer os fatores sociais tais como a raça e o gênero na escola.

O autor ainda refere que as dificuldades de aprendizagem devem ser diagnosticadas de forma diferente em relação a outros transtornos próximos, ainda que, frente a presença em uma pessoa de uma dificuldade de aprendizagem e de outro transtorno, seja necessário classificar ambos os transtornos, sabendo que se trata de dois transtornos diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o aumento do número de crianças nas escolas, as estatísticas do fracasso escolar tornaram-se cada vez mais evidentes.O que faz com que alguns alunos aprendam e outros não? Encontrar explicações para o fato, bem como os meios para sua superação constituíram-se em motivações para a realização da pesquisa, ora em desenvolvimento, concebida com os objetivos de detectar as causas geradoras de dificuldades na área de leitura e de escrita em alunos de 5ª séries do Ensino Fundamental e verificar a eficiência das atividades de reflexão e de operação sobre a língua como meios de superação dessas dificuldades, onde pretendemos provar que parte desse fracasso está diretamente relacionada à questão socioeconômica, e a escola, como direito de todo cidadão deve desenvolver mecanismos que possibilitem o sucesso do aluno com dificuldades de aprendizagem.

O alcance social e prático deste trabalho está na possibilidade de se evidenciar que ao aluno de baixa renda, de certa forma sofre uma espécie de exclusão pedagógica, em função das suas dificuldades de aprendizagem oriunda da sua condição social, que acaba tornado-se uma exclusão social, pois este aluno, caso a escola, não assuma suas responsabilidades acabará sendo vítima da evasão ou repetência, em função do seu padrão linguístico, o que resultará na reprodução da exclusão social a que ele já está submetido.

A importância das intervenções nas dificuldades de aprendizagem e da participação familiar é frequentemente apontada por outros projetos que buscam a família como mediadora e ativa do processo de aprendizagem. Porém, há ainda um vasto caminho de enfrentamento das dificuldades como recursos financeiros, preparo técnico e as próprias características das constituições familiares, fatores estes fundamentais para a adesão e continuidade nestes programas.

O presente trabalho nos mostrou que a construção do conhecimento através da concepção construtivista, ou seja, que a educação deve acontecer a partir de um ato/ação de humanidade e de amor entre educador educando. Ambos são cúmplices neste processo, no qual trocam saberes, conhecimentos contínuos e ambos vão descobrindo e construindo novos valores, conhecimentos, experiências de vida e de mundo, dentro do contexto social, cultural e político em que vivem.

O processo da alfabetização deve ser significativo e condizente com a realidade do educando, pois, o educador deve conhecer o seu educando, investigálo e entender o seu contexto. A aprendizagem deve vir de encontro com o que o aluno vivencia, partindo de elementos do seu cotidiano e que estes sabe-

res adquiridos lhes sejam úteis, proporcionado ao mesmo enfrentar, conquistar, amenizar e superar obstáculos, desafios, expectativas de oportunidades, objetivos almejados e principalmente que esta criança torne-se um adulto consciente, ativo e participativo junto á sociedade, dentro de um universo complexo e dinâmico em que vivemos, que este ser tenha uma vida digna, provedor de ações críticas, possuidor de uma ótica clara e objetiva de mundo, sabendo respeitar e ser respeitado e que o diálogo seja sempre sua principal ferramenta para o alcance de êxitos em sua vida, almejando-se que esta criança, seja não só um indivíduo alfabetizado e sim "Letrado". Ficou evidente a importância da família e da afetividade neste processo, de acordo com as dificuldades

Concluímos que a participação efetiva e afetiva dos educadores e da família no processo de alfabetização é fundamental para que a criança desenvolva-se de forma positiva, cabendo aos pais a tarefa de orientar seus filhos e encaminhá-los na vida escolar e do educador auto avaliar-se constantemente em relação à sua postura e metodologia, proporcionando experiências educacionais significativas de cunho qualitativo e servindo-lhes de espelho com bons exemplos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, R. S. A emoção na sala de aula. Campinas: Papirus, 1999, p.107.

BELLEBONI, A. B. S. Qual o papel da escola frente às dificuldades de aprendizagem de seus alunos? In: BELLEBONI, A. B. S. Rio Grande do Sul: 2004 BOLSONI-SILVA, A. T. MARTURANO, E. EM. Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. Estudos de

Psicologia, Vol. 7, nº 2, 2002.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998, p.19.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394. Brasília:

Senado Federal, 1996.

CIASCA, S. M. Distúrbios de Aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. Campinas: Casa do Psicólogo, 2003.

CRISTIANO, Fabiana Mendes Cardoso. A importância da afetividade no processo de ensino aprendizagem na educação infantil, Uberlândia-MG, 2006. DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática. Pertópolis: Vozes, 2005.

DOCKRELL, J.; MCSHANE, J. Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva. Trad. Negrera, A. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. DSM-IV - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1995.

FERNANDEZ, A. A inteligência aprisionada: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto

Alegre: ArtMed, 2008

FONSECA, V. Introdução ás dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo – Paz e Terra, 1996

GALVÃO, IZABEL. Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil- 7ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. (Educação e Conhecimento). 134p GARCIA, J.N. Manual das dificuldades de aprendizagem – Linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GUERRA, L.B. A criança com dificuldades de aprendizagem. Rio de Janeiro:

Enelivros, 2002.

LA TAILLE, Yves de: Oliveira, Marta Col de; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vigotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. JOSÉ, E. A. e COELHO, M. T. Problemas de aprendizagem. São Paulo: Editora Ática, 2002.

MUÑOZ, J.; FRESNEDA, M.D.; MENDOZA, E.; CARBALLO, G.; PESTUN, M.S.V.

Descrição, avaliação e tratamento dos transtornos de aprendizagem. In: Orgs. CABALLO, V.; SIMON, M.A. Manual de psicologia clínica infantil e do adolescente. Transtornos específicos. Livraria Santos Editora, 2005.

NASCIMENTO, Regina Caetano, Alfabetização Construtivista – dificuldade de aprendizagem: um estudo de caso, São Paulo: 2011.

PEREIRA, A. C. S.; AMBRÓZIO, C. R.; SANTOS, C. N. BORSATO, F.; FIGUEIRA, F. F.; RIECHI, T. I. J. Família e dificuldades de aprendizagem: uma reflexão sobre a relação pais e filhos Universidade Federal do Paraná.

PIAGET, Jean. Para onde vai a educação? Trad. Ivete Braga. 12 ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1994.

ROMAN, E.D. e STEYER, V. E. A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil:

Um retrato multifacetado. Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

SAMPAIO, A. C. P.; DE SOUZA, S. R.; COSTA, C. E. Treinamento de mães no auxílio à execução da tarefa de casa. In: Orgs. Brandão, M.Z.S.; Conte, F.S.; Brandão, F.S. Ingberman, Y.K.; Silva, V.L.M.; Olliani, S.M. Sobre

comportamento e cognição: contribuições para a construção da teoria do comportamento, Vol

14. Santo André: Esetec Editores Associados, 2004.

SOUZA, E. M. Problemas de aprendizagem – Crianças de 8 a 11 anos. Bauru: EDUSC, 1996.

STRICK, C. e SMITH, L. Dificuldades de aprendizagem de A a Z – Um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, H. Do Acto do Pensamento da Criança. São Paulo: Moraes Editores.

1978.

OS BENEFÍCIOS DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA

ROBERTA DE FREITAS LEAL STANZANI

RESUMO

O artigo tem o objetivo de analisar os aspectos da música no desenvolvimento cognitivo da criança a fim de reconhecê-la no processo de aprendizagem. Justificase pela atual necessidade de analisar sua importância, como recurso pedagógico, já que é uma manifestação que sempre esteve próxima da vida humana. Estimular a música na educação infantil é importante. Entrando em contato com a música, a criança amplia seus conhecimentos. Ela contribui consideravelmente em diversos aspectos na construção do saber do educando, como a socialização, a inteligência, a imaginação, coordenação motora, expressividade, percepção espacial e sonora, entre outros. A música é parte da vida infantil desde cedo, o papel da escola é de ampliar essa cultura musical. Ela se torna uma ferramenta indispensável nos dias atuais, o conhecimento e de transformação da criança, como elemento fundamental para o desenvolvimento integral do indivíduo. Muitas são as vantagens em relação ao uso da música como recurso didático pedagógico em várias disciplinas, uma oportunidade dos alunos estabelecerem relações interdisciplinares com ludicidade e prazer. A metodologia usada foi a pesquisa bibliográfica embasada em diversos autores que construíram um referencial teórico.

PALAVRAS-CHAVE: Música. Ensino. Desenvolvimento.

1 INTRODUÇÃO

A música não é apenas um conjunto de sons e notas, é uma expressão de linguagem. Pode apresentar resultados positivos em sala, como concentração e relaxamento da mente e corpo (antes ou depois da atividade), sendo por momentos por muitas vezes, também, divertida e prazerosa. A música utilizada como instrumento pedagógico na educação torna a sala de aula mais dinâmica. O aluno adquire maior interesse pelos conteúdos que são apresentados por meio da música.

Seu uso como ferramenta de ensino pode possibilitar que sejam exploradas nas crianças as habilidades linguísticas, psicomotoras, cognitivas e socio-afetivas, além de proporcionar a descontração, alívio de stress e gasto de energia delas. Brito (2018, p. 35) aponta que:

Trazer a música para o ambiente de trabalho exige, prioritariamente, uma formação musical pessoal e também atenção e disposição para ouvir e observar como os bebês e crianças percebem e se expressam musicalmente em cada fase do seu desenvolvimento, sempre com apoio de pesquisas e estudos teóricos que fundamentam o trabalho (BRITO, 2018, p.35).

A música é um ponto de transformação do homem, como elemento fundamental para o processo educativo para o desenvolvimento integral do indivíduo. Para Costa, Silva e Dias (2016):

pode-se entender a importância da música desde a primeira infância, quando se utiliza as canções não apenas como distração, mas também para ensinar rotinas, novos conhecimentos dos temas mais variados e disciplinas (COSTA, SILVA, DIAS, 2016).

A música é, também, uma grande companheira na aprendizagem na organização do desenvolvimento efetivo. A criança que vive em contato com a música aprende a conviver, estabelecendo uma relação melhor em grupo.

A música é considerada por vários autores e pesquisadores, entre eles Loureiro (2013), como elemento enriquecedor para o desenvolvimento humano, que proporciona bem-estar e colabora para a ampliação de outras áreas necessárias para a formação plena do indivíduo.

O uso da música pelo docente como ferramenta de ensino, pode possibilitar que sejam explorados nas crianças, as habilidades linguísticas, psicomotoras, cognitivas e sócio afetivas, além de proporcionar a descontração, alivio de stress e gasto de energia das crianças.

Supõe-se que o nível de aprendizagem das crianças que possuem a música como rotina de sala de aula, seja maior que o das crianças que não convivem tanto com a música. Supõe-se ainda que crianças que tenham familiarização com a música tenham um melhor desenvolvimento sócio-afetivo, maior facilidade de resolução de conflitos e ainda uma melhoria significativa na oralidade.

O trabalho justifica-se pelo fato da música ser mais uma opção de recurso pedagógico. A relevância social é que é uma manifestação próxima a vida humana e precisa ser valorizada. Ela faz parte da vida das crianças desde cedo e seu uso na educação traz benefícios para o aluno de forma prazerosa, sendo um valioso instrumento na promoção da aprendizagem. A música no processo pedagógico apresenta-se como instrumental metodológico de grande relevância, trazendo sua natureza e caráter.

Falar da música e o desenvolvimento cognitivo da criança a fim de reconhecêla no processo de aprendizagem, é falar de um elemento que pode ser utilizado como pro-

motor de um progresso significativo na construção de aprendizagens, contribuindo em todas as áreas no ensino e sendo agregador à comunidade acadêmica e aos profissionais da educação. A pergunta que orienta o trabalho é: até que ponto o uso da música como instrumento contribui para o desenvolvimento cognitivo da criança a fim de reconhecê-la no processo de aprendizagem?

O objetivo geral é analisar os aspectos da música no desenvolvimento cognitivo da criança a fim de reconhecê-la no processo de aprendizagem. Os objetivos específicos são; apresentar a história da música; analisar a música como um recurso pedagógico; Identificar como a música é inserida na vida da criança.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, embasada em diversos autores que versam sobre o assunto a fim de construir um referencial teórico que apresenta o tema. A forma de raciocínio é a dedução e a coleta de dados é feita por análise por amostragem e predominantemente descritiva.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL

A relevância da música na escola, historicamente, remete-se desde o período colonial sem, contudo, se afirmar como base regular, mas apenas para recreação infantil. Somente após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) é que a sua importância foi dada como uma ferramenta de acréscimo ao ensino como maneira de veicular em sala como meio de aprendizado e sendo adequada para o uso em diversos modelos para as disciplinas de língua portuguesa e posteriormente para outras disciplinas como história, geografia e ciências. A sua importância remonta ao período imperial com as lavadeiras de roupas e com as cantorias pelos negros na lida no campo.

A primeira infância é fundamental para consolidar a educação, onde a música é essencial na aprendizagem e se consolida como um instrumento eficaz no aprender, visto que o cancioneiro é vasto; sobretudo para se criar outras formas de veiculação da mensagem de forma que se possa ter uma aceitação na transmissão do conhecimento por meio desse modelo de aprendizagem através da música. Nesse sentido, é necessário entender que a escola precisa ter um projeto em que seja incluída como forma de aprendizagem atrelada as diversas disciplinas escolares contempladas no currículo escolar.

A trajetória da educação musical no Brasil acompanha o desenvolvimento da educação brasileira. A relação da música com a educação inicia-se ainda no Brasil Colonial com a chegada das primeiras missões jesuítas ao país, em 1549. Nesse período, a música, bem como as demais artes, era empregada para catequizar os Índios. A interação musical já se fazia presente com a fusão entre a cultura indígena e os cantos europeus (LIMA; TELLES, 2016).

Na segunda metade do século XVIII, mudanças na Legislação Educacional são impetradas pelo Marquês de Pombal. São as chamadas "Reformas

Pombalinas", entre outras reformas, elas suprimiram as escolas Jesuítas e todos os seus domínios, os substituindo por um novo método de ensino:

O Método de Estudar de Verney, a educação laica no Brasil, tudo para que as colônias portuguesas fossem compatíveis com o pensamento Iluminista vigente na época. A função didática da música foi minimizada e até o fim do século XVII passou a ocupar outros ambientes que não os educacionais.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759 e a paralização dos Colégios dirigidos por eles, a música foi minimizada de sua função didática, ou seja, a prática musical tanto vocal como instrumenta não se fazia mais presente no ambiente escolar. As aulas régias implantadas no Brasil pela Reforma Pombalina tinha um caráter pragmático onde qualquer representação artística em especial a música seria desnecessária à configuração da concepção utilitarista da formação voltada para servir os interesses da Coroa. (ALMEIDA, 2014, p.164)

A educação musical está presente na história da Educação Brasileira desde sempre. Contudo, se intensificou após o movimento ideário escolanovista, na década de 1920, que foi defendido pelos pedagogos Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, e na década seguinte com o surgimento da disciplina de Canto Orfeônico, uma contribuição do músico e maestro Heitor Villa-Lobos que defendeu a reformulação da educação musical junto ao governo de Getúlio Vargas.

O ensino do Canto orfeônico com as reformas de ensino de Francisco de Campo e de Gustavo Capanema, em 1931 e 1942, respectivamente, passa a ser obrigatório no ensino primário e ginasial.

Em 1964 com as mudanças no cenário político e educacional brasileiro decorrentes da Ditadura Militar, o Canto Orfeônico tem seu nome modificado, chamando-se a partir de então de Educação Musical. Em 1971 ocorre a extinção do ensino de música e a substituição desta, nos currículos escolares, pela disciplina de Educação Artística que contemplava a interdisciplinaridade com foco nas linguagens artísticas: a dança, a música, o teatro e as artes plásticas. (LEMOS JÚNIOR, 2012, p. 68)

A música ficou ausente como conteúdo obrigatório nas escolas brasileiras por mais de 30 anos. Este cenário se modificou a partir do advento da Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008, altera a atual LDB, proporcionando a volta do ensino de música nas escolas de educação básica.

2.2 A MÚSICA E SEUS RITMOS

A música não é apenas um conjunto de sons e notas, é muito mais. A música é uma expressão de linguagem. O uso correto da música pode dar bons resultados na sala de aula, ajudando tanto na concentração quanto no relaxamento da mente e do corpo, antes, durante e depois da realização de alguma atividade escolar. A música pode ser uma atividade divertida, que ajuda na construção do caráter, da consciência e da inteligência do indivíduo.

As mais variadas formas de cantar estão nas cantigas do cancioneiro popular voltados para as crianças com o objetivo de melhorar o seu vocabulário através da música assim como também o entendimento mais profundo dos estilos musicais. Esse conceito é amplamente conhecido visto que há diversas formas de se expressar através da dança alinhado ao estilo musical.

Assim, algumas músicas fazem uma série de estilos aliados a uma estrutura de dança que se confunde com a própria música ou dança. A exemplo, o forró, o xaxado e outros estilos musicais são também danças e que se confundem melodicamente com a música sem distinção.

A música é uma arte presente em todas as culturas como linguagem simbólica, com inúmeras representações, que permite à criança expressar suas emoções e sentimentos. Sendo uma forma de comunicação e de expressão, torna-se importante elemento na construção do saber, necessária na Educação Infantil e na formação do educador. (GOHN, STAVRACAS, 2010 p.85-101)

É preciso levar em consideração que a música tem o poder aglutinador de incrementar novos conceitos assim como a ideia das danças que são carreatas pelo seu próprio estilo. Assim sendo, o forró tem tanto na música como na dança; o xaxado e o forró em que geralmente dançam em par o que dá uma simbiose entre a música atrelada a dança.

Um expoente a ser analisado dentro da linguagem musical é a falta de ações pedagógicas que atendam as reais necessidades do educando. Apesar de fazer parte do planejamento e ser considerada como fundamental na cultura da infância, a música tem atendido a propósitos alheios às suas reais especificações. Ela é tratada como um algo que já vem pronto, servindo como objeto de reprodução e formação de hábitos na rotina escolar, o que acaba por deixá-la em defasagem junto às demais áreas de conhecimento, quando poderia atender a um propósito interdisciplinar. (BRASIL, 1998, p. 47).

A região do nordeste é rica em elementos musicais. O Maranhão com as toadas de bumba-meu-boi dá a característica da riqueza folclórica que também fazem parte das músicas que são colocadas na escola para manter a tradição desse componente tão importante quanto o folclore maranhense.

Nesse sentido, a musicalidade regional maranhense assume o papel de mostrar tanto a sua riqueza cultural através das letras como também a sua forma de alcançar a sua originalidade no sentido de perpetuar a cultura local como meio de conscientizar ou mesmo de criar o pertencimento do lugar.

O período de maior abrangência dessas músicas é o período que antecede as festas juninas em que há os ensaios para as apresentações assim como o período junino em que as apresentações são realizadas na instituição escolar.

A criança vive mergulhada num ambiente sonoro, ainda vive, brinca com os sons. A sua comunicação é lúdica". Onde se percebe que a criança inicia sua aprendizagem através das brincadeiras, pelas canções de ninar de sua mãe e as músicas infantis, sendo uma das formas importante de expressão humana (MARTINS, 2012 p.181).

É natural o cantar e usar a voz pela criança que desde o nascimento ouve sons e canções de ninar o que é bastante natural como expressão. A educação musical vem desde muito antes com o reconhecimento da voz da mãe ainda em gestação.

2.3 A MÚSICA E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA

A música é uma grande companheira na aprendizagem na organização do desenvolvimento efetivo. A criança que vive em contato com a música aprende a conviver e estabelecer uma relação melhor em grupo.

As atividades musicais devem ser desenvolvidas dentro das condições e possibilidades de cada professor e de cada grupo de alunos. Faria (2014, p. 4), "A música passa uma mensagem e revela a forma de vida mais nobre, a qual, a humanidade almeja, ela demonstra emoção, não ocorrendo apenas no inconsciente, mas toma conta das pessoas, envolvendo-as trazendo lucidez à consci-

ência".

Desde muito cedo a música compõe a vida da criança. A função da escola é de ampliar essa cultura musical. O trabalho na área da música deve levar em conta acima de tudo, no respeito ao nível e desenvolvimento de cada criança, bem como, sua fase e suas diferenças socioculturais. Logo, a música se integrada aos conteúdos, torna a educação mais prazerosa, divertida e contextualizada.

Uma das características da educação musical é a liberdade de criar e adaptar, pois sendo assim as atividades também se tornam "atraentes aos olhos das crianças que buscam incansavelmente novidades, descobertas e vivências que lhes satisfaçam a curiosidade". O ponto de partida na educação musical é o "próprio corpo e a voz da criança".

A criança não é um ser estático. Ela se relaciona com o meio, e a música tem esse caráter de provocar interações, pois envolve ideologias, emoções, histórias, que em muitos momentos se identificam com a vida de quem as ouvem (GONÇALVES et al. 2015).

A música é uma grande companheira na aprendizagem na organização do desenvolvimento efetivo. As crianças verdadeiramente ficam mais interessadas, atentas no tipo de músicas que é trabalhada em sala, ficam felizes demonstrando sua alegria ao mostra o gosto pela melodia, onde torna o ambiente mais alegre.

A criança desenvolve, assim, o conceito de grupo. Brescia (2017) afirma que cantar pode ser um excelente companheiro de aprendizagem. A música é um grande instrumento para o seu desenvolvimento.

O que de fato se percebe nitidamente como mudanças de comportamentos, encorajamento para participar das brincadeiras, liberdade para fazer movimentos corporais, na sua autoestima e no desenvolvimento do corpo e da fala.

Brito (2017) afirma que: "num trabalho pedagógico entende-se a música como um processo contínuo de construção que envolve perceber, experimentar, imitar, sentir, criar e refletir". Através da exploração de materiais sonoros as crianças aprendem aspectos musicais ligados às propriedades do som, ao ritmo e a forma musical.

Através da experimentação, a criança percebe, observa os diferentes materiais sonoros, pesquisa os gestos, os movimentos, imita modelos e se encaminha para o aprendizado.

A música é uma ferramenta pedagógica na aprendizagem infantil. Auxilia o trabalho na sala de aula apresentando o conteúdo de maneira prazerosa e atrativa. Ela habilita os alunos para que realizem funções motoras e intelectuais. Essas ferramentas facilitadoras para o educador.

A música vem oferecer um calmante após períodos de exercícios físicos, além de ajudar com que o ambiente escolar seja bem mais alegre, reduzindo o estresse em alguns momentos, sendo também usada como aprendizado dos conteúdos.

A música pode ocorrer de forma tradicional, com uso de letras e interpretação, cantigas de roda, danças, jogos ou até mesmo em forma de paródias utilizadas para fixação do conteúdo. A música desperta e desenvolve nos alunos sensibilidades mais aguçadas na observação de questões próprias da disciplina alvo. (FERREIRA, 2015). Sendo assim, entende-se que se a música for trabalhada da maneira correta, tem um ótimo resultado como recurso didático.

Também ajuda a combater a agressividade, pois canaliza o excesso de energia; ajuda a enfrentar o isolacionismo; desenvolve o espírito de iniciativa e funciona como higiene mental. Portando, "a música é um grande benefício para a formação, o desenvolvimento do equilíbrio, da personalidade, tanto da criança como do adolescente" (ZABOLI, 2018, p.96).

A música é aliada, com suas letras. A criança pode desenvolver a comunicação oral espontânea, o raciocínio lógico, e a socialização, dando oportunidade à convivência com diferentes gêneros, permitindo a criança se torna crítica e ativa.

A diversidade permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros.

A música tem o poder de abrir canais sensoriais, gerando uma maior facilidade em expressar emoções, além de ampliar os conhecimentos culturais, contribuindo para a formação humana. Katsch e Merle-Fishman apud Bréscia (2013, p.60) apontam que "[...] a música melhora o desempenho e a concentração, sendo também um impacto positivo no aprendizado de outras habilidades infantis".

Para Gainza (2017) as atividades musicais na escola podem ter objetivos profiláticos, nos seguintes aspectos: Físico: oferecendo atividades capazes de promover o alívio de tensões devidas à instabilidade emocional e fadiga; Psíquico: promovendo processos de expressão, comunicação e descarga emocional através do estímulo musical e sonoro; Mental: proporcionando situações que possam contribuir para estimular e desenvolver o sentido da ordem, harmonia, organização e compreensão.

Vários autores apresentam trabalhos de estudos voltados a música. Chiarelli e Bar-

reto (2013, p.4) fala sobre a importância da realização de trabalhos em que haja a participação conjunta de alunos e professor. "São importantes as atividades com fonte sonora e que estabelecem a distância em que o som foi produzido. “O educador pode andar na classe utilizando um instrumento ou outro objeto sonoro e as crianças vão acompanhando o movimento do som com as mãos”.

Partindo do ponto de vista normativo, o artigo 26 da Lei 9394/96, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trata que “Com essa legislação, o ensino de música deverá estar presente na educação básica, o que implica também sua presença na Educação Infantil e Anos Iniciais.”

Ainda no que tange as questões normativas nacionais, a metodologia da utilização da música na educação infantil aparece no Referencial – RCNEI (BRASIL, 1998), que traz o ensino da música centrado em novas visões como a experimentação, que tem como fins a interpretação, improvisação e a composição e ainda abrange as percepções de silêncios, de sons e de estruturas da organização musical.

Para Snyders (2017) a música também se encontra em muitas situações da vida humana. Existe musica para adormecer dançar, chorar os mortos, conclamar o povo a lutar, o que remonta sua função ritualística.

A dinâmica musical pode e faz vivenciar situações análogas ao dia-a-dia de trabalho em sala, sendo um procedimento que pode ajudar na mudança de comportamento, além de identificar como a criança age em grupo, tornando a as atividades criativas, sensibilidade e capacidade de concentração das crianças.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música traz benefícios para o aluno de forma prazerosa e para o professor que utiliza um método menos formal, e não menos efetivo para ensinar e pode ser um valioso instrumento na promoção da aprendizagem.

Permite a imaginação, a descoberta de novos sons, movimentos através dela. Com a prática musical é possível integrar o corpo e mente, emoção e razão, intelecto e sensibilidade, intuição e raciocínio lógico, ação e reflexão.

Na prática pedagógica nem sempre a música é contextualizada, muitas vezes ela acontece de forma repetitiva, sem nenhum objetivo lógico, apenas para reproduzir sons e gestos pré-estabelecido, inibindo a criança de manifestar sua criatividade e ainda perdendo a oportunidade de se inserir durante as manifestações musicais, situações que contribuam para a aprendizagem.

A linguagem da música, o entretenimento e o aprendizado estão presentes nas cantigas e brincadeiras de roda, o resgate dessa tradição por parte do educador e da escola deve ser feito e usado como um enriquecimento das práticas pedagógicas que promovem o aprendizado e o resgate cultural.

Assim, o prazer de aprender, o aprender cantando é concretizado por meio de práticas que retomam a nossa raiz histórica e cultural, construindo uma escola com o olhar na formação do aluno, seu futuro, e apresentando a história e tradição brasileira.

O trabalho apresentou a importância da musicalização no desenvolvimento cognitivo da criança e utilizando-se de um manual de exercícios práticos de vivência da educação musical como tema transversal e que pode ser incorporada nas diferentes maneiras de aprendizado constatou-se que essas atividades ficaram para trás quando se percebe que muitas escolas não abordam mais essa temática tanto por ser a educação musical um tema transversal e que muitas vezes não é lembrada como forma de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Cristina Cezar Sawaya. A música no embate metodológico entre a educação jesuíta e a educação pombalina: os acordes finais. 2010. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas,

Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. doi:10.11606/T.8.2010.tde-10082010140457. Acesso em: fev 2023

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 3.

BRASIL Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Editora do Brasil.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2017.

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil. São Paulo: Petrópolis, 2018.

CHIARELLI, Lígia K.M. , BARRETO, Sidirley J., A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental. A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. Blumenau – Instituto Catarinense de Pós-Graduação, 2013.

COSTA, Josefa da Silva; SILVA, Leonardo Cristiano da; DIAS, Tânia Vieira. A importância da música na Educação infantil. Revista Acadêmica: Intelligence and information,

Itaúna, v.1, p. 30-38, SET.2016.

FARIA, Márcia Nunes. A música, fator importante na aprendizagem. Assis chateaubriand – Pr, 2014. 40f.

FERREIRA, Martins. Como usar a música na sala de aula. São Paulo: Contexto,

2015. http://www.escola-musica.com/beneficios-da-musica.html Acesso em: fev 2023

GAINZA, Violeta Hemsy. Estudos de Psicopedagogia Musical. 3. ed. São Paulo: Summus, 2017.

GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOHN, M. da G.; STAVRACAS, I. O papel da música na educação infantil. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, v. 12, n. 2, p. 85-101, jul./dez. 2010.

GONÇALVES, Regina Celia. O jogo e a matemática no contexto da sala de aula. São Paulo: Paulus, 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de

metodologia científica. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003

LEMOS JÚNIOR, W. História da educação musical e a experiência do canto orfeônico no Brasil. EccoS, São Paulo, n. 27, p. 67-80. jan./abr. 2012.

LIMA, Solyane Silveira. TELES, Tamires Santos. Música de ver Deus: A música como instrumento jesuítico de educação e conversão indígena na América portuguesa (séculos XVI e XVII), 2016.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. O ensino de música na escola fundamental. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MARTINS, M. A. N. S. Cantigas de Roda: o estético e o poético e sua importância para a educação infantil. Curitiba, PR: CRV: 2012.

SNYDERS, Georges. A escola pode ensinar as alegras da música? 3º ed. São Paulo: Cortez, 2017.

ZABOLI, G. Práticas de ensino: subsídio para a atividade docente. 9ª ed. São Paulo: Ática, 2016.

AFETIVIDADADE: AFETIVIDADE:RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO - DOS TRÊS AOS SEIS ANOS DE IDADE.

ROSANA DA SILVA

"A educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo a bússola que permite navegar através dele" . (DELORS, 2001; p.89)

Atender a todos, incorporar a diversidade, valorizar e reconhecer o outro, fazem parte do entendimento da complexidade da vida e das relações humanas, visando organizar em seu entorno um ambiente favorável à troca de experiências, produzindo diálogo e compreensão, para avançar no processo da conscientização em vista a uma educação efetivamente prodigiosa e eletivamente produtiva.

Estamos na era da tecnologia de ponta e num período em que a ciência alcançou um índice de respeitabilidade jamais visto, onde a globalização caminha na velocidade da luz e infelizmente, os direitos humanos básicos são rotineiramente negados a diversos patamares da sociedade mundial. E a trama das relações sociais que envolvem segmentos inteiros como: a família, a escola e a religião requerem uma análise à parte; sobre como deveremos agir, com uma proposta de integração e humanização; e se somos parceiros, deveríamos compartilhar as experiências e os experimentos e não apresentar ou fazer parte das estatísticas como anseia o poder público.

Partimos do princípio de que as crianças não são números, são seres humanos em formação social, afetiva, educacional e cultural. No entanto, o que vivenciamos no dia a dia está muito distante; pois, essa metodologia tão sonhada; onde a prática deve estar aliada à ação e a maneira como nos relacionamos, vai ao desencontro com essa nova realidade, que na maioria das vezes compromete toda a socialização e politização, gerando pessoas sempre dependentes e que terão uma vida pela metade, sem constituir-se como cidadão. Assim sendo, a sociedade e a escola não se percebe produtora dessa diferenciação gerada pela falta de afeto, como se fosse apenas algo passageiro ou imprevisto, criando mecanismos chamados: intolerância, resignação ou segregação que empobrecem as relações e desagregam pessoas.

Frente as inquietações que nasceram das observações do cotidiano escolar com crianças dos 3 a 6 anos; construímos a questão que norteou todo nosso trabalho de pesquisa. No sentido de compreender o porquê desse distanciamento e a falta de afetividade na relação professor x aluno.

Entendemos que a criança precisa envolver-se em um ambiente escolar de modo a sentir-se acolhida em todos os sentidos, para que seja possibilitado o seu desenvolvimento em sua totalidade, sem descaracterizar suas origens.

Acreditamos que estudar o presente tema é relevante porque nos permite repensar a presença e a necessidade da afetividade na escola, como facilitadora da aprendizagem e, na sua falta o eminente prejuízo do aluno. Também, oportuniza entender que existem diversas formas de afetividade que o professor deverá usar para auxiliar seus alunos nessas fases dúbias de transposição de turmas e salas. Pois bem sabemos, o quanto o equilíbrio dessa relação escola x família x professor é de extrema importância para o crescimento e desenvolvimento da criança, sem que ela deixe de ser o aluno.

Para construirmos esse relatório baseamo-nos em levantamentos de dados bibliográficos e em uma pesquisa reflexiva permeada por observações do ambiente escolar, com objetivo de aprofundar e aprimorar os conhecimentos e relacionando-os à prática educativa, valorizando os aspectos afetivos do ser humano diante do ato de aprender, para transpor as diversas etapas na fase de 3 a 6 anos.

Vale lembrar, também, que todo o relatório se utilizou da fundamentação teórica, das idéias, estudos e pesquisas de Henri Wallon (1975) sobre afetividade e terá como suporte, relatórios individuais de observações no ambiente escolar centrados no pensamento sobre concepção de afetividade e formação da personalidade, bem como sua interação com o meio social e para o qual este trabalho foi estruturado.

É importante esclarecer, ainda, que a análise e as reflexões existentes neste relatório se estruturam na abordagem cognitivista e no entendimento de que a educação deve interpor todos os processos de desenvolvimento humano, intelectual e moral, pois não há como formar um indivíduo, se não o desenvolvermos por completo. Então, essa educação deve consistir em propiciar autonomia, para que o aluno possa conquistar o conhecimento, o qual só é alcançado se for assegurado acompanhando o desenvolvimento da personalidade e a aquisição dos instrumentos lógicos em vista a construir o pensamento.

Para o cognitivismo, a lógica não é inata, mas construída, e a primeira etapa da educação deveria formar o raciocínio. Assim,

para que a aprendizagem aconteça, é necessário que ela se institua em um ambiente onde o ajustamento afetivo seja a condição primordial.

Entretanto, na atualidade, vivemos sobre pressão dos modismos aos quais muitos se sujeitam. Porém, cabe a todos nós, pais, gestores e professores não se calar, nem se omitir diante de qualquer manifestação da criança que clama atenção, fato que exige de cada um de nós um olhar resignificado para a afetividade

Entendemos que as crianças farão a diferença na sociedade do futuro pois, elas transformarão as ideologias de hoje em ações efetivas amanhã, e isso não inclui fórmulas prontas e nem resgata nenhum livro mágico, exige, sim, cuidado, respeito, prontidão e aperfeiçoamento constante no trato das relações com esses pequenos seres.

A questão é simples e para quem se sente estimulado a percorrer esse árduo e longínquo caminho, assumindo essa proposta para a vida, enfrenta o grande desafio de ser pedagoga.

(...) a lógica é, antes de tudo, a expressão da coordenação geral das ações, e (...) esta (...) implica necessariamente uma dimensão social, porque a coordenação interindividual dos atos e sua coordenação intraindividual constituem um único processo (PIAGET,1970;p.71).

Desta forma, este trabalho percorreu o objetivo de aprofundar a discussão sobre afetividade, além de servir como material para repensar o papel do professor, enquanto mediador no processo de ensino. Portanto, neste momento faz se necessário tecermos considerações sobre quem foi Henri Wallon e por que seus estudos apontam para a afetividade como um dos campos principais do desenvolvimento humano.

Militante apaixonado, médico, psicólogo, filósofo francês, mostrou que sua teoria pedagógica trata do desenvolvimento intelectual e envolve muito mais do que um simples cérebro, especificamente numa época em que memória e erudição eram o máximo em termos de construção de conhecimento. Wallon revolucionou o ensino no início do século passado, deixando claro o seu pensamento sobre o desenvolvimento intelectual, levando para a escola a concepção de que a criança não era só corpo, mas também dotava-se de emoções.

Fundamentou suas idéias em quatro elementos básicos que se comunicavam o tempo todo: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa e entendendo as questões de reprovação, como sinônimo de exclusão negando o ensino por ele mesmo.

De acordo com essa teoria, o estudo das emoções tem origem na consciência e transpõe a passagem do mundo orgânico para o social, isto é, do plano fisiológico para o psíquico, desta forma caracteriza a atividade emocional complexa e paradoxal, sendo, simultaneamente, social e biológica em sua natureza, realizando a transição entre o estado orgânico do ser até sua etapa cognitiva, racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural. Fato que garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo de sua história.

Devemos ressaltar que a afetividade que nos preocupa é o objeto de nosso estudo, porque é aquela que se dá no processo educativo. Assim, realizar algumas considerações sobre a educação subjacente a abordagem cognitivista, sem descentralizar a criança, compreende uma maneira de se estudar a história da educação entrelaçada pelas relações afetivas.

O problema com essa concepção é que ela estabelece uma ponte entre a matéria individual e a forma social e vê a criança como um "ser em si", independente do meio, porém, a maneira de se estudar o homem é estudá-lo como um todo, abarcando sua história evolutiva e seu meio social.

Este foi, portanto, o caminho instituído nesta pesquisa, desvinculando a concepção do amor fraternal, ou da falta deste e adentrando no tema afetividade no contexto escolar.

Desta forma, compreendemos que pela afetividade é que se diferenciou, lenta e gradualmente, a vida racional, destacando-se o poder das emoções, as quais foram consideradas como reações positivas, ou seja, elas foram apresentadas como instrumento, levando as crianças a transformarem afetividade em aprendizado.

Ocorre que poucas vezes se discute relações afetivas dentro da escola apesar de amar ser uma atividade humana e a afetividade ser uma expressão imediata das relações entre humanos. Segundo Platão, o discurso amoroso será sempre fragmentado, heterogêneo e esfacelado porque o homem não tem condições de apreender a gênese do amor, perdida em um passado tão remoto, que está relegada ao esquecimento ou, ainda que não ao esquecimento completo, pelo menos a lembranças partidas e incompletas, idéia que nos remete a Wallon quando afirma que:

(...) O contato emotivo, quando se estabelece, é na realidade uma espécie de contágio mimético (18), cuja conseqüência é ao princípio não a simpatia mas a partici-

pação.O sujeito está todo cometido na sua emoção, está unido, confundido por ela com as situações que lhe correspondem, quer dizer, com o ambiente humano de que provém, na maior parte das vezes, as situações emocionais. (2005,p.201).

É importante ressaltar que consideramos ingenuidade negar que um professor ame seus alunos de forma diferente da que ame sua família, mas, igualmente ingênuo, seria negar também, os traços comuns a ambas as formas de amar. Portanto, defendemos que o processo evolutivo da criança coincide com a evolução escolar e da própria pessoa.

Partindo do pressuposto de que afetividade é um elo do amor, há de se buscar uma posição mais amadurecida dentro do contexto escolar, pois, somente assim, o desenvolvimento da criança ocorrerá em todas as esferas educacionais e pessoais e ela será tão plena que a diferenciará pela essência na fase adulta.

Dentro do processo de formação social e humana, a afetividade tem um papel significativo, por isso precisamos compreender inicialmente o que vem a ser afetividade e, para tanto, recorremos à origem etimológica da palavra: a palavra afeto vem do latim (affectur/ afetar, tocar) e constitui o elemento básico da afetividade e segundo caracterização do dicionário Aurélio (1994), o verbete afetividade está: "Psicolizado. Conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam; sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor, insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza." (AURÉLIO,1994; p.23)

Partindo destes pressupostos, fomos buscar outra definição que afirmasse nossa pesquisa e recorremos ao dicionário da Língua Portuguesa

Silveira Bueno, no qual ele exemplifica: "afetividade como: substantivo feminino.

Qualidade do que é afetivo; afeição; carinho". A.fe.ti.vi.da.de (BUENO, 2007; p.3). Esses conceitos nos remeteram a tantas outras reflexões e questionamentos; que nos obriga analisar a afetividade em todos os seus aspectos: e a entender afetividade como necessária na formação de pessoas felizes, éticas, seguras e capazes de conviver com o mundo que a cerca. No ambiente escolar, ser afetivo, além de dar carinho, é aproximar-se do aluno, é saber ouvi-lo, valorizá-lo e acreditar nele, dando abertura para a sua expressão e essa trajetória é apenas o começo do caminho.

Assim, enfrentando resistências e contradições, construindo a história, permeando os sentidos, valorando o sentido do ser em sua essência mais pura e sob a justificativa do sentimentalismo, sustentado na razão, refletindo a prática numa ação conjunta cheia de possibilidades e racionalmente correta chamada infância, universo criança, podemos aventurar caminhos que nos aproxime da felicidade.

(...) Ainda se for possível aprendermos a administrar nossos estados emocionais, conquistaremos ganhos inegáveis em nossos projetos de vida e na construção não apenas da felicidade pessoal, mas no sonho, ainda hoje utópico da construção de laços de uma verdadeira felicidade social. (Antunes, 2000; p.12)

É preciso considerar que o fato de cuidarmos adequadamente dos outros, como de nós, pode ser o início de uma grande transformação, tanto do ponto de vista individual, social como do educacional, pois a unidade formada pela família é constituída de componentes diferentes da formada pela escola. Essa diferenciação tem uma grande influência na formação educacional das crianças, motivando-as tanto para transpor os limites, como para entender as suas limitações.

Portanto, a afetividade implica na arte de cuidar e, para que se aproveitem corretamente esses momentos, estabelece uma referência impondo limitações, com autoridade quando necessário, mas sem autoritarismo e sem prejuízo a ambas as partes, mantendo uma postura adequada para que exista a troca para o aprendizado e este seja significativo.

Para entender esse processo como possibilidade de entender a diversidade da maneira de ser criança e viver a infância, vasculhamos livros e rascunhamos folhas como se fizéssemos uma varredura pela nossa mente e descobrimos que assim como as crianças têm grandes inquietações, uma escola e um professor também as têm.

Entretanto, somente as crianças possuem uma característica marcante: a novidade, tudo as fascina e, quando por um momento, acreditamos que estamos no controle, que ilusão! Viramo-nos e lá estão elas aprontando... é assim que vão se fazendo crianças: experimentando além do proposto, que muitas vezes é imposto, pelos adultos, pelas regras, pela sociedade e pela escola. "A educação é um fato existencial. Refere-se ao modo como (por si mesmo e pelas ações exteriores que sofre) o homem se faz ser homem. A educação configura o homem em toda sua realidade" (Álvaro, 1982; p.251).

Ao longo de sua história, o homem aprendeu mecanismos de regulamentação do mundo e de seu próprio comportamento. Um desses mecanismos é a maneira de clas-

sificar e interagir com o outro, o que implica diretamente nas suas relações sociais e espera-se obter, como resultado final, uma educação voltada para o pensamento integral do homem.

Partindo dessa premissa, podemos definir educação como um fato existencial, social, econômico e um fenômeno cultural, referindo-se ao modo como por si mesmo o homem se faz homem e reportando-se à sociedade como um todo, a qual é determinada pelos interesses sociais e não somente pelos conhecimentos, experiências, crenças e valores a transmitir para o indivíduo, também, como os métodos utilizados para exercer a ação educativa são determinados por esses interesses.

No entanto, neste começo de um novo milênio, a educação apresenta-se em um dúbio caminho: de um lado, o desempenho escolar que não tem dado conta para uma educação de qualidade e, de outro, novas teorias que não apresentam, ainda, uma consistência global necessária para indicar caminhos realmente seguros e, nesse meio está uma escola em processo de crise, que leva à reflexão sobre quais objetivos e concepções a sociedade e o corpo docente acredita propor para a educação.

Desta forma, entende-se escola não somente um determinado espaço físico mas todos os momentos e locais, onde a criança possa criar um elo de aprendizagem significativa em um processo interativo, reavaliando a pessoa do aluno, propondo uma integração entre mente, corpo e sentimentos em que se pressupõe, também, que a criança tenha necessidades afetivas que devam ser preenchidas.

Esta escola, sim, deveria ser oferecida como ambiente, onde as atividades satisfizessem as necessidades individuais. No entanto, esta mesma escola que passou por reformas durante sua história, que reformulou com a nova LDB todos os objetivos e conteúdos traçando metas ambiciosas de qualificação e garantias à educação, mostra-se muito aquém do que foi idealizado.

Além disso, quando assistimos ao noticiário da TV, ficamos perplexos com acontecimentos sucessivos de indisciplina, agressividade e violação do patrimônio público, constatamos a realidade de professores mal remunerados e trabalhando em condições adversas, com material escasso e falta de estímulo por conta de ameaças, que, muitas vezes, efetivam-se realmente. É como se a educação andasse na contramão dos discursos de gabinete e em relação à tecnologia, pois enquanto seu aluno está nos bancos escolares com celulares e laptops roubados, o professor precisa fazer um financiamento de inúmeras parcelas para adquirir um produto semelhante.

Cabe enfatizar, ainda, que a educação persiste nesse caráter contraditório quando implica na relação emergente que a sociedade capitalista produz, quando os pais têm que deixar a cargo da escola tanto a responsabilidade de produtora de conhecimentos, quanto da formação moral, afetiva e social da criança.

Então, é significativo elencarmos uma linha de procedimentos destacando, como idéia central, as relações baseadas na afetividade e respeito entre o professor e o aluno, para que se construa uma postura de cooperação, motivação e boa vontade no cumprimento das atividades, transformando as tarefas em desejo para o aluno. Em contrapartida, é preciso contar com a disposição do professor em ensinar e na intenção de despertar o interesse dos alunos e desta maneira, dentro das propostas educacionais, caberiam todos os aspectos relacionais e afetivos para o desenvolvimento integral da criança.

Assim, ao contrário desta possibilidade elencada, o que observamos é que abrir suas portas para a classe menos favorecida, mas com discurso elitista a escola está excluindo, mesmo negando esta realidade. Agindo assim, a instituição escolar está trabalhando contra uma escola pública para todos e acaba sendo uma escola pública para poucos, estabelecendo uma linha divergente entre discurso e prática.

Neste processo de elucidação de uma escola para todos, embora seja preciso formar um cidadão crítico e apto para o mercado de trabalho, continuase favorecendo o sistema neoliberal, o qual institui camadas e a cada dia forma mais cidadãos individualistas e competitivos, aumentando a miséria e a discriminação entre a humanidade.

Acreditamos que neste modelo de escola em que a preocupação com a qualificação profissional é maior que a reservada ao desenvolvimento emocional, cognitivo e social do educando, deveria direcionar-se aos modelos educacionais voltados à primeira infância, pois sabemos que ela é a base estrutural da sociedade e que é lá que se forma a personalidade do indivíduo, portanto é irresponsabilidade esperar que a criança cresça para que se quebre paradigmas, ou, ainda, que não tenha a oportunidade de crescer frente ao abandono social.

Por isso, mais do que nunca, necessitamos de uma escola pensada para todos os grupos da sociedade, desde a família, a comunidade e principalmente, os educandos os quais deveriam ser realmente, a primeira preocupação das políticas públicas, tendo em vista o desenvolvimento do pensamento holístico do mundo e de si mesmo, de forma que eles se percebam e se sintam cidadãos que, por sua vez, fazem parte de uma sociedade e que, portanto, dependerá deles no futuro. Porém, para ele deve existir no presente.

Defendemos uma escola, onde os profissionais da educação tenham orgulho de fazer parte, sintam-se compromissados e comprometidos pelas responsabilidades que lhe competem, capacitados e humildes para progredir aprendendo a cada dia com seus alunos e vice-versa. “A educação tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança estados físicos e morais que são requeridos pela sociedade política no seu conjunto.” (Durkheim, Émile 2008 julho; Revista Nova Escola -Grandes Pensadores).

Para que se concretize, esta escola se torna importante para a percepção da criança do micro e do macro, para que haja a possibilidade de mudar suas interações, pois além de contextualizar o mundo, passa a compreender que o futuro está aberto às suas criações. Então, levando-se em consideração, que o ser humano atende aos padrões de estruturação social é função da escola atender a todas as diversidades culturais, canalizando para uma cultura de paz, pensando de forma eficiente e como parte do contexto histórico, devendo minimizar os problemas para impedir os reflexos e os impactos de toda ordem emocional e a longo prazo.

No entanto é preciso considerar, também, que os valores reestruturados, ou não, serão parte integrante da vida dessas crianças e de seus familiares e de uma sociedade voltada para o restabelecimento da autenticidade, independente das fronteiras e de classes sociais. Ainda que o distanciamento entre o pensar e o agir possa democratizar as relações com o outro, porque segundo Wallon apud Galvão: “A pessoa é o todo que integra esses vários campos e é, ela própria; um outro campo funcional.” (2003;p.64).

Estas reflexões nos fazem retornar ao fenômeno da afetividade no universo da criança, pois é preciso diante das mesmas indagações, sobre sua estrutura, encontrar algo que permita elucidar o problema nas questões relação professor x aluno especificamente na faixa de 3 a 6 anos, porque, ao observar determinadas situações entendemos que se uma escola tem uma concepção de identidade baseada no sujeito, ela entende a criança como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e ação. Porém ao contrário, quando o professor não acredita e não trabalha dentro dessas mesmas concepções, gera conflitos contínuos e cria problemas difíceis de serem solucionados.

Entretanto, diante de uma mentalidade mais aberta, estes problemas poderiam ser diminuídos, ou quase anulados. Foi essa a inquietação que nos motivou a conhecer mais profundamente os momentos de interação constantes da criança, nos quais enfrenta os desafios e resolve problemas na medida em que evoluem no seu desenvolvimento e que ressignifica com constância sua maneira de aprender.

O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade. (LDB, 1996,§ I, II).

Para garantir uma educação que respeite a individualidade e que releve a afetividade, é preciso compreender que a aprendizagem é um ato individual, que implica no desejo real de aprender com o outro, que por sua vez, precisa carregar consigo um desejo real de ensinar, fato que se reflete como um ato de amar, o qual em nossa realidade educativa, se torna algo etéreo ou sublime loucura, pois vivenciamos muito o provisório e o previsível e esquecemos que, na escola, a questão da afetividade está intimamente ligada as relações familiares e as questões históricas , políticas e culturais.

Nesse sentido, WALLON (1975) afirma que, o desenvolvimento da pessoa se sucede por fases com predominância alternada afetiva e cognitivamente. Entre a faixa etária que compreende a idade dos três aos seis anos, foco desta pesquisa, Wallon trata do estágio do personalismo, como processo central à formação da personalidade, à consciência de si, que ocorre por meio das interações sociais e reorienta o interesse da criança para com as pessoas, definindo o retorno da predominância das relações afetivas como se fosse um feedback. Assim, se a criança quer aprender e o professor deseja ensinar, faz-se necessário descobrir-se um ao outro, de maneira a garantir uma relação em que prevaleça o respeito e a dignidade.

Talvez, diante deste cenário, é que atualmente permanecemos determinados a buscar mais respostas sobre a questão da afetividade, para crianças de 3 a 6 anos de maneira a relacionarmos prática e teoria, respeitando a diversidade, as diferentes maneiras para se trabalhar o conhecimento e privilegiando o desenvolvimento da competência dialógica e reflexiva, ao mesmo tempo em que se está buscando estratégias que possam levar os alunos a tomar consciência de seus próprios sentimentos e emoções.

Esta lógica nos remete à grande lição da teoria de VYGOTSKY, que defende não ser possível separar o homem e o mundo. Embora seja verdade que o modelo interacionista privilegie o sujeito como produtor de seu próprio conhecimento, também é verdade que o ser humano desenvolve-se na prática, em sua interação com o mundo. Deste modo, privilegiar o sujeito é ver o homem, enquanto situado no tempo e no espaço, em um contexto sócio-econômico /político-cultural específico. Ser sujeito é, acima de tudo, ser sujeito em seu próprio ambiente e por isso

é preciso valorizar todas as capacidades humanas, sem ignorar as questões afetivas, as quais impulsionam para a apropriação do conhecimento.

A posição social conscientemente avaliada, constitui-se na força do desenvolvimento psíquico e social. Os mecanismos funcionais como a memória, a intuição, a atenção, a sensibilidade, o interesse frente as adversidades, enfrentadas conduzem á constituição de uma super resistência a transformação da inferioridade em superioridade, a incapacidade em competência e talento. (VYGOTSKY, 1994; p.39).

Esta lógica denuncia o quanto é imprescindível e necessário aprender com objetivo de conhecimento e também, como recurso afetivo, envolvendo assim, a pluralidade cultural, a democracia, centrados na emancipação representativa e participativa, pois pequenos espaços podem se transformar em momentos educativos e, nesse processo de estudo, as dificuldades que ainda permeiam o ambiente escolar para alcançar seus objetivos, podem ser superadas no processo de reflexão a cerca da teoria.

Assim, é preciso refletir sobre a práxis escolar, pois é necessário considerar que as teorias fornecem instrumentos da análise e reflexão sobre a prática, sobre conceitos, pré-conceitos, sobre posturas e ideais, e contribui para a construção da concepção de ensino. Portanto, sabemos que a teoria fundamenta o trabalho do professor e o leva a discernir, com clareza, o papel que desempenha nas relações professor x aluno. No entanto nunca se deve esquecer a complexidade que envolve o ato de educar e, no cotidiano de sua prática, precisa-se atribuir sentido à educação e torná-la significativa.

Para que isso ocorra, é preciso mudar e a escola tem procurado estas mudanças em relação ao ensino, porém entendemos que esse caminho ainda é um pouco demorado, pois há entraves no processo escolar que impedem que as relações na escola sejam totalmente independentes em sua forma de pensar. Acredita-se entretanto, que a mudança é possível e se faz necessária, uma vez que a sociedade possui, hoje, outros padrões e modelos a serem seguidos e entendendo que ela não pode sofrer um retrocesso neste século em que vivemos. De acordo com esta idéia, FREIRE (1993; p.97) nos orienta que "... o ponto de partida para esta prática compreensiva é saber, é estar convencida de que a educação é uma prática política (...) é imperioso que a educadora seja coerente com sua opção, que é política."

Em considerar que a educação é um ato político e que, deve se constituir de forma coerente com a prática, devemos compreender a sua história e a história da educação infantil, portanto, sob o entendimento de que esta pode mudar, porém em hipótese alguma, deixar de estar presente na realidade de interação entre as pessoas. Dessa forma uma das tarefas da educação nas sociedades contemporâneas tem sido a de mostrar que os interesses individuais só podem realizar-se plenamente através dos interesses sociais, desenvolvendo potencialidades, em contato com outras pessoas, com o meio social, na convivência com o grupo, que, por sua vez só é possível se o indivíduo acatar certas regras comuns a todos e se for respeitado em sua pouca esperança de ser exemplo como sujeito no mundo.

os educandos os quais deveriam ser realmente, a primeira preocupação das políticas públicas, tendo em vista o desenvolvimento do pensamento holístico do mundo e de si mesmo, de forma que eles se percebam e se sintam cidadãos que, por sua vez, fazem parte de uma sociedade e que, portanto, dependerá deles no futuro. Porém, para ele deve existir no presente.

Defendemos uma escola, onde os profissionais da educação tenham orgulho de fazer parte, sintam-se compromissados e comprometidos pelas responsabilidades que lhe competem, capacitados e humildes para progredir aprendendo a cada dia com seus alunos e vice-versa. "A educação tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança estados físicos e morais que são requeridos pela sociedade política no seu conjunto." (Durkheim, Emile 2008 julho; Revista Nova Escola -Grandes Pensadores).

Para que se concretize, esta escola se torna importante para a percepção da criança do micro e do macro, para que haja a possibilidade de mudar suas interações, pois além de contextualizar o mundo, passa a compreender que o futuro está aberto às suas criações. Então, levando-se em consideração, que o ser humano atende aos padrões de estruturação social é função da escola atender a todas as diversidades culturais, canalizando para uma cultura de paz, pensando de forma eficiente e como parte do contexto histórico, devendo minimizar os problemas para impedir os reflexos e os impactos de toda ordem emocional e a longo prazo.

No entanto é preciso considerar, também, que os valores reestruturados, ou não, serão parte integrante da vida dessas crianças e de seus familiares e de uma sociedade voltada para o restabelecimento da autenticidade, independente das fronteiras e de classes sociais. Ainda que o distanciamento entre o pensar e o agir possa democratizar as relações com o outro, porque segundo Wallon apud Galvão: "A pessoa é o todo que integra esses vários campos e é, ela própria; um outro campo funcional." (2003;p.64).

Estas reflexões nos fazem retornar

ao fenômeno da afetividade no universo da criança, pois é preciso diante das mesmas indagações, sobre sua estrutura, encontrar algo que permita elucidar o problema nas questões relação professor x aluno especificamente na faixa de 3 a 6 anos, porque, ao observar determinadas situações entendemos que se uma escola tem uma concepção de identidade baseada no sujeito, ela entende a criança como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e ação. Porém ao contrário, quando o professor não acredita e não trabalha dentro dessas mesmas concepções, gera conflitos contínuos e cria problemas difíceis de serem solucionados.

Entretanto, diante de uma mentalidade mais aberta, estes problemas poderiam ser diminuídos, ou quase anulados. Foi essa a inquietação que nos motivou a conhecer mais profundamente os momentos de interação constantes da criança, nos quais enfrenta os desafios e resolve problemas na medida em que evoluem no seu desenvolvimento e que ressignifica com constância sua maneira de aprender.

O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade. (LDB, 1996,§ I, II).

Para garantir uma educação que respeite a individualidade e que releve a afetividade, é preciso compreender que a aprendizagem é um ato individual, que implica no desejo real de aprender com o outro, que por sua vez, precisa carregar consigo um desejo real de ensinar, fato que se reflete como um ato de amar, o qual em nossa realidade educativa, se torna algo etéreo ou sublime loucura, pois vivenciamos muito o provisório e o previsível e esquecemos que, na escola, a questão da afetividade está intimamente ligada as relações familiares e as questões históricas , políticas e culturais.

Nesse sentido, WALLON (1975) afirma que, o desenvolvimento da pessoa se sucede por fases com predominância alternada afetiva e cognitivamente. Entre a faixa etária que compreende a idade dos três aos seis anos, foco desta pesquisa, Wallon trata do estágio do personalismo, como processo central à formação da personalidade, à consciência de si, que ocorre por meio das interações sociais e reorienta o interesse da criança para com as pessoas, definindo o retorno da predominância das relações afetivas como se fosse um feedback. Assim, se a criança quer aprender e o professor deseja ensinar, faz-se necessário descobrir-se um ao outro, de maneira a garantir uma relação em que prevaleça o respeito e a dignidade.

Talvez, diante deste cenário, é que atualmente permanecemos determinados a buscar mais respostas sobre a questão da afetividade, para crianças de 3 a 6 anos de maneira a relacionarmos prática e teoria, respeitando a diversidade, as diferentes maneiras para se trabalhar o conhecimento e privilegiando o desenvolvimento da competência dialógica e reflexiva, ao mesmo tempo em que se está buscando estratégias que possam levar os alunos a tomar consciência de seus próprios sentimentos e emoções.

Esta lógica nos remete à grande lição da teoria de VYGOTSKY, que defende não ser possível separar o homem e o mundo. Embora seja verdade que o modelo interacionista privilegie o sujeito como produtor de seu próprio conhecimento, também é verdade que o ser humano desenvolve-se na prática, em sua interação com o mundo. Deste modo, privilegiar o sujeito é ver o homem, enquanto situado no tempo e no espaço, em um contexto sócio-econômico /político-cultural específico. Ser sujeito é, acima de tudo, ser sujeito em seu próprio ambiente e por isso é preciso valorizar todas as capacidades humanas, sem ignorar as questões afetivas, as quais impulsionam para a apropriação do conhecimento.

A posição social conscientemente avaliada, constitui-se na força do desenvolvimento psíquico e social. Os mecanismos funcionais como a memória, a intuição, a atenção, a sensibilidade, o interesse frente as adversidades, enfrentadas conduzem á constituição de uma super resistência a transformação da inferioridade em superioridade, a incapacidade em competência e talento. (VYGOTSKY, 1994; p.39).

Esta lógica denuncia o quanto é imprescindível e necessário aprender com objetivo de conhecimento e também, como recurso afetivo, envolvendo assim, a pluralidade cultural, a democracia, centrados na emancipação representativa e participativa, pois pequenos espaços podem se transformar em momentos educativos e, nesse processo de estudo, as dificuldades que ainda permeiam o ambiente escolar para alcançar seus objetivos, podem ser superadas no processo de reflexão a cerca da teoria.

Assim, é preciso refletir sobre a práxis escolar, pois é necessário considerar que as teorias fornecem instrumentos da análise e reflexão sobre a prática, sobre conceitos, pré-conceitos, sobre posturas e ideais, e contribui para a construção da concepção de ensino. Portanto, sabemos que a teoria fundamenta o trabalho do professor e o leva a discernir, com clareza, o papel que desempenha nas relações professor x aluno. No entanto nunca se deve esquecer a complexidade que envolve o ato de educar e, no cotidiano de sua prática, precisa-se atribuir sentido à educação e torná-la significativa.

Para que isso ocorra, é preciso mudar

e a escola tem procurado estas mudanças em relação ao ensino, porém entendemos que esse caminho ainda é um pouco demorado, pois há entraves no processo escolar que impedem que as relações na escola sejam totalmente independentes em sua forma de pensar. Acredita-se entretanto, que a mudança é possível e se faz necessária, uma vez que a sociedade possui, hoje, outros padrões e modelos a serem seguidos e entendendo que ela não pode sofrer um retrocesso neste século em que vivemos. De acordo com esta idéia, FREIRE (1993; p.97) nos orienta que "... o ponto de partida para esta prática compreensiva é saber, é estar convencida de que a educação é uma prática política (...) é imperioso que a educadora seja coerente com sua opção, que é política."

Em considerar que a educação é um ato político e que, deve se constituir de forma coerente com a prática, devemos compreender a sua história e a história da educação infantil, portanto, sob o entendimento de que esta pode mudar, porém em hipótese alguma, deixar de estar presente na realidade de interação entre as pessoas. Dessa forma uma das tarefas da educação nas sociedades contemporâneas tem sido a de mostrar que os interesses individuais só podem realizar-se plenamente através dos interesses sociais, desenvolvendo potencialidades, em contato com outras pessoas, com o meio social, na convivência com o grupo, que, por sua vez só é possível se o indivíduo acatar certas regras comuns a todos e se for respeitado em sua pouca esperança de ser exemplo como sujeito no mundo.

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1970.

PINTO, Álvaro Vieira. Sete Lições Sobre Educação de Adultos. São Paulo:

Cortez, 1982

PONCE, Aníbal. Educação e luta de classes. Cortez, 1996.

ROGERS, Ransom Carl – Tornar-se Pessoa - título original, On Becoming Tradução: Manuel José do Carmo Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1985 – Conforme acordo c/ Moraes Editoras – Lisboa/Portugal.

_____. Um jeito de ser -Tradução: Maria Cristina Machado Kupfer, Heloisa Lebrão, Yone Souza Patto; revisão da tradução, Maria Helena Souza Patto – São Paulo: EPU, 1986.

VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. 4.ed. São Paulo; Martins Fontes,

1994.

WALLON, Henri, A Evolução Psicológica Da Criança – Tradução: Cristina Carvalho, Lisboa: Portugal .Ed.70, LDA, 1981.

_____. título original: L' Evolution Psychologique de L' Enfant. Tradução: Cristina Carvalho. Edições 70, LDA abril 2005 – Lisboa / Portugal – A Evolução Psicológica da Criança.

CHARLOT, Bernard: Revista Pátio, Ano 4, nº15 – Nov.2000/jan.2001,p.58 a 72.

DURKHEIM, Émile: O Criador da Sociologia da Educação. Nova Escola. Edição

Especial: Grandes Pensadores. São Paulo, editora Abril: Julho-2008, p.59 a 61.

LEITURAS DE PSICOLOGIA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES –

Fermino Fernandes Sisto, Gislene de Campos Oliveira, Lucila Dihel Tolaine Fini (orgs.) – Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2000.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. Nº 5692, de 11 agosto de 1971.

_____. Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação e Cultura.

Departamento de Ações Educacionais. Proposta Curricular: SEC, 2007.

OS PRINCÍPIOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

SANDRA REGINA PAULINO SAMPAIO

RESUMO:

Este artigo apresenta os mecanismos existentes na relação entre educação e avaliação educacional em busca da qualidade no ensino. A pesquisa tem o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre a avaliação escolar e a aprendizagem. No âmbito da rede de ensino, a avaliação é o instrumento para provocar mudanças no contexto escolar e, portanto, um recurso em torno de uma concepção de que, avaliando exclusivamente o desempenho dos alunos pode-se produzir efeitos de melhoria nas escolas. Por essa lógica, a avaliação externa tende a ser o instrumento de controle sobre a educação, cujos resultados buscam melhorar o ensino. Contudo, é possível perceber que o sistema de ensino sob a influência dos textos legais e de decisões já estabelecidas pelos órgãos centrais, pode desenvolver também uma cultura própria de administrar a educação, uma dinâmica capaz de caracterizar as propostas e alterações por meio de um processo de reinterpretação face às reais necessidades do sistema educacional. A partir dos questionamentos: O que avaliar e como avaliar? Em busca dessa compreensão a pesquisa pauta-se nos estudos de Hoffmann (2019); Bonamino e Sousa (2012); Perrenoud (2008); entre outros que apontam as avaliações educacionais devem ser entendidas como propósitos nos sistemas de ensino para fornecer resultados para subsidiar a melhoria dos projetos pedagógicos e propiciar informações para a melhoria da própria avaliação praticada pela escola. A abordagem qualitativa é a metodologia escolhida para realização da pesquisa por ser a que melhor corresponde aos objetivos deste trabalho, uma vez que esta permite entrar na essência do tema proposto. Conclui-se que o processo avaliativo do ensino-aprendizagem, através das formas de avaliar, possibilita ao docente o conhecimento de cada um educando, estabelecendo base para as atividades de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação. Educação. Ensino. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por objetivo aprofundar conhecimentos sobre avaliação de aprendizagem no campo educacional. Portanto, o enfoque central da avaliação será abordado com base nos conceitos da Área da Educação considerando registro de dados referentes à definição de avaliação e à legislação vigente; assim como os princípios, etapas, objetivos, tipos e instrumentos de avaliação disponíveis.

O tema foi escolhido com a intenção de compreender pontos favoráveis à exclusão social, tendo como ferramenta a avaliação do rendimento escolar. A avaliação como componente do processo educativo tem como finalidade orientar o ensino e facilitar a aprendizagem, mas algumas instituições usam os instrumentos de avaliação apenas como medidores, e com isso afastam-se das características humanas.

Portanto, seria de esperar que a avaliação escolar fosse uma atividade cotidiana de colaboração entre professores e alunos na busca do conhecimento.

Entretanto, nem sempre é o que acontece. “O processo avaliativo corriqueiramente empregado nas escolas é praticado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem" (LUCKESI, 2006) e assim, mais afasta que aproxima os alunos do estudo.

Desse modo à avaliação deve ser discutida e reelaborada diariamente, de modo a aumentar a eficácia do ensino e ajudar no esclarecimento dos significados, produzindo razões para a aprendizagem. Nesse sentido, pretende-se com este trabalho iniciar reflexões sobre o papel da avaliação do desempenho escolar predominante nas escolas mostrando as principais consequências da prática pedagógica desvirtuada adotada pelo sistema educacional.

O estudo proposto foi desenvolvido através de pesquisa bibliográfica sobre a temática oferecendo amplas oportunidades de construção de conhecimentos significativos. Optou-se por essa modalidade de pesquisa em virtude do acesso as informações e o amplo acervo bibliográfico disponibilizado. Através da pesquisa bibliográfica é possível estabelecer um quadro compreensivo das questões. Segundo Gil (2016), a pesquisa é definida como sendo o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, onde o seu objetivo fundamental é descobrir respostas para problemas, mediante ao emprego de procedimentos científicos.

O artigo está estruturado em Introdução na qual se faz a apresentação do assunto e em seguida no desenvolvimento se expõe os conceitos teóricos sobre o tema e apresenta reflexões com base em autores estudiosos do assunto e, posteriormente as considerações finais.

2. A AVALIAÇÃO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES

Toda sociedade avalia seus elementos,

assim como suas relações, e exigem provas de competência. O julgamento é executado com base em realidade, com critérios previamente estabelecidos. Tais critérios, segundo BONAMINO (2012), são os padrões de referência para a realização dos julgamentos.

A avaliação é integral porque considera o indivíduo como um todo. Provém da mudança de comportamento motor, cognitivo, afetivo e social. "Avaliação difere de medir, porque medir é determinar a quantidade de unidades convencionais, expressar objetivamente em números". (LUCKESI, 2006)

É previsto, por lei, que a qualidade da produção prevalece sobre a avaliação quantitativa. Fica assegurado que um deslize provocado por fatores circunstanciais não prejudicará o desenvolvimento do indivíduo. "Isso só é possível mediante uma avaliação contínua, obrigada por lei, bem como a recuperação durante o processo de aprendizagem". (PERRENOUD, 2008, p. 87).

O desenvolvimento máximo possível do ser humano depende de muitas coisas além da escola tradicional como memorizar, notas altas, obediência e passividade, depende da aprendizagem, da compreensão, dos questionamentos, da participação. "Uma escola de qualidade deve se preocupar com o acesso de todos, promovendo-os como cidadãos participantes nessa sociedade". (HOFFMANN, 2019, p. 30).

2.1 Etapas e Objetivos da avaliação

Primeiro definem-se o objeto de medida e o objetivo da avaliação. Em seguida são estabelecidos os instrumentos, procedimentos e critérios de classificação. Finalmente, os resultados são quantificados e interpretados. É importante resgatar, a cada avaliação, o indivíduo ou o grupo que será avaliado em relação ao objetivo para efetuar a melhor escolha dos instrumentos, procedimentos e critérios a serem utilizados. Essa análise leva a uma interpretação mais fidedigna dos dados obtidos em avaliação.

Constituem objetivos da avaliação o replanejamento de métodos, procedimentos e conduta; domínio de conteúdo; orientação do desenvolvimento do indivíduo, com mudança de comportamento social, cognitivo e afetivo; diálogo entre educadores; seleção e qualidade de aprendizagem.

Entre as classificações, a divisão básica corresponde às avaliações; quantitativa e qualitativa. A avaliação quantitativa é uma proposta objetiva, mais concreta, herança do materialismo histórico, formada de objetivos específicos e comparações controladas. A avaliação qualitativa tem um caráter subjetivo, regida por normas intuitivas. DEMO (2008) diz que o empírico confunde o mais importante com o mais mensurável.

SORDI (2015) considera a avaliação da seguinte forma: primeiramente a diagnóstica para determinar a existência ou não de habilidades e identificar dificuldades, a qual é aplicada no início de um processo de aprendizagem e pode ter como objetos de medida os comportamentos cognitivos, afetivos e psicomotores.

A segunda é a avaliação formativa, que informa sobre a aprendizagem e o desenvolvimento, localizando as deficiências para reformular o planejamento. É aplicada durante o processo de aprendizagem e mede o comportamento cognitivo. E, finalmente, a avaliação somática constituindo exame final, para classificação ao fim de um módulo a partir do nível de aproveitamento. Tal forma de avaliação mede predominantemente o comportamento cognitivo e, eventualmente, os comportamentos afetivos e psicomotores.

Para uma boa avaliação devem ser lançados diversos tipos de instrumentos, a fim de que dados possam ser colhidos em diferentes momentos para melhor reportar à realidade. Entre os instrumentos estão: observação, autoavaliação, testes padronizados, trabalho em grupo, questionário, entrevista, dados de saúde, esportivo e artístico, teste de personalidade, crítica, habilidade em ler mapas e gráficos.

Há teóricos que acreditam que toda criança segue a mesma sequência de etapas de desenvolvimento e a diferença está no ritmo como elas ocorrem. PERRENOUD, (2008) afirma que a origem de um problema também pode estar no vínculo familiar.

De qualquer forma, enquanto a avaliação limitar o indivíduo a conceitos e fórmulas prontas sem sentido, o indivíduo terá como objetivo principal passar em testes. LUCKESI (2006) constata que essa postura prejudica a interação entre o avaliador e o avaliado, iguala todos por algum conteúdo predeterminado e denuncia que o regulamento é ruim.

Do primeiro exige-se o que lhe é impossível, destruindo sua autoestima com rótulos e, do segundo, não se estimula minimamente seu potencial, empobrecendo os processos de aprendizagem.

2.2 A relação entre Avaliação e o Fracasso Escolar

O ponto chave da educação deve ser o aluno aprender a prender, saber pensar, ser crítico e analítico. E é dentro dessa perspectiva que a avaliação deve trabalhar. As maiorias das escolas são vistas como socializadoras e reguladoras de um determinado tipo de saber. Uma proposta de avaliação se contrapõe essa escola que conhecemos. "Em busca da construção que reflete a própria cultura do povo brasileiro, que acredita no conhecimento como produção social e que valoriza a

vivência cotidiana dos alunos e professores". (DEMO, 2008. p. 91)

Com a globalização, a regra é empregar funcionários cada vez mais qualificados, isto quer dizer, com maior nível de escolaridade. Por outro lado, sabese que o mercado de trabalho necessita também de força de trabalho barata que não seja qualificada com isso explora cada vez mais esses indivíduos que não tem condições básicas por serem excluídos devido a uma avaliação errônea nas instituições terá que se submeter a trabalhos escravos que futuramente podem até serem excluídos totalmente da sociedade.

Nessa perspectiva, a avaliação externa das escolas como instrumento da gestão para a implementação de políticas educacionais implica não só a conscientização dos envolvidos acerca dos resultados, mas também a forma como a gestão conduz as tomadas de decisões antes, durante e no final do processo avaliativo.

Para Bonamino e Sousa (2012), os sistemas de avaliação externa no Brasil configuraram três gerações de avaliações da educação em larga escala. As avaliações em larga escala de primeira geração são as que se caracterizam pelo perfil apenas diagnóstico.

Na categoria das avaliações em larga escala de segunda geração estão as que imputam informações sobre as escolas por meio da divulgação massiva dos resultados das escolas, mas sem atribuírem consequências materiais aos profissionais escolares sobre os resultados do desempenho dos alunos. Pode-se dizer que as avaliações de segunda geração são as advindas de políticas de responsabilização que não aplicam punições face os eventuais resultados insatisfatórios do desempenho escolar.

As avaliações de terceira geração são caracterizadas por políticas claras de responsabilização, marcadas por punições e premiações em função dos resultados do desempenho escolar. Os resultados dessas avaliações, em geral, subsidiam políticas meritocráticas as quais premiam professores e demais profissionais escolares das escolas cujas metas governamentais são alcançadas com pagamento de prêmios em dinheiro (bônus) e, ao contrário, nas escolas em que as metas não são atingidas os profissionais são "punidos", por meio do não pagamento do bônus. Um exemplo clássico de avaliação de terceira geração é a atual conjuntura do Sistema de Avaliação do Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP), cujos resultados, juntamente com o fluxo escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), que subsidia o pagamento de bônus para professores e funcionários das escolas.

Essa comunicação se concentra justamente no SARESP, que de acordo com Moreira (2004) é umas das iniciativas regionais de avaliação em larga escala mais consolidadas no Brasil. Essa iniciativa foi revogada, marcando o fim precoce da classificação das escolas por cores. O embate entre governo e sindicalistas da APEOESP não se restringiu ao campo educacional, tendo avançado para o campo político-partidário:

> Ainda, a respeito da classificação das escolas em cores, outra crítica, no mínimo curiosa, foi realiza pela APEOESP: a APEOESP é vinculada à Central Única dos Trabalhadores (CUT), que, por sua vez, apoiava o principal partido de oposição ao governo do estado, o Partido dos Trabalhadores (PT), que tem como símbolo uma estrela vermelha. Por outro lado, o governo do estado de São Paulo, na ocasião, era comandado pelo Partido da Social Democracia
>
> Brasileira (PSBD) identificado pela cor azul. De modo que, a cor azul, a qual correspondia à melhor posição na escala de classificação, era também a cor do partido do governo do Estado, enquanto a cor vermelha, que representava a pior posição na escala de classificação das escolas, era também a cor do principal partido de oposição. Embora essa crítica possa parecer, hoje, superficial ou irrelevante, causou grande mobilização por parte do sindicato, que ameaçava boicotar a aplicação das provas do SARESP nos anos seguintes. (MOREIRA, 2004, p. 178)

Para a autora, ainda que a crítica possa parecer irrelevante, ela retrata o jogo político e a disputa do poder que, por vezes, se sobrepõem aos interesses do povo, mesmo em áreas como a educação de vital importância para a sociedade como um todo.

A busca dessa compreensão pauta-se em nos estudos, entre outros os de que apontam as avaliações externas das escolas "devem ser entendidas como de utilidade definida e para a obtenção de elementos para definição de políticas e jamais para a utilização como decisão que afete as próprias categorias intrinsecamente ligadas aos processos educativos". (VILLAS BOAS, 2012, p. 89).

Alguns propósitos da avaliação nos sistemas de ensino estão os de fornecer resultados para a gestão da educação, a fim de subsidiar a melhoria dos projetos pedagógicos das escolas e propiciar informações para a melhoria da própria avaliação praticada pela escola, o que a caracteriza como meta-avaliação.

Contudo, é possível perceber que a gestão do sistema de ensino, embora estruturada sob a influência dos textos legais e de decisões já estabelecidas pelos órgãos centrais, pode desenvolver também uma cultura própria de administrar a educação, uma dinâmica capaz de caracterizar as propostas e

alterações por meio de um processo de reinterpretação do seu sistema escolar.

2.3 A Avaliação Escolar

O conceito de avaliação baseia-se na perspectiva de estruturação do conhecimento, entendendo a ação de avaliar como processual e reveladora das possibilidades de construção do processo educativo mais rico e mais dinâmico.

"Parte do pressuposto de que as diferenças são positivas e fundamentais para o crescimento dos sujeitos no processo de conhecimento da realidade". (LUCKESI, 2006, p.88)

Mais uma vez, o campo da discussão dos valores torna-se prioritário. Se a educação é concebida como um direito à escola e as diferenças são positivas e fundamentais para o crescimento dos sujeitos e do grupo do qual fazem parte, não caberia à escola o papel de classificar, excluir ou sentenciar os alunos.

A avaliação deveria priorizar a identificação dos problemas, dos avanços e verificar as possibilidades de redimensionamentos e de continuidades do processo educativo. A avaliação se constitui num processo investigador e formativo contínuo, do qual professores, alunos e pais participariam ativamente. (DEMO, 2008, p. 67).

Se o ato de ensinar e aprender, consiste na realização em mudanças e aquisições de comportamentos motores, cognitivos, afetivos e sociais o ato de avaliar consiste em verificar se eles estão sendo realmente atingidos e em que grau se dá essa consecução, para ajudar o aluno a avançar na aprendizagem e na construção do seu saber. Nessa perspectiva, a avaliação assume um sentido orientador e cooperativo.

Assim a avaliação assume uma dimensão orientadora, pois permite que o aluno tome consciência de seus avanços e dificuldades, para continuar progredindo na construção do conhecimento. Em termos gerais a avaliação é um processo de coleta e análise de dados para verificar se os objetivos propostos foram atingidos, sempre respeitando às características individuais e o ambiente em que o educando vive. A avaliação deve ser integral considerando o aluno como um ser total e integrado e não de forma fragmentada.

O professo também deve estabelecer ao iniciar o período letivo, os conhecimentos que seus alunos devem adquirir bem como as habilidades e atitudes a serem desenvolvidas. Esses conhecimentos e habilidades devem ser constantemente avaliados durante a realização da atividade, fornecendo informações tanto para o professor como para o aluno sobre o que já foi assimilado e o que ainda precisa ser dominado. "Caso o aluno não consiga atingir as metas propostas, cabe ao professor organizar novas situações de aprendizagem para dar a todos, condições de êxito nesse processo". (PERRENOUD, 2006, p. 104).

O ato de avaliar fornece dados, que permitem verificar diretamente o nível de aprendizagem dos alunos, e também, indiretamente determinar a qualidade do processo de ensino. Ao avaliar o progresso de seus alunos na aprendizagem, o professor pode obter informações valiosas sobre seu próprio trabalho. Nesse sentido a avaliação tem a função de fornecer ao professor dados para que ele possa repensar e replanejar sua atuação didática, visando aperfeiçoá-la para que seus alunos obtenham mais êxito na aprendizagem.

Assim a avaliação nas instituições deve: encorajar a comunicação entre colegas e subordinados, envolvendo problemas comuns e a solução deles em colaboração; diminuir a desconfiança entre os vários níveis do sistema educativo; facilitar o clima para mudanças e melhorias; encorajar a autocrítica e o desenvolvimento pessoal (SANTOS, 2010, p. 62).

Para que a avaliação educacional escolar assuma sua verdadeira função de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, terá de se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja voltada para a transformação social e não, tão somente com a sua conservação. Se as aspirações socializantes da humanidade se traduzem num modelo socializante e democrático, a pedagogia e a avaliação em seu interior também se transformarão na perspectiva de encaminhamentos democráticos.

2.4- A Avaliação das Dificuldades

O compromisso de qualquer estudo avaliativo é o de sugerir e abrir caminhos à reconstrução de uma escola onde todos os alunos tenham seus direitos humanamente respeitados. Segundo (DEMO, 2008, p.52) o ato de avaliar deve estar fundamentado nos seguintes pontos:

1. Continuidade: a avaliação deve estar presente durante todo o processo educacional e não somente em períodos específicos;

2. Compatibilidade com o objetivo proposto: a avaliação deve estar em conformidade com os objetivos definidos como norteadores do processo educacional para que venha realmente cumprir a função de diagnóstico.

3. Amplitude: a avaliação deve estar presente em todas as perspectivas do processo educacional, avaliando assim todos os comportamentos do domínio: cognitivo, afetivo e psicomotor;

4. Diversidade de forma: para avaliar devemos utilizar as várias técnicas possíveis visando também todos os comportamentos do domínio.

Com base nestes pressupostos, podemos afirmar avaliar é um ato extremamente complexo, cuja responsabilidade não é competência única do professor, mas sim de todos os elementos integrantes do processo educacional (alunos, pais e administradores). Essa centralização no professor apenas consolida o modelo econômico mundial e suas relações de poder, plenamente exercida em nossas escolas.

O sistema econômico atual não precisa educar todos os homens, pois é um sistema excludente, que não está preocupado com a totalidade, vendo a educação e consequentemente suas formas de avaliação e desempenho como meio para agilizar o desenvolvimento econômico e não como compromisso ético com as pessoas.

Assim sendo, a dinâmica de estrutura das sociedades de classes dominantes utiliza a educação como um instrumento de dominação, uma vez que essas sociedades são governadas por grupos dominantes e a cultura é postulada conforme o interesse desses grupos, e principalmente enfatiza essa influencia na escola, por sua condição de produção de saber por excelência.

Nesse contexto, a escola, a didática, o currículo escolar e a avaliação são reflexos dessa estrutura complexa de relação de poder. A realidade então passa a ser o exercício da coação, da escola como obrigação, do professor como autoridade máxima e incontestável, onde estar na sala de aula é desprazer. (VEIGA, 2006, p. 63)

O fracasso escolar é visto então, como uma questão individual, próprio de cada aluno e seus problemas. No entanto, não podemos responsabilizar somente à ele, nem tão pouco ao professor, que muitas vezes não é preparado para esta outra função - a de avaliador. "É Preciso, rever os paradigmas da avaliação do desempenho escolar, bem como da educação como um todo para que a aprendizagem do aluno possa ir para além da sala de aula". (VEIGA, 2006, p. 66).

O modelo classificatório de avaliação, onde os alunos são considerados aprovados ou não aprovados, oficializa a concepção de sociedade excludente adotada pela escola. O resultado da avaliação é considerado, portanto, como uma sentença, um veredicto oficial da capacidade daquele aluno que fica registrado e é perpetuado para o resto de sua vida. O mais triste, porém é que a publicação dos resultados não revela o que o aluno conseguiu aprender, é um resultado fictício, definindo um perfil, pela cristalização desse falso resultado.

Rever a concepção de avaliação é rever as concepções de conhecimento, de ensino, de educação e de escola. Impõe pensar em um novo projeto pedagógico apoiado em princípios e valores comprometidos com a criação do cidadão. Somente após essa consciente revolução é que a avaliação será vista como função diagnóstica e transformadora da realidade.

Ensinar não é transmitir dogmaticamente conhecimentos, mas dirigir e incentivar com habilidade e método, a atividade espontânea e criadora do educando. Nessas condições, o ensino compreende todas as operações e processos que favorecem e estimulam o ensino dinâmico da aprendizagem (Santos, 2010, p. 59).

O ato de avaliar efetiva-se em um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e se dão em vários espaços escolares, procedimentos de caráter múltiplo e complexo tal como se delineia um processo. Decorre daí que não se deve denominar por avaliação testes, provas ou exercícios (instrumentos de avaliação). O sistema de avaliação classificatória é não é capaz de apontar as falhas no processo de aprendizado dos alunos e nas práticas docentes.

O conhecimento dos alunos é adquirido com a interação com o meio em que vive e as condições deste meio, vivências, objetos e situações ultrapassam estágios de desenvolvimentos e estabelecem relações mais complexas e abstratas, de forma evolutiva a partir de uma maturação. Compreender essa evolução é assumir compromisso diante as diferenças individuais dos alunos. (Hoffman, 2019 p. 29-30)

Segundo Hoffmann (2003, p. 122) existem alguns princípios importantes a serem considerados por todos os que se preocupam com a aprendizagem do aluno, que são:

1. A aprendizagem deve envolver o aluno, ter um significado com o seu contexto, para que realmente aconteça;

2. A aprendizagem é pessoal, pois envolve mudanças individuais;

3. Objetivos reais devem ser estabelecidos para que a aprendizagem possa ser significativa para os alunos;

4. Como a aprendizagem se faz um processo contínuo, ela precisa ser acompanhada de feedback visando fornecer os dados para eventuais correções;

5. Como a aprendizagem envolve todos os elementos do sistema, o bom relacionamento interpessoal é fundamental.

No entanto, na realidade das escolas, quando procuramos decodificar o significa-

do de ensinar, as ideias definem o professor como agente principal e responsável pelo ensino, sendo as atividades centralizadas em suas qualidades e habilidades. Aprender também relaciona um único agente principal e responsável, o aprendiz (aluno), estando as atividades centradas em suas capacidades, possibilidades e condições para que aprenda.

Diante deste contexto, percebemos que o perfil do educador não mudou muito. Na verdade, poucos são os que fogem ao conceito de educação bancária, ou seja, o saber não passa de uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam que nada sabem, cabendo então aos sábios dar, entregar, transmitir o seu grande saber.

Segundo Freire (1997), "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo", ou seja, a educação problematizadora é como prática de liberdade; exige de seus personagens uma nova concepção de comportamento. Ambos são educadores e educandos, aprendendo e ensinando em conjunto, mediatizados pelo mundo. Aprender é apenas meio.

"A educação é componente de qualquer política de desenvolvimento, não só como bem em si e como mais eficaz instrumentação de cidadania, mas igualmente como o primeiro investimento tecnológico". (DEPRESBITERIS, 2005, p. 81). Segundo essa linha teórica, o educador passa a ser o problematizador que desafia os educando que são agora investigadores críticos, permeados por constantes diálogos, pois a educação como prática de liberdade deve negar o conceito de isolamento e abstração do ser humano, assim como tornar o mundo uma presença constante em seu diálogo.

2.5 O Fracasso Escolar e a Exclusão Social

A educação como direito de todos está expressa na LDBEN que repete os princípios do E.C.A. em seu Art. 3º. "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola", que também é reiterado por meio da Constituição Federal. Por meio deste artigo da lei entende-se a garantia de ensino a todas as pessoas, independentemente de origem, etnia, característica e necessidades.

Em conformidade com o Artigo 3º da Declaração Mundial de Educação para Todos para que a educação básica possa ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, o que exige medidas efetivas para reduzir as desigualdades com fins de promoção da equidade na educação.

O texto da Declaração ressalta ainda que para que a educação básica se torne equitativa, deve oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. O artigo da lei esclarece, portanto, a necessidade de eficácia da educação, fazendo-nos pensar que o acesso à educação requer medidas que garantam mais do que apenas

"matricular-se na escola".

Segundo (BONAMINO e SOUSA, 2012, p.92) exclusão social identifica:

Os grupos e indivíduos que vêm sistematicamente perdendo seus direitos de cidadania, que se encontram carentes dos meios de vida e fontes de bem estar social, com baixíssimos rendimentos, falta de moradia, de acesso à educação e saúde, e que não encontram meios de se inserirem no mercado de trabalho.

Dois aspectos são considerados como base da cidadania: a possibilidade de acesso de toda a população a um determinado padrão de qualidade de vida comum de um referido grupo social, e às possibilidades objetivas da população decidir sobre os destinos e os rumos da sociedade em que vivem.

As condições mínimas para as pessoas conseguirem qualidade de vida dentro dos parâmetros de cidadania, vão além da manutenção da vida orgânica, dada pela satisfação das necessidades alimentares e nutricionais elementares, estando também intimamente ligada à obtenção de renda e de educação com qualidade, pois sem esses princípios a inserção na sociedade e no mundo do trabalho torna-se precário. (SOUZA, 2011, p. 54).

A falta de participação política torna os indivíduos submissos a uma dimensão do destino enquanto condição inexorável, que despolitiza as relações sociais e remete a solução dos problemas a uma esfera intransponível, sobre o qual os indivíduos perdem a capacidade de controle, situando-se fora do domínio da história. Tanto a aceitação do destino, a fatalidade o não acesso, pela falta de renda, os bens materiais e simbólicos que a sociedade pode oferecer, são formas expressivas de manifestação da exclusão social.

Na sociedade atual, o Estado Moderno é responsável pela função redistributiva, pois ele deve assegurar as políticas globais e articuladas como moderadora das desigualdades sociais e econômicas e de responder aos aumentos das demandas no contexto de uma maior divisão do trabalho e expansão do mercado, na sociedade das massas.

(HAYAT, 2010, p. 45).

A educação, portanto é dever do Estado e direito do cidadão, pois sendo concebida como valor social, reflete-se como instrumento da sociedade para efetivar o processo de formação e construção da cidadania.

Entretanto, a evolução das ideias relativas à educação e à avaliação consolida-se em torno dos valores econômicos, como consequência do rápido desenvolvimento tecnológico e da nova ordem globalizada. A educação passa a ser direcionada para o novo estilo de desenvolvimento, reproduzindo relações de poder e subordinação presentes nesse modelo.

Para acabar com a exclusão, portanto, é necessário que se restabeleçam as bases de uma economia, uma política e uma educação que permita que as relações humanas se deem a partir dos princípios de equidade, justiça social e participação cidadã nas diferentes instâncias de decisões, e a educação cidadã será a principal ferramenta para a construção dessa sociedade.

Considerando-se que a questão da qualificação profissional passa evidentemente pelo analfabetismo funcional do adulto e também pelo fracasso escolar infantil, focalizar a exclusão social pelas vias de evasão e repetência escolar tornou-se objeto importante de pesquisas e estudos. (INFANTE, 2005, p. 120).

Em referência a América Latina, segundo a UNESCO, o Brasil é o país que tem o maior percentual de alunos concluídos no primeiro grau. Enquanto a Bolívia aprova 64%, o Peru 70%, a Venezuela 73% e o Uruguai 86%, no Brasil apenas 33% concluem o primeiro grau. Muitos estudos têm-se dedicado a compreensão das causas do fracasso escolar da criança ao longo dos tempos. Dentre as causas apontadas nos estudos em geral, estes têm demonstrado a influencia da origem social, da prática pedagógica, do professor e da linguagem sobre o padrão de estimulação intelectual das crianças.

As relações entre classe e desigualdade são vitais para que os indivíduos possam explorar os limites de sua consciência e o autocontrole, por meio da linguagem, de modo a viabilizar a igualdade de oportunidades de aprendizagem e de ação social.

Segundo (GOMES, 2009) a aprendizagem é vital a orientação cognitiva e prática do homem, regulado, por um controle simbólico adquirido nas instituições pedagógicas oficiais e locais, tais como na escola e na família. Em síntese, a aprendizagem e o desempenho escolar dependem primeiramente da inter-relação entre mãe e filho, e posteriormente, entre professor e aluno.

2.6 Em busca da avaliação inovadora

Aqueles tempos em que o aluno temia enfrentar a severidade do pai com notas sofríveis do boletim estão próximas do fim. Insatisfeitos com o método tradicional de medir a capacidade dos estudantes em aprender, as escolas preparam uma mudança, segundo pesquisas feitas pelo ENEM.

Querem acabar com o pesadelo das notas de zero a dez: em vez de distribuí-las, o professor definirá as habilidades adquiridas pelos alunos. Nada de "decoreba", a palavra de ordem agora é privilegiar a capacidade de interpretação e raciocínio do aluno. (DEPRESBITERIS, 2005, p. 78).

O resultado será registrado em um relatório enviado aos pais no fim de cada bimestre para que eles também tenham uma ideia mais precisa do desempenho do filho. Não será simples, pois o fim de uma avaliação tradicional esta sendo estudada há pelo menos dez anos, e sem benefícios só serão demonstradas em larga escala agora, com o resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Interdisciplinar, o ENEM reflete o modelo de ensino daquela escola em que as matérias não são tratadas isoladamente, mas se relacionam. Uma prova de física, por exemplo, analisa também a organização de ideias e a qualidade do texto.

O conteúdo meramente factual, absolvido pela memorização de data, fórmula, dá lugar a capacidade de pesquisar o conhecimento e organizá-lo. No final o aluno não é testado apenas porque respondeu corretamente às questões. Antes o aluno obtinha uma nota oito em Literatura identificando-se corretamente características de um dado estilo.

Pelo novo enfoque, interessa mais se o aluno tem a habilidade de estabelecer relações entre os textos de movimentos literários diversos. Embora os saudosistas torçam o nariz, teoricamente exige-se se muito mais neste modelo novo do que no anterior. A mudança não ocorrerá apenas nas melhores escolas da rede privada. Várias unidades da rede pública também estão trabalhando nesta perspectiva filosófica. Ao final são atribuídos os conceitos: "satisfatório" ou "não satisfatório". Encerrado o bimestre são estabelecidas novas metas. "É difícil mudar professores acostumados a provas e notas". "Dá trabalho, mas a aprendizagem será completa".

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término da pesquisa pode-se concluir que a concepção de avaliação do rendimento escolar é comumente relacionada à ideia de mensuração de notas e essa abordagem viabiliza o fortalecimento no aspecto

quantitativo tendo como alvo a classificação do aluno. Considerando a fundamentação teórica da pesquisa a avaliação deve ser redirecionada, pois a competência ou incompetência do aluno não resulta apenas da escola ou do professor, e sim de todos aqueles que participam do contexto escolar e social do educando.

Os instrumentos de avaliação são determinados pelas ideias e modelos da realidade em que o profissional atua (instituição). Serve como um meio de controle, feito através de atribuição de pontos ou notas, para que os alunos realizem as tarefas e tenham comportamentos esperados, no qual o professor e a instituição desejam. Não se importam com o tipo de conhecimento que o aluno adquiriu, e sim, com o tipo de nota que o aluno obteve. A nota, portanto, passa a apresentar um objetivo diferente da representação do rendimento do aluno. Os instrumentos de avaliação determinados pelas escolas não podem se vistos como única opção de avaliação do ensino, que deve contemplar aspectos qualitativos que são difíceis de serem mensurados, pois envolve objetivos subjetivos, postura, política, crenças e valores.

Espera-se que as escolas revejam seus conceitos e filosofias para que consigamos minimizar a exclusão dos alunos da escola e consequentemente da sociedade. Diante do exposto, conclui-se que o processo avaliativo do ensinoaprendizagem, através das formas de avaliar, possibilita ao docente o conhecimento de cada um educando, estabelecendo uma base para as atividades de ensino e aprendizagem. E o docente ao analisar os resultados do rendimento escolar dos alunos, obtém informações sobre o desenvolvimento do seu próprio trabalho, sendo assim, a avaliação escolar é um processo que deve ocorrer em todos os momentos do trabalho, visando sempre diagnosticar e superar dificuldades, corrigir falhas e estimular os alunos a que continuem dedicando-se aos estudos. Deste modo, por si, o ato avaliativo será um ato amoroso.

REFERÊNCIAS

BONAMINO, A. C. e SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. São Paulo: 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: 1988.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

DEMO, Pedro. Avaliação Qualitativa: Polêmicas do nosso tempo. 6. Ed. Campinas: Autores Associados. 2008.

DEPRESBITERIS, L. O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 2005.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2016.

GOMES, C.A. Qualidade, eficiência e equidade na Educação Básica. Brasília: IPEA, 2009.

HAYAT, Regina Cazank. Avaliação do processo ensino-aprendizagem. São Paulo. Ática. 2010.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 35. Porto Alegre; Editora Mediação, 2019.

_____. Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista em avaliação. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

INFANTE, I. Sobre o analfabetismo funcional na América Latina. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clovis de (org.). Paixão de Aprender II, Petrópolis: Vozes. 2005.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 2006.

MOREIRA, M. A. Pesquisa em Ensino: EPU. 2004. O vê epistemológico de Gowin. São Paulo:

PERRENOUD, Phillipe. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, Albano; NOVOA, Antonio. Avaliações em educação. Lisboa: Educa. 2008.

. _____. Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, Theobaldo Miranda. Noções de prática de ensino. São Paulo: Companhia Editor Nacional, 2010.

SORDI, Mara Regina L. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: VILLAS BOAS, Benigna M. F. (Org.). Avaliação: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 2015. .

SOUZA, Sandra Zákia Lean de. Avaliação do rendimento escolar. Campinas: Papirus, 2011.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. Repensando a didática. Campinas: Papirus, 2006.

VILLAS BOAS, Benigna M. F. (Org.). Avaliação: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 2012.

PRÁTICAS EDUCATIVAS COM O USO DE JOGOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

SHIRLEY FORNIELES LOPES

RESUMO

A disciplina de matemática apresenta-se como uma das mais temidas no contexto educacional, devido a sua complexidade e a maneira como tem sido aplicada nas salas de aula, com exercícios envolvendo fórmulas e conceitos onde os alunos não conseguem relacionar com o dia a dia, o que evidencia a necessidade de rever as estratégias utilizadas nesta disciplina. Diante deste contexto, o presente estudo teve como objetivo compreender a influência dos jogos no pensamento matemático. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica, onde os resultados evidenciaram o uso de jogos podem ser usados para trabalhar a capacidade de resolução de problemas, criação de estratégias, desenvolvimento de trabalho em grupo, além da inteligência emocional, que favorece diretamente na construção do pensamento matemático, preparando-o adequadamente não só para a escolarização, como também para aplicar os conhecimentos no cotidiano.

Palavras-Chave: Jogos; Matemática; Processo de Ensino Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Compreende-se que a fase da escolarização possui total influência no desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos, visto que é através do acesso à educação que habilidades e competências são desenvolvidas e formam o aluno para exercer a cidadania de forma plena. E ao pensar na modalidade da Educação Infantil, como cita Cunha (2001), há o objetivo primordial de desenvolver a criança nos aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais, o que gera a necessidade de o professor utilizar instrumentos de ensino capazes de contemplá-la em todos estes aspectos.

Neste contexto, o estudo justifica-se em razão da necessidade de inserir instrumentos que sejam capazes de desenvolver a criança integralmente, estimulando-a e oferecendo todas as bases para o seu desenvolvimento pleno. Assim, a ludicidade representa um instrumento fundamental no desenvolvimento infantil, uma vez que auxiliar na construção de conhecimento e potencializa os mais diversos conhecimentos, tornando a aprendizagem leve, divertida, prazerosa e efetiva, uma vez que respeita a fase de desenvolvimento da criança e a conecta com o objeto de estudo.

Por longos períodos as atividades lúdicas foram associadas à momentos de prazer, no entanto, é preciso desmistificar esta ideia mostrando as suas contribuições para o desenvolvimento humano, sobretudo, na educação, através do desenvolvimento de habilidades específicas que auxiliarão na construção de conhecimento. Assim, a pergunta norteadora do estudo é: Como as ferramentas lúdicas, especialmente os jogos, podem auxiliar na construção do pensamento matemático?

O presente estudo tem como objetivo geral compreender a influência dos jogos no pensamento matemático e como objetivos específicos estudar a ludicidade enquanto ferramenta pedagógica, especialmente pelo uso dos jogos na educação, bem como entender como os jogos auxiliam na construção do pensamento matemático.

Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico, desenvolvimento com base em livros e artigos científicos disponíveis nas bases de dados Scielo e Google Acadêmico, com renomados autores como Broguére (2008), Kishimoto (2011) e Sá (2011).

DESENVOLVIMENTO

O uso dos jogos na educação

Reconhece-se o lúdico como fator essencial no desenvolvimento humano, especialmente na infância, por estar atrelado a linguagem natural da criança, gerando um universo de infinitas possibilidades para que a construção de saberes seja livre, espontânea, prazerosa e efetiva. E dentre as possibilidades de utilização, os jogos representam uma atividade essencial no desenvolvimento humano, considerando os seus diversos estímulos ao pensamento, linguagem, socialização, entre outros.

Além disso, pode-se ressaltar que a criança ao experimentar situações de faz de conta do jogo regrado pela lógica, vivenciada ou criada para solucionar as possibilidades de tornar realidade o seu desejo (BORIN, 1996).

A dúvida sobre se o jogo é ou não educativo, poderia ser solucionada se o educador tomasse para si o papel de organizador do ensino. Isto quer dizer: ele deve ter consciência de que o seu trabalho é organizar situações de ensino, possibilitando ao aluno tomar consciência do significado do conhecimento a ser adquirido e, de que para que o aprenda, torna-se necessário um conjunto de ações a serem executadas com métodos adequados (BORIN, 1996, p.12).

Além disso, é o professor quem deve

determinar os conteúdos subjacentes ao jogo, ou quais conteúdos ele quer atingir com o uso do jogo escolhido. Lopes (2000) descreve os jogos infantis como tendo quatro estruturas básicas, que vão se sucedendo e sobrepondo-se na seguinte ordem:

Jogo de Exercício - No estágio sensório-motor (0 a 2 anos), ("a atividade intelectual da criança é de natureza sensorial e motora", onde o jogo centra-se na ação, no movimento, na manipulação e observação de objetos e pessoas. Nesta fase a estimulação visual, auditiva, tátil é necessária para que sua inteligência se desenvolva. Os jogos de exercícios de repetição para o prazer, tanto adultos como brinquedos devem incentivar ações, movimentos e incentivar a curiosidade e a surpresa, pois permitem as crianças a alcançarem movimentos de autonomia (MACEDO, 2000).

Jogo Simbólico/dramático – Durante essa fase (2 a 6 anos) a criança desenvolve a capacidade simbólica, onde os jogos simbólicos se iniciam com expressões mais complexas. Diz que a criança "não depende unicamente de suas sensações, de seus movimentos, mas distingue um significador (imagem, palavra ou símbolo) daquilo que ele significa (o objeto ausente), o significado". Nesse caso, além da criança imitar ações cotidianas como se fosse reais, ela usa objetos simbolicamente, imagina objetos do cotidiano como ferramentas para seus jogos: um cabo de vassoura como sendo uma espada (MACEDO, 2000).

A presença da função simbólica se manifesta pela linguagem, por meio da imitação deferida e da atividade lúdica simbólica. As crianças dessa fase estão sob algumas limitações cognitivas, como o egocentrismo e a irreversibilidade. Por isso, atividades lúdicas bem planejadas podem acelerar o desenvolvimento cognitivo (BORIN, 1996).

Jogo de construção – O jogo de construção surge já no primeiro ano de vida e se mantém até a fase pré-operacional, num desenvolvimento seguido de maior complexidade. A partir dos três anos começam a substituir peças, apontando os seus limites, áreas diferentes, definem melhor as com formatos geométricos e passam a construir objetos como casas, castelos, cidades de forma simbólica (MACEDO, 2000).

Jogo de regras – "Quando a criança aprende a lidar com a delimitação no espaço, no tempo, no tipo de atividade válida, o que pode ou não ser feito, garantindo certa regularidade que organiza a ação, tornando-a orgânica" (MACEDO, 2000, p.

10).

O jogo contribui para o desenvolvimento afetivo, onde a criança aprende a aceitar as regras do jogo, submetendo seus impulsos e desejos a elas. Tal atividade ajuda a criança a aprende a conviver com as frustrações, alegrias, a lidar e a aceitar os outros e as suas atitudes (MURCIA, 2005).

Ao jogar a criança acaba por criar soluções para os problemas que surgem durante o jogo, onde ela acaba tomando ciência de seu potencial, pois ela acaba por usar o raciocínio, o seu julgamento, seu poder de argumentação e finalmente chegar a um consenso. Assim, para ser útil no processo educacional, um jogo deve:

Propor alguma coisa interessante e desafiadora para as crianças resolverem; Que os jogos sejam modificados a fim de se ajustarem a maneira como a criança pensa, e que a autoridade do adulto seja reduzida tanto quanto possível;

Permitir que as crianças auto avaliem os seus desempenhos;

Permitir que todos os jogadores participem ativamente, do começo ao fim do jogo (MURCIA, 2005, p. 12).

Conforme Lopes (2000) embora o jogo possua certos objetivos, o desafio sempre existirá, trazendo a incógnita de onde levará ou como as coisas irão acontecer. Mas, por apresentar o caráter do novo, isso sempre despertará o interesse e a curiosidade infantil.

Por isso, o jogo é, por excelência, integrador. À medida que joga, a criança vai-se conhecendo melhor, e interagindo com seus pares e com adultos. O jogo permite que a criança compreenda a realidade e se adapte espontaneamente a ela. (LOPES, 2000, p. 19).

Para jogar, a criança se vale de seu equipamento sensório-motor. Toda a personalidade infantil é e está envolvida no jogo. A autoconfiança da criança é continuamente desenvolvida, os desafios propostos pelo jogo desenvolvem suas habilidades operatórias, como a identificação, a observação, a comparação, a análise, a síntese, a generalização, o raciocínio lógico, e assim, ela irá conhecendo as suas próprias possibilidades (MACEDO, 2000).

Segundo Lopes (2000) o lúdico como recurso pedagógico deve ser encarado na aprendizagem com muita seriedade e responsabilidade. Usado corretamente poderá produzir ao educador e ao educando, importantes momentos de aprendizagem em múltiplos aspectos. A didática na aprendizagem favorecerá eficazmente desenvolvimento de potencialidades criativas, cabendo ao educador, intervir de forma adequada no momento necessário.

O professor como mediador dos jogos

O professor tem função de extrema importância para o resgate do lúdico, a partir da organização de atividades que estimulem a autonomia da criança para que tenham postura ativa no processo de ensino aprendizagem (MACEDO, 2000). Assim, o referido autor complementa que é importante que os professores tenham múltiplos recursos e, principalmente, muita criatividade na criação de estratégias didáticas que favoreçam essa linguagem e potencializem o aprendizado das crianças, por meio de jogos, brincadeiras e não somente caderno, lousa e cópias, possibilitando então, a construção integral do ser.

Para que o processo de ensino aprendizagem ocorra de maneira diferenciada, é preciso construir uma nova prática pedagógica, baseando-se em um novo paradigma. Para isso, é importante repensar na proposta curricular desenvolvida nas escolas, analisando a maneira como vai atender as necessidades do aluno como pessoa integrada em uma sociedade cada vez mais moderna. Dessa forma, o currículo precisa permitir que o aluno construa o conhecimento de maneira efetiva (LOPES, 2000).

O professor precisa, acima de tudo, entender que os conteúdos por ele trabalhado, só se transforma em um conhecimento efetivo, quando tem alguma aplicabilidade para quem está aprendendo. Por isso, é importante se basear em atividades construtivas, para que o aluno possa integrar seus conhecimentos aos préexistentes, por meio do raciocínio e iniciativas próprias (MURCIA, 2005).

No modelo construtivista defendido por Macedo (2000), para a construção efetiva do conhecimento, é necessário partir dos saberes já existentes. Dessa forma, as brincadeiras são linguagens que fazem parte do repertório natural das crianças, e é uma ferramenta extremamente enriquecedora para unir à aquisição de saberes.

Murcia (2005) também mostra que através da utilização de jogos, o aluno entenderá que o processo de ensino aprendizagem não depende de tortura, além de que não é preciso desvincular situações cotidianas de sua vida dentro da sala de aula.

Ao introduzir-se jogos e brincadeiras na sala de aula, abre-se um leque de possibilidades que favorece uma aprendizagem construtiva, onde o aluno raramente fica passivo; muito pelo contrário, ele participa, motivado não só pelo ato de jogar em si, como também pelos incentivos dos colegas, que socializam os conhecimentos e descobertas uns com os outros (LOPES,2000, p. 12).

Sendo assim, estes aparecem como grandes aliados na busca do conhecimento, pois usam da criatividade, imaginação e tomada de iniciativas para encontras os resultados desejados, completamente diferente da matemática ensinada por metodologias tradicionais que exigem raciocínio cheio de fórmulas e memorizações, e geram uma desconexão com os alunos que não conseguem compreender a lógica dos exercícios que estão realizando (LOPES, 2000).

Borin (1996) mostra que a utilização de atividades lúdicas favorece a autonomia dos alunos, porque um aluno que é capacitado por meio do método tradicional de ensino, não é encorajado a desenvolver autonomia e pensamento crítico e independente. Tal metodologia carrega uma ineficácia, pois não tem como esperar que crianças que são submetidas a longos anos de pressão e pensamento condicionado, sejam autônomas e tomem iniciativas na vida adulta. O autor ainda afirma que uma nação é o retrato daquilo que acontece dentro das salas de aula.

Dessa forma, para se formar adultos reflexivos, atuantes e protagonistas, se faz necessário transformar o modo de efetivarem a construção do conhecimento dentro das escolas, por isso, é preciso do professor se conscientizar sobre o seu papel e estimular o indivíduo a autonomia, para que construa o conhecimento de forma ativa e seja autor de sua própria história.

Contribuições dos jogos para o pensamento matemático

O uso da matemática se faz necessário em diversos campos de atividade, dessa forma é importante dominar alguns conceitos e processos matemáticos. O conhecimento dos algoritmos assim como suas aplicações, é uma necessidade para a sociedade moderna como um todo. Por isso, é importante desenvolver maneiras do indivíduo raciocinar logicamente, a princípio na disciplina de matemática, para depois ser utilizado em qualquer campo da vida de um indivíduo, pois o raciocínio lógico desenvolve competências para resolver problemas cotidianos (RIBEIRO, 2004). Porém, devido ao fato da matemática ser sempre vista como uma matéria de difícil entendimento, nos últimos anos, intensificou-se a busca por alternativas efetivas no processo de ensino aprendizagem que tivesse maior índice de receptividade dos alunos. (RIBEIRO, 2004).

O estudo mostra a importância da utilização do jogo no ensino de matemática:

A proposta de se trabalhar com jogos no processo ensino aprendizagem da Matemática implica numa opção didático metodológica por parte do professor, vinculada às suas concepções de educação, de Matemática, de mundo, pois é a partir de tais concepções que se definem normas, maneiras e ob-

jetivos a serem trabalhados, coerentes com a metodologia de ensino adotada pelo professor. (SOUZA, 2002, p. 132).

Dessa forma, o jogo possibilita que o aluno expresse suas qualidades de forma espontânea, permitindo ao professor conhecer verdadeiramente seu raciocínio e visão de mundo.

Jogo é uma palavra, uma maneira de expressar o mundo e, portanto, de interpretá-lo. Precisamos, pois reconhecer que estamos tratando de uma concepção complexa na medida em que, em torno de um nó de significações, giram valores bem diferentes: a noção aberta a interpretações e, sobretudo, a novas possibilidades de análise. Pode-se descobrir um paradigma dominante em torno da oposição ao trabalho, mas também potencialidades diversas conforme se favoreça essa ou aquela direção de seu desenvolvimento. (SANTOS, 1997, p. 90)

No caso da matemática, os jogos, principalmente de regras, são muito utilizados, pois de acordo com Muniz (2001) é a afetividade lúdica do ser socializado, possibilitando a supervisão do trabalho de todos, através de uma ferramenta intelectualmente mais estimulante, que oportuniza a o processo de ensino aprendizagem por meio de estratégias, desenvolvendo o senso crítico, em confiança em si próprio, características essas, relacionadas ao desenvolvimento do cognitivo.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998), documento de referência nacional para o desenvolvimento dos projetos pedagógicos escolares e do desencadeamento das atividades a serem realizadas pelos professores de Matemática em suas salas de aula, há a menção de que as atividades que envolvem o uso de jogos representam um importante recurso, conforme citado abaixo:

Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções.

Propiciam a simulação de situações - problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações (BRASIL, 1998, p. 46).

Dessa forma, os PCNs sugerem uma maneira diversificada de se ensinar matemática utilizando de situações-problemas propostas pelos professores docentes, com o uso de jogos atrativos e criativos, que tem função de possibilitar o aluno a buscar estratégias para a sua resolução, favorecendo a aprendizagem da matemática.

Borin (1995) mostra que através do jogo, os alunos podem trazer par a sala, maneiras de pensar e agir que muitas vezes já possuíam no meio externo, mas nunca tinham tido a oportunidade de mostrar nas aulas com metodologias tradicionais. O aluno que possui um comportamento apático, por exemplo, frente a um exercício comum, sente-se desafiado pela proposta do jogo, se interessa pelo conteúdo, já que está motivado a aprender. Dessa forma, apresenta então, atitudes de questionamento, interpretação, participação, nunca demonstrada nas aulas tradicionais, sendo que tais atitudes são fundamentais no processo de assimilação e construção do conhecimento.

O desenvolvimento da linguagem é um importante fator de desenvolvimento do aluno durante os jogos, pois além da linguagem matemática e do desenvolvimento do raciocínio lógico, que são inerentes dos jogos com atividades matemáticas, o estudante, ao jogar, obrigatoriamente realiza atividades de leitura e interpretação das regras do jogo, redação dos relatórios emitindo suas opiniões a respeito aos jogos, conversas informais com os colegas e com a professora, interpretação além da análise das questões em si. Porém, o mais importante é que todas essas atividades realizadas em grupo na sala de aula, permite a socialização e o desenvolvimento do aluno como um ser integral. (STRAPASON, 2011).

O autor observou o comportamento de seus alunos durante os jogos e destacou que competências e habilidades surgem no desenvolvimento dos jogos, principalmente na resolução de problemas. A esse respeito ela afirma:

[...] a atividade de jogar, se bem orientada, tem papel importante no desenvolvimento de habilidades de raciocínio como organização, atenção e concentração, tão necessárias para o aprendizado, em especial da Matemática, e para a resolução de problemas em geral. (BORIN, 1995, p.8)

Os jogos, unidos ao ensino de matemática, fazem com que o aluno interaja com o conteúdo, porém, é válido ressaltar que o fator fundamental da aprendizagem é a troca de ideias entre os alunos participantes do grupo, feita após reflexões de cunho pessoal. Cada aluno jogar passa a desenvolver o raciocínio de forma diferente, e em contato com o restante do grupo e o professor, resulta em uma aprendizagem bem diferenciada daquela que aconteceria se estivesse estudando sozinho (STRAPASON, 2011).

O estudioso Borin (1995) destaca as vantagens para os alunos, na introdução de jogos nas aulas de Matemática:

É a possibilidade de diminuir os bloqueios apresentados por muitos de nossos alunos que temem a Matemática e sentem-se incapacitados para aprendê-la. Dentro da situação de jogo, onde é impossível uma atitude passiva e a motivação é grande, notamos que, ao mesmo tempo em que estes alunos falam matemática, apresentam também um melhor desempenho e atitudes mais positivas frente a seus processos de aprendizagem. (BORIN, 1995, p.

9).

Strapason (2011), relata as inúmeras vantagens para o aluno quando o professor faz o uso do jogo como estratégia de ensino aprendizagem em matemática.

Entre elas, pode-se destacar:

A oportunidade para a aprendizagem ativa, ou seja, é o aluno o agente de sua própria aprendizagem;

A motivação visual proporcionada pelos materiais manipuláveis, geralmente coloridos e diferenciados;

A motivação proporcionada ao aluno pelo grau de chance de ganhar o jogo; A mudança de rotina da sala de aula, deixando de lados os exercícios com lápis e papel;

A oportunidade que o aluno tem, durante os jogos, de manifestar suas dificuldades individuais de aprendizagem e receber auxílio de seus colegas de grupo e do professor;

A promoção de raciocínios sem interrupções durante o tempo de cada jogada, propiciando uma aprendizagem mais continuada e a elevação da autoestima dos alunos que jogam através da interação social positiva, reduzindo o medo e a ansiedade para aprender Matemática (STRAPSON, 2011, p. 21).

Dessa forma, percebe-se que os jogos são capazes de motivar os alunos a uma aprendizagem diferenciada e efetiva, pois transforma a rotina da sala de aula e proporciona uma aprendizagem coletiva a individual muito mais agradável e eficiente, principalmente para os alunos que apresentam mais dificuldades na assimilação do conteúdo, desenvolvendo para estes, uma melhora significativa em sua autoestima, devido a atitudes positivas frente a sua aprendizagem.

Strapason (2011) mostra que durante os jogos, os alunos também aprendem valores humanos e éticos, ou seja, só pode ser feito aquilo que consta em suas regras e qualquer tipo de comportamento inadequado é descartado imediatamente. Além disso, é necessário possui atitudes comportamentais satisfatórias ao longo do jogo para tornar o ambiente em sala de aula agradável. Os jogos agem satisfatoriamente não só no processo de construção de conhecimento como também na formação integral da personalidade do aluno.

Lopes (2000) também apresenta algumas considerações, mostrando que é muito mais fácil e efetivo aprender utilizando dos jogos como recurso, e isto é válido para todas as idades, do maternal a fase adulta, porque o jogo em si possui diversos aspectos que remetem a situações cotidianas, e o envolvimento no processo proporciona interesse do aprendiz, que se torna sujeito ativo de sua aprendizagem.

Além disso, o ensino da disciplina de matemática deve respeitar e estimular a construção do conhecimento do aluno ao invés de ser interiorizado " por meio de exercícios individuais e informações vindas dos educadores e objetos em si" (KAMII, 1999, p. 16). Sendo assim, se faz necessário propor situações interessantes e envolventes ao longo das aulas de matemática para instigar o aluno, chamar a sua atenção e despertar o gosto pela pesquisa e estudo.

Segundo Ribeiro (2004), trabalhar de forma lúdica, utilizando o jogo como instrumento para o processo de ensino aprendizagem da disciplina de matemática, gera ao aluno, o prazer de se sentir "ativo, pensante, reflexivo questionador", oferecendo maior qualidade nos conteúdos lecionados.

Ensinar e aprender matemática pode e deve ser uma experiência feliz. Curiosamente quase nunca se cita a felicidade dentro dos objetivos educativos, mas é bastante evidente que só poderemos falar de um trabalho docente bem feito quando todos alcançarmos um grau de felicidade satisfatório. (MACEDO, 2000, p. 14).

Essa afirmação evidencia que ensinar matemática pode e deve ser divertido, ainda que o objetivo a ser alcançado envolva muita seriedade, pois a criação passa a ser um auto desafio para o aluno, onde ele tem de ser esforçar bastante e assim, construir o seu conhecimento (RIBEIRO, 2004).

O professor precisa, acima de tudo, entender que os conteúdos por ele trabalhado, só se transforma em um conhecimento efetivo, quando tem alguma aplicabilidade para quem está aprendendo. Por isso, é importante se basear em atividades construtivas, para que o aluno possa integrar seus conhecimentos aos preexistentes, por meio do raciocínio e iniciativas próprias (SOUZA, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A matemática apresenta-se como uma disciplina temida, onde muitos alunos apresentam dificuldades e resistência para este tipo de conhecimento uma vez que as metodologias tradicionais não são atrativas. Neste contexto, ressalta-se que a matemática tradicional é marcada por inúmeras listas de exercícios, cópias e atividades mecanicistas, que não desenvolvem plenamente a capacidade intelectual do aluno. Além disso, este tipo de ensino torna o conhecimento fragmentado, fazendo com que o aluno tenha a crença de que não será útil para a sua vida, uma vez que não consegue fazer associações com a vida cotidiana.

Nesta perspectiva, o presente estudo teve como objetivo compreender a influência dos jogos no pensamento matemático, e através de renomados teóricos foi possível perceber que a ludicidade tende a ser a peça-chave para desmistificar a crença de que a matemática é uma disciplina difícil, tornando-a assimilável através de atividades que envolvam os jogos e as brincadeiras.

É válido ressaltar que a escolha de uma metodologia, deve considerar a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos não só no ambiente escolar, como também na vida em sociedade, e através do lúdico, esses conceitos são facilmente assimilados.

Dessa forma, através do desenvolvimento da pesquisa, percebe-se que o uso de jogos é uma maneira efetiva de mediar o processo de ensino aprendizagem, sendo uma ferramenta acessível para o professor, por não exigir um alto investimento, como por exemplo, nas ferramentas que dependem de computadores.

Além disso, através dos jogos, observa-se a aparição de situações-problemas, onde o aluno precisa desenvolver formas de lidar com os mais diversos sentimentos que o jogo propicia, promovendo a formação integral do aluno.

Também desenvolve habilidades de comunicação, sociabilização e raciocínio lógico, contribuindo para que o processo de ensino aprendizagem ocorra de maneira muito mais prazerosa, fazendo com que os alunos tenham motivação nas aulas. Por fim, se faz necessário que os professores a comunidade escolar deixem de ver a utilização de jogos somente como momento de lazer e vejam toda a complexidade da ferramenta que tem em suas mãos, buscando sempre inovar, buscando metodologias que se adequem ao perfil do aluno e conteúdo lecionado.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC-SEF, 1998.

BORIN, J. Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática. São Paulo: IME – USP, 1996.

CUNHA, Nylse Helena da Silva. Brinquedo, desafio e descoberta para utilização e confecção de brinquedo. Rio de Janeiro: FAE, 2001.

KAMII, C. Piaget para a educação pré – escolar. Trad. Maria Alice Bad Denise. Porto Alegre. Artes Médicas, 1999.

LOPES, M. G. Jogos na educação: criar, fazer, jogar. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MACEDO, L. Aprender com Jogos e Situações-Problemas. Artmed, 2000.

MURCIA, J.A.M. Aprendizagem Através do Jogo. Trad.Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MUNIZ, C.A. Fundamentos Básicos de Educação Matemática Para o Início de Escolarização. Volume 2, In: Módulo I, – Curso PIE –Pedagogia Para Professores em Exercício no Início de Escolarização. Brasília, UnB, 2001.

RIBEIRO, E.F.F. O ensino da matemática por meio de jogos de regras.

Universidade Católica de Brasília: 2004.

SANTOS, A. F. Jogos no ensino da matemática. Anais da II Bienal da Sociedade Brasileira de Matemática, UFBA/ UNESP. São José do Rio Preto: 1997.

STRAPASSON J. Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica. Porto Alegre. Ed. Artmed, 2011.

SOUZA, M.F.G. Fundamentos da Educação Básica para Crianças. Volume 3, In: Módulo 2. Curso PIE – Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização. Brasília, UnB, 2002.

COMPREENDENDO A DIVERSIDADE COMO CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ E INCLUSIVA.

SILVANA NETO DOS REIS MANCHINI

RESUMO

Este artigo tem como foco principal trazer a luz os desafios encontrados na sociedade atual, em relação as questões que permeiam o respeito à diversidade humana e a pluralidade cultural nos ambientes educacionais, tendo em vista que os pensamentos em relação a diversidade, a partir dos preceitos que buscam a transformação das práticas escolares e educacionais sobre o assunto aqui abordado, com o intuito de promover uma educação para todos, através de aprendizagens concretas, que garantam a efetiva permanência e participação do estudante e, seu sucesso escolar independente de suas característica. O Processo educacional contempla os processos formativos que se iniciam na vida familiar, nas relações humanas de um modo geral, dando origem a uma extensa diversidade individual. Assim justiça-se essa temática da questão da educação para a diversidade observando sempre que a educação é um direito fundamental de todo cidadão. A constituição de cada escola é única e se analisarmos e considerarmos o meio em que vivem esses alunos, e pela importância do tema que as discussões sobre diversidade cultural ganham maior conteúdo, incentivando pesquisas sobre o assunto a tempos, confirmando assim que isso não é novidade e apontava para a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre a construção dos discursos da diferença, e o verdadeiro significado dos termos capazes de produzir espírito crítico e cidadania. Cada escola, cada sala de aula tem sua história e preocupações que a tornam única, e essas diferenças apresentadas pela comunidade escolar podem ser explicadas com precisão pela diversidade. A metodologia utilizada para essa pesquisa foi a revisão bibliográfica.

Palavra-chave: Cidadania; Educação; diversidade.

ABSTRACT

The main focus of this article is to shed light on the challenges encountered in today's society, in relation to issues that permeate respect for human diversity and cultural plurality, bearing in mind that thoughts in relation to diversity, based on precepts that seek transformation of school and educational practices on the subject discussed here, with the aim of promoting education for all, through concrete learning, which guarantees the effective permanence and participation of the student and his academic success, regardless of his characteristics. The educational process contemplates the formative processes that begin in family life, in human relations in general, giving rise to extensive individual diversity. Thus, this issue of education for diversity is justified, always observing that education is a fundamental right of every citizen. The constitution of each school is unique and if we analyze and consider the environment in which these students live, it is due to the importance of the theme that discussions on cultural diversity gain greater content, encouraging research on the subject. A few years ago, thus confirming that this is nothing new, he pointed to the need for a more in-depth study on the construction of discourses of difference, and the true meaning of terms capable of producing critical spirit and citizenship. Each school, each classroom has its history and concerns that make it unique, and these differences presented by the school community can be precisely explained by the cultural/geographical diversity expressed on the floor of each school, as it is formed by different Peoples who have their own customs, rituals and beliefs.

Keywords: Citizenship; Education; diversity.

INTRODUÇÃO

As instituiçoes escolares são locais singulares, quando se considera o ambiente em que os alunos frequentam, e é essa a justificativa do tema em questão. A abordagem em relação à diversidade nos ambientes educacionais tem crescido e ganhado corpo frente as discussões na sociedade atual o que despertou o desejo de abordar essa temática no presente artigo.

As questões relativas as diversidades não são novidades e caminham para a necessidade de difundir a construção do discurso sobre as diferenças no ambiente escolar, e da busca pela construção de uma educação que produza reflexões sobre o sentido do termo cidadania.

As instituições escolares possuem sua próprias características, tem a sua história e suas preocupações que as torna diferentes umas das outras, as diferenças apresentadas pelas diferentes instituições escolares, podem ser explicadas pela diversidade das pessoas que as frequentam e nelas apresentam suas diefrenças, é possível aformar então que em um mesmo ambiente é possível encontrar uma diversidade importante de pessoas formadas por grupos étnicos, costumes e crenças próprias da sua cultura e singularidade.

Quando refletimos sobre o processo de aprendizagem atualmente, e especialmente nas instituiçoes brasileiras, observamos diferentes fatores que inflien-

ciamnota-se tanto aspectos positivos, a possibilidade de conhecer e conviver com novas culturas, quanto os aspectos negativos, referente as definições de cultura através do tempo vieram de outras regiões do Brasil, e não poucas vezes são consideradas como inferiores em relação as que já fazem paete da região em que se insere.

Hoje a sociedade vivência importantes mudanças em seus diferentes aspectos, em especial o aspecto cultural. Sob essa ótica o aspecto cultural é o que mais apresenta divergência especialmente quando se trata de influência na vida dos estudantes na relação ensino e aprendizagem.

Observa-se um grande abismo cultural que causa um importante impacto à formação educacional, no que se refere a sociedade, e ao ambiente educacional, o que reflete de forma a negativa levado no corpo docente das instituições os influenciando a investir mais em estudantes que supostamente terão melhor rendimento, por vezes negligenciando aquele que apresenta dificuldades mais complexas e relacionadas com esse conflito cultural Perrenoud afirma que:

Diferenciar é trabalhar prioritariamente com os alunos que têm dificuldades. Ora, nem sempre eles são cooperativos, trabalhadores, simpáticos, bem-educados, divertidos, limpos e charmosos, ou seja, gratificantes. Diferenciar é enfrentar com frequência certa distância cultural, gerar certa tensão com quaisquer alunos rebeldes à aprendizagem, superar momentos de desânimo quanto o tédio inerente à repetição das mesmas explicações, as quais acompanham tarefas elementares, por mais fundamentais que elas sejam. (PERRENOUD, 2001, p. 46.)

Sob essa visão surge a necessidade de novas proposta para educar, observando o além do que se vê, estando aberto a enxergar as possibilidades além da primeira impressão que se espera, e que já traz consigo histórias, expectativas e modos próprio, desse modo, faz-se necessário que as instituições educacionais ampliem seus olhares para conseguir se adequar às necessidades das práticas voltadas as características individuais dos estudante, assim como nos traz a contribuição de Perrenoud (2001, p.48), "é normal ter vontade de trabalhar com os alunos mais gratificantes, mais curiosos, mais rápidos. É inútil sentir-se culpado. O essencial é analisar lucidamente suas escolhas".

Na perspetiva de abordar de forma mais ampla e adequada as diferenças próprias de cada estudante é que Candau e Leite (2006) afirmam a importância de se afastar de paradigmas postos pelas instituições com visões tradicionalistas trazendo a luz uma proposta educacional que comtemple as diferenças individuais dos estudantes e, promova, a adequação de práticas pedagógicas que incluam essas características e não as segregue.

Candau e Leite justificam ainda a necessidade da apropriação do conhecimento não acontece de forma homogênea, e essas diferenças na apropriação do conhecimento podem se tornar excludentes.

As mesmas autoras destacam que a proposta na mudança educacional desenvolvida nos anos 60, que incentivou Paulo Freire, ao visualizar essas questões presentes no nordeste do Brasil, á busca pela implantação da educação de jovens e adultos (EJA). A proposta é estimular uma educação que leve em contas o aspectos cultural no qual o estudante qual está inserido, a fim de valorizar as diferenças culturais que interfiram de forma direta as dificuldades de aprendizagem nos nas escolas e na vivência social de modo geral.

Paulo Freire traz em suas obras crítica à educação e as práticas educacionais que trazem em si uma concepção massificadora e que promovem a exclusão, levando os estudantes a repetição de conteúdos que foram difundidos por longos períodos de tempo, desestimulando o pensamento criativo e a busca pela solução dos problemas que a vida apresenta.

Para Freire é preciso considerar que a sociedade esta constantemente em transformação, assim, não promover uma educação que não estimule a discussão a cerca desse aspecto não é viável.

O mesmo autor pontua que "só podíamos compreender uma educação que fizesse do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez maior da racionalidade".

Não se justifica a educação inerte que não inclua a consciência e a liberdade do educando, assim surge a importância do discutir a utilização e aplicabilidade dos conteúdos na vida dos estudantes e os caminhos que permeiam relação entre educadores e estudantes, que anteriormente eram induzidos em consonância com os interesses políticos sociais, e o educadores eram considerados meros reprodutores de ideias, ao invés de contribuir para a efetiva formação de cidadãos críticos e capazes de modificar a sociedade em que está inserido.

Dessa forma é possível observar que as instituições escolares possuem também função politico social comedidas pela razão, devem estimular a melhora na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que os estudantes são produtos de um sistema que deve evitar a qualquer custo engessar o pensamento dos estudantes através de conhecimentos padronizados, que só contribuem para criar barreiras e impedir os educadores de atingir os objetivos planejados para promover a formação inte-

lectual de cada indivíduo, esse processo de formação pessoal do estudante, demanda questionamentos, tanto sobre os conteúdos aplicados, quanto o método da educação e da relação entre estudantes e professores.

O desenvolvimento da consciência e a necessidade crescente da participação do estudante nas mudanças relevantes para a sociedade, tendem a passar por uma mudanças educacionais, especialmente no fazer escolar, que pode inclusive ter sido reprimido pelo próprio sistema de ensino, por meio da padronização, dando preferência para o ensino de conteudista que não se distanciam da realidades vivenciadas por esses estudantes, tais ações só se tornam possíveis, quando os educandos, cidadão formados pela escola, puderem participar de forma participativa das mudanças que ocorrem na sociedade, por meio de embasamentos educacionais que iniciaram esses individuo nas discussões presentes na sua realidade diária.

Agir educativo que, não esquecendo ou desconhecendo as condições futurológicas de nossa formação paternalista, vertical, por tudo isso antidemocrática, não esquecesse também e, sobretudo as condições novas da atualidade. De resto, condições propícias ao desenvolvimento de nossa mentalidade democrática, se não fossem destorcidas pelos irracionalistas. (FREIRE, 2003, p.99)

Os autores Freire e Shor (1987) discorrem sobre a necessidade de encarar o medo diário das lutas pela transformação da sociedade. Essas transformações surtiriam mais efeito a partir do momento que os educadores fizessem uso da denominada educação informal, metodologia que visa o reconhecimento de conhecimentos adquiridos por esses sujeitos em sua realidade diária, ao priorizar apenas a educação formal, que comtempla um ensino padronizado, por vezes engessado. Os autores afirmam que "se estar seguro do seu sonho político, uma das condições para continuar a ter esse sonho é não me deixar ser barrado, enquanto caminho para realiza-lo. E o medo pode ser paralisante" (1986, p.35).

A utilização da educação libertadora, não é uma metodologia em pró se dos oprimido, é promovida pelo povo e com ele, por isso é chamada de cultura popular, no processo que abrange a cultura popular, a educação busca o sentido originário de reconhecimento ativo do ser humano e através do ser humano, onde educar-se ter participação ativa no processo cultural, caminho pelo qual o homem se faz e se refaz sempre, é reconhecida também como, processo da cultura do povo trabalhador, assim sendo a cultura popular no seu sentido mais amplo. Na luta pela educação popular como trajetos de resistência à ideologias classistas e dominantes e, com o objetivo da construção de uma cultura geral, cada cidadão tem uma parte, quando de trata de responsabilidade.

É nesse cenário que a chamada educação popular citada por Arroyo (2009) desperta-nos a atenção de que a partir de seu surgimento na década de 60, concepções controversas e pouco definidas tem sido difundida a respeito do que é esse movimento e como consequência, o desenvolvimento de impressões que padronizam os indivíduos de classes menos favorecidas como inferiores ou "os portadores de uma cultura que não fora valorizada por essa classe, que tende a se desenvolver como dominante.

O mesmo autor afirma aina que a ligação entre a educação popular e a saúde acontece por que alguns setores da sociedade desenvolvem impressões estereotipadas retiradas da patologia, cita-se a ignorância popular como doença social, não visualiza nesses grupos de pessoas qualquer resquício de conhecimento, nem no aspecto cultural muito menos no intelectual.

Estas visões naturalizadas, biologizadas e patológicas dos setores populares ainda estão muito arraigadas e orientam o pensamento, as análises e a ação, as políticas, programas e campanhas de educação, de saúde e de assistência. Estas metáforas afirmam que assim como os acidentes naturais e as doenças põem em perigo o corpo social, político, cultural e moral. (ARROYO, 2009, p.45)

De acordo com o autor, foram desenvolvidas campanhas que buscavam promover a educação popular que acabava por infantilizá-la não alcançando seu objetivo, pelo contrário, desqualificando-a. Assim, atualmente foram criadas falsas imagens a respeito da cultura popular e saúde, que buscam uma mudança de postura dos envolvidos no processo, a ponto de possibilitar o surgimento de uma nova pática cultural, que trará a tão almejada mudança das manifestações preconceituosas.

Por isso Arroyo (2009) denomina a educação popular como uma contrapartida às tentativas conservadoras de despolitização de suas ações inventando gestos para chocar a cultura política e abrem espaços para explorar suas dimensões pedagógicas" (p.410).

Esse caminho de mudança acontece por meio da formação e conscientização dos educadores atuais, pelo desenvolvimento de novos fazeres e novas práticas educacionais, políticos e culturais, além de novos rumos contemplados por uma educação transformadora, deixando para trás, os paradigmas e desenvolvendo novos conceitos de tendo em vista que a intenção das classes dominantes é simplesmente massificar as classes populares, ao ponto que ela deixe de

existir.

Os movimentos populares repolitizam e radicalizam a pedagogia popular, na medida em que repõem suas lutas no campo de direito. Ao afirmarem-se sujeitos de direitos, vinculam as políticas sociais com a igualdade, a justiça e a equidade. Não mais com a inclusão excludente. Fazem avançar uma conformação do povo como sujeito de direitos. (ARROYO, 2009, p.411)

A luta legitima dos movimentos sociais e populares termina por resgatar nas pessoas os princípios básicos de igualdade e cidadania, que retrucando as ideais conservadoras acabam mostrando novos trajetos para a ampliação de diferentes e inovadoras práticas pedagógicas que tendem a brevemente contribuir para a reformulação da prática pedagógica, especialmente na formação político-pedagógica de uma classe atual que no futuro próximo estará a frente das decisões, incentivadas por uma classe de professores, como novos pensamentos sobre discussão do que seria, a aproximação da nova conspeção educativa trazida pelos novos educadores.

A partir daí será possível pensar na reconstrução dessas autoimagens, que os autênticos movimentos populares deveriam continuar submissos ao sistema, aguardando mudanças no cenário político e ideológico de forma pacífica por parte dos representantes políticos.

Não cabe na sociedade atual, a busca por direitos sem manifestações, especialmente o confronto de ideias que contribuirá na formação da criticidade desses novos cidadãos.

Desse modo é impensável refletir sobre direito e respeito à diversidade e educação para cidadania sem refletir a cerca de uma concepção antropológica com clara intenção de tentar entender qual o significado do termo "pluralidade cultural", como uma construção que ocorre por meio da perceção através, do conjunto de aspectos culturais desenvolvidos pelo indivíduo por meio da herança cultural do meio em que vive. É essa singularidade que confere as diferenças aos grupos de pessoas, evidenciando, e aqui refere-se apenas a cultura, as diferenças entre as pessoas.

A afirmação a seguir traz a reflexão sobre a diversidade das culturas, onde Lévi-Strauss (1976, p.328-329), aponta que:

[...] resultaria em um esforço vão ter consagrado tanto talento e tantos esforços para demonstrar que nada, no estado atual da ciência, permita afirmar que superioridade ou a inferioridade intelectual de uma raça em relação à outra, e que as culturas humanas não diferem entre si do mesmo modo nem no mesmo plano, mas que a diversidade das culturas é de fato no presente, e também de direito no passado, muito maior e mais rica que tudo o que estamos destinados à dela conhecer. (LÉVI- STRAUS, 1976

O autor diz que a diversidade cultural contempla as relações desenvolvidas no centro das sociedades, ou seja, não se trata de um problema somente das relações entre sociedades diferentes, mas ocorre nas subculturas que fazem parte da sociedade em questão, sendo que cada uma representa uma parcela de importância a suas diferenças.

O que se verifica atualmente é um cruzamento das fronteiras culturais e simbólicas que faz com que haja uma desterritorialização dos fenômenos culturais. Todo esse processo de mundialização da cultura, que dá a impressão de que vivemos numa aldeia global, acaba repondo a questão da tradição, da nação e da região. A medida em que o mundo se torna mais complexo e se internaliza, a questão das diferenças se recoloca e há um intenso processo de construção de identidades. (OLIVEN, 1992, p. 135).

O processo de colonização ao qual a sociedade brasileira foi submetida até hoje, evidencia que a sociedade não adquiriu a cultura de aceitar, respeitar , conviver e trabalhar com o diferente, e, se e essa construção não acontecer de forma efetiva um dos primeiros locais onde o preconceito respingará é a escola.

A tensão entre o global e o local não está restrito ao Velho Mundo. Os Estados Unidos estão experimentando conflitos de grande violência, por trás dos quais estão diferentes grupos étnicos que afirmam suas diferenças em relação aos outros e não aceitam mais um modelo único de ser dos norte-americanos. (OLIVEN, 1992, p.133).

O autor mostra que, no Brasil, mesmo não tendo conflitos étnicos, regionais ou religiosos convivemos com debates que direcionam discussões com o mesmo sentido pois, apesar de não pertencermos ao primeiro mundo, não se tem a intenção de fazer parte do terceiro mundo.

O Direito próprio do ser humano em ser autêntico, ser diferente, mostrase ainda uma conquista distante na sociedade atual, não levando em consideração o que realmente deveria acontecer, trata-se de consciência e razão, e não apenas de aspectos meramente sociais, econômicos, raciais, religiosos e culturais, pois isso sim, deveria

ser indispensável para que alcançássemos ao menos um pouco de igualdade social.

Não podemos subestimar o choque cotidiano das culturas. Ele influência o fracasso escolar: as rejeições, as rupturas na comunicação, os conflitos de valores e as diferenças de costumes contam tanto quanto o eventual elitismo dos conteúdos. Uma criança que rejeita a violência, que respeita os livros, que cumprimenta educadamente e sempre tem as mãos limpas será mais apreciada do que aquela que, com iguais dificuldades, agride os outros, diz palavrões, masca chiclete, cheira mal, destrói disfarçadamente as plantas do professor ou acaba abertamente com suas profissões de fé ecológicas em nome do "sacrossanto carrão". (PERRENOUD, 2001, p. 57)

Enxergar para a diversidade cultural / territorial expõe particularidades da existência humana, como as diferentes formas que as sociedades assumem no tempo e no espaço, as relações entre povos, culturas, civilizações, etnias, grupos sociais e indivíduos, enquadrando-se como um desafio, não só da escola práticas pedagógicas, mas das formas possíveis de convivência que se quer erigir, humanizar as relações na economia, na política e no conhecimento seguindo o conceito de Philippe Perrenoud (2001), podemos dizer que há uma grande distância cultural nas relações educacionais. A comunicação a cumplicidade e o respeito mútuo entre professores e alunos dependem em grande parte de gostos e valores partilhados em programas e claramente em diferentes áreas, pois não consistem apenas no conhecimento intelectual que as escolas trabalham, ensinam e exigem. Isso confirma, segundo Perrenot, que na comunicação cotidiana, a escola é aristocrática. Embora não fosse essa a intenção

Em um país culturalmente tão variado como o Brasil, não se pode aceitar tanta discriminação, isso é uma doença em nossa civilização e, é dever de cada cidadão combatê-lo de forma efetiva.

A concepção de que ser diferente é um aspecto positivo e que deve ser respeitado, é algo que precisa ser frequentemente difundido e reafirmado em todas as esferas da sociedade em especial nos ambientes que trata da educação formal.

Mesmo sabendo que no Brasil a diversidade cultural é abrangente e que a escola é o espaço em que mais se observa as diferentes formas de apresentação cultural, nota-se o despreparo dessa instituição em promover a consciência de igualdade apesar das diferenças, além de combater o preconceito e a discriminação velada que acontece na rotina escolar.

Nota-se que as manifestações preconceituosas não estão presentes apenas nas relações estabelecidas entre os estudantes, elas estão em toda a estrutura do sistema e deve ser combatida diariamente. Quando as atitudes preconceituosas parte dos educadores é possível que esse educador não tenha recebido formação que o capacitasse para lidar com a questão da diversidade, estando por tanto despreparado para atuar de forma pró-ativa em relação ao conflito, esse tipo de acontecimento termina por rotular o educando contribuindo de forma negativa para que o preconceito interfira de forma destruidora, na autoestima e especialmente no processo de ensino e aprendizagem desse estudante.

Frente a essa demanda, a sociedade brasileira tem o dever de repensar suas atitudes, seus conceitos político sociais, a fim de garantir a igualdade de oportunidades e respeito às diferenças, aos grupos que compõe a minoria, valorizando as características culturais de existentes no país, inclusive respeitando as característica de cada escola na sua individualidade, proporcionado um diálogo amplo e conscientizador para que todos entendam o verdadeiro significado de cidadania muitas vezes segregado pelos entes que compõe a sociedade em especial as instituições escolares.

É possível estimular a mudança dessa realidade partindo do princípio da valorização da cultura de cada cidadão, e por fim a diversidade cultural de cada região, preservando a identidade cultural de cada povo e de cada cultura presente não apena no Brasil, mas em todo o mundo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Educação Popular, saúde, equidade e justiça social. Cadernos Cedes. Campinas, vol.79, p. 401-416, set-dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais: pluralismo cultural. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: inclusão e exclusão social. Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado.

Conteúdo: Inclusão e exclusão social. módulo 3: Direitos Humanos. Organização FAFE

– Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP), equipe de elaboração:

Ulisses F. Araújo... [te al.]. –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

4 v.

CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam. Diálogos entre diferença e educação. CANDAU, Vera Maria (org.). Educação intercultural e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 21 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

. Pedagogia do oprimido. 27ª ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

; SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano dos professores. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Raça e História. In: Antropologia Estrutural II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976, p. 328-330.

OLIVEN, Ruben George. A parte e o todo: a diversidade cultural no Brasilnação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

PEREIRA-TOSTA, Sandra. Antropologia e Educação: culturas e identidades na escola.

MAGIS – Revista Internacional de Investigación en Educación, 3(6), p. 413-431, 2011.

PERRENOUD, Philippe. A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.34.

O BRINCAR E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SILVIA LEMOS SANTOS OLIVEIRA

Resumo

Do ponto de vista de uma perspectiva tradicional acreditava-se que uma criança com características do espectro autista seria incapaz de desenvolver atividades que englobem a socialização e o brincar. A partir de estudos e pesquisas desenvolvidos ao longo do período histórico cultural sobre o desenvolvimento humano, o qual entende que cada indivíduo é um ser social e possui uma cultura, o conceito desde então deixa de ser sustentável a partir do momento em que compreende que o brincar é uma atividade social e inclusiva. Este resumo tem como objetivo mostrar as particularidades do brincar de crianças com TEA (transtorno do espectro autista) na educação infantil, as mesmas se aprofundam em ricas experiências que lhe são proporcionadas por meio da interação com outras crianças, com brinquedos e brincadeiras. O relato a seguir direciona a uma experiência de intervenção pedagógica no contexto escolar junto a uma turma de educação infantil. A principal meta foi auxiliar no desenvolvimento da interação social dos educandos com TEA. O autismo provoca uma reação diferenciada do indivíduo em relação a correlação social e comunicação, sendo assim, para que os educandos pudessem participar das correspondências sociais fez-se necessário mediações assertivas e associadas as características de cada criança, valorizando e incentivando sua participação como sujeito nas trocas sociais. Ao final dos métodos desenvolvidos, os resultados foram positivos, mostrando o quanto é importante a mediação pedagógica no desenvolvimento psicossocial. De um ponto de vista geral, foi observado melhorias significativas na qualidade das interações dos educandos e melhorias também na capacidade das outras crianças em acolher as diferenças e na educadora em tornar flexível suas práticas com foco na perspectiva da inclusão.

PALAVRAS – CHAVE: inclusão, autismo, brincar, interação.

Introdução -

O dinamismo da execução da inclusão escolar no contexto da educação infantil ainda está em desenvolvimento e é pouco analisado. As pesquisas com relação ao tema em sua maioria se encontram na área do ensino (CONDE; CRUZ; OLIVEIRA,2006;TETZCHNER et al.,2005). A pedagogia, no entanto, pode contribuir e muito para essa discussão de várias formas, inserindo a reflexão sobre o papel dos processos de inclusão escolar nas etapas do desenvolvimento infantil.

Neste ponto, vale ressaltar que a inclusão de crianças com deficiências no ensino regular auxilia na promoção de um ambiente potente pela diversidade social e facilitadora do desenvolvimento de todas as crianças e bebês. Nas relações diárias do convívio escolar, valores como respeito e cooperação contribuem para as experiências infantis quando a inclusão se torna efetiva. Espaços e ambientes planejados, que na medida do possível se adequam as necessidades de todas as crianças e bebês sinalizam a escola como um dos meios sociocultural importante para auxiliar no desenvolvimento, podendo a escola flexibilizar as possibilidades de inúmeras vivências socializadoras, tornando possível as crianças e bebês de desenvolverem processos sociais.

Vale ressaltar que a inclusão escolar demanda uma intervenção psicopedagógica que foque a mediação na relação com a criança com deficiência (VYGOTSKY,1997), de forma que ela possa se apropriar do universo cultural, através dos processos de significação (NUERNBERG,2008). Desse modo, é possível abrir para discussão sobre o direito ao acesso do conhecimento e o direito de desenvolver de forma integral e apreender das condições que podem favorecer a participação social de forma pró - ativa desde as séries iniciais da educação infantil.

Para que todas as pessoas possam se adequar a sociedade, seja qual for o modelo de diversidade a qual esteja inserido, a metodologia interdisciplinar é importante. A parceria de determinadas áreas da saúde (psicologia,fonoaudiologia,terapia) com a educação, estabelecendo um diálogo de compreensão sobre o desenvolvimento do psiquismo e os espaços reflexivos, viabilizando esta junção entre as áreas, ocorre uma pontual contribuição para as propostas de ensino. Sendo assim, o objetivo do trabalho aqui apresentado foi para contribuir no processo de inclusão escolar, cooperando para o desenvolvimento e para a interação social dos educandos com autismo, do sexo feminino e masculino, com 3 anos de idade e com severas dificuldades de interação social e comunicação não-verbal.

Entende-se que os relacionamentos sociais promovem significados apropriados pelos sujeitos, e assim contribuem para o desenvolvimento de formas de controle e organização dos processos psicológicos. Então, a criança extravasa o contexto presente e pode agir sobre o meio social tendo como base ferramentas simbólicas.

Sendo assim, o espaço de educação infantil é mais um local

de interação social constituindo em um meio sociocultural importante à formação dos sujeitos. A inclusão de educandos com deficiência nestes locais se associam a mobilização de um ambiente pautado na valorização da diversidade, procurando se adequar as expectativas e necessidades dos educandos. Diante de crianças com deficiências temos que possibilitar processos mediativos com qualidade em relação aos símbolos mediadores, aos estímulos e aos obstáculos, estes permitem o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. (CARNEIRO,2006).

A exclusão deste grupo social, ou seja, das pessoas com deficiência, tem início desde a infância. Atualmente muitas crianças não frequentam escolas e muitas das que estão matriculadas enfrentam barreiras diversas. A parceria dos profissionais da área da saúde com a educação no cotidiano escolar, tem por objetivo a superação dos desafios, principalmente os relacionados as atitudes, os quais se manifestam através de preconceitos e mitos que permeiam as pessoas com deficiência, marcando de forma negativa suas interações sociais (AMARAL,1998).

As primeiras descrições dos Transtornos do Espectro Autista (TEA) foram feitas por Leo Kanner (1943) e Hans Asperger (1944). Kanner constatou uma falta de habilidade das crianças para estabelecer relações interpessoais e dificuldades com a fala. Vale ressaltar que Kanner descreveu algumas características das crianças com autismo como: não ocorrerem alterações físicas significativas, interesse por imagens, insistência obsessiva em manter uma rotina e ritos estereotipatos. Asperger acrescentou mais alguns tópicos, como exemplo, a incapacidade de estabelecer um olhar para o outro nas trocas sociais (BOSA,2002).

A partir da década de 70 começaram a ser realizadas pesquisas mais sistemáticas sobre o TEA. A psiquiatra inglesa Lorna Wing propôs a noção de espectro autista para pontuar déficits qualitativos na denominada tríade de deficiência em todos os indivíduos, quaisquer que sejam, comunicação verbal e não verbal, interação social e imaginação (BOSA,2002; SACKS,1995).

O TEA é um dos transtornos invasivos do desenvolvimento, de acordo com o DSM-IV-TR (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION,2002). Porém, o autismo é uma síndrome descrita há mais de seis décadas que ainda hoje não foi completamente entendida. Muitas teorias visam explicar as possíveis causas e os sintomas consequentes do autismo, mas atualmente as definições tendem a conceituar como uma síndrome comportamental, de etiologias múltiplas (BOSA; CALLIAS,2000).

Rivière (1995), pesquisou sobre as rupturas que as crianças com autismo apresentam no desenvolvimento. Ao apresentarem dificuldades pela ausência de reciprocidade social no momento do sorriso, bem como a ausência de conduta pela menor frequência de respostas positivas à voz e ao contato dos adultos. Com isso, as crianças acabam também enfrentando dificuldades no desenvolvimento da função simbólica.

No final da década de 90, uma possível conexão entre os recém-descobertos neurônios – espelho e o autismo passou a ser analisada. Os neurônios foram encontrados em muitas áreas cerebrais associadas ao movimento, percepção, empatia, compreensão das interações dos outros e linguagem. Os indivíduos com TEA, de modo geral, tem a atividade dos neurônios-espelho deficiente em todas as áreas, desde as mais básicas relacionadas a reconhecer a ação dos outros, até as mais complexas como reconhecer emoções, desenvolver linguagem e habilidades sociais (DOBBS,2006; RAMACHANDRAM;OBERMAN,2006).

O modo como o cérebro se organiza é muito complexo, diferentes partes do cérebro participam na realização de determinada atividade. A maioria dos sintomas do autismo podem ser explicados por um comprometimento no lobo cerebral frontal, mais pontualmente na área pré-frontal (PARENTE,2002). Essa é a área responsável pela capacidade de planejar a partir das informações recebidas pelas regiões posteriores do córtex, do sistema límbico ou do cerebelo.

Vale ressaltar que a relação entre um déficit na função executiva e comportamentos como as estereotipias e rotinas, pois a função executiva se relaciona com a atenção compartilhada, ”definida como a habilidade envolvendo a alternância do olhar e outros sinais comunicativos entre o parceiro e o objeto / evento, que é o foco de atenção da criança” (BOSA,2001,p.04).

Os movimentos repetitivos aparecem como alternativa à dificuldade dessa atenção e consequentemente o comprometimento da função executiva.

No que diz respeito a intervenção psicoeducacional com crianças com TEA,no decorrer da história ela foi muito pesquisada pela abordagem comportamental. O foco de pesquisa dessa abordagem é o comportamento observável, determinado pela sua relação com o meio, na forma de estímulos, os quais contribuem ou não pela frequência do comportamento (TETZCHENER et al.,2005;ORRU,2008).

A linguagem possibilita a transmissão de conhecimentos e é decisiva na formação dos processos psicológicos além de ser um sistema de sinais culturalmente estabelecidos.

” É um fenômeno do pensamento

discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra e do pensamento" (VIGOTSKY,2001.p.398).

O desenvolvimento da linguagem, se dá como consequência das interações sociais. Isso leva algumas crianças a precisarem de formas de comunicação alternativas, utilizando esses mecanismos como um "sistema de apoio para aquisição de linguagem"(TETZCHNER et al.,2005,p.158).

Desenvolvimento e análise das experiências -

A intervenção pedagógica na educação infantil tem por objetivo auxiliar na superação dos desafios vivenciados pelas crianças com autismo e a sua turma, especialmente em relação aos desafios atitudinais e às dificuldades de verbalização. Promover diversas formas de socialização e de comunicação foi essencial para trazer a participação delas nas atividades. Com isso, a diferença é condição humana essencial que a escola as veja e amplie as possibilidades de ação para inserir totalmente as crianças nas relações sociais.

Este artigo resultou de uma experiência escolar com uma turma de educação infantil em período integral. Recebemos as crianças L.,S. e G.; conversamos com as mães sobre características apresentadas em casa e as situações vivenciadas em casa e na escola que caracterizavam barreiras de comunicação e socialização encontradas na interação com as crianças

Nas conversas com as mães foi possível observar alguns pontos na interação das crianças na escola e em casa.

Em relação a verbalização no contexto escolar, observou-se que elas não falavam nada, apenas choravam e olhavam ao seu redor sem um foco no olhar, e às vezes me puxava pela mão.

A metodologia para intervir foi a inter-regulação da participação das crianças nas interações e trocas. Essa inter-regulação foi bastante objetiva, não sendo utilizada como recurso autoritário, mas como uma postura de ação que em um primeiro momento as crianças não são capazes de fazer de forma isolada.

Foram realizadas diversas tentativas a fim de propor o início de maneiras diferentes de se comunicar como um meio de auxiliar na aquisição da linguagem e interação por parte das crianças. A utilização de uma comunicação alternativa teve por objetivo promover a aquisição gradativa da linguagem, para facilitar sua inclusão escolar. As crianças tinham uma comunicação restrita ao uso de olhares e expressões por meio do choro ou sorriso para demonstrar o que desejavam, apenas a criança G. balbuciava algumas sílabas. Elas emitiam sons restritos a vogais que não formavam palavras. Para Scheuer (2002,p.55),as crianças com TEA apresentam dificuldades

"para fazer de sua comunicação um instrumento eficiente para dizer sobre suas necessidades, desejos, vontades".

Tenho observado que a maior parte destas crianças começam a falar tarde e o desenvolvimento da linguagem é bastante lento e gradativo.

Em face a situações, quando não compreendiam o que deveriam fazer ou quando não conseguiam se expressar, as crianças em questão, tiveram explosões emocionais e demonstravam comportamentos agressivos. Perante as dificuldades comunicativas a reação emocional geralmente era chorar, gritar, jogar-se no chão, querer morder quem estava perto ou bater. Mas, mesmo com tais dificuldades elas passaram a compreender a rotina e o significado de algumas palavras, por exemplo, vamos ao refeitório comer ,elas me davam a mão e se encaminhavam ao meu lado para o mesmo, o que antes era motivo de choro e gritos com o tempo passou a ser natural, outro exemplo era a hora da troca de fraldas ou a hora de irmos ao parque, ao serem comunicadas sobre o que fazer, com o passar dos meses, deixavam ser levadas a outros espaços, permitindo e demonstrando compreender algumas intenções dos outros.

Neste ponto foi essencial equilibrar modos alternativos de se comunicar para facilitar as interações com as demais crianças, além de auxiliar no desenvolvimento da comunicação e da autorregulação. Para Bosa (2002) o isolamento das crianças com TEA pode ser decorrente apenas de uma falta de compreensão do que está sendo solicitado. Em muitas situações, isolar foi uma estratégia para não interagir. Essa barreira na comunicação verbal prejudica as interações sociais, as práticas pedagógicas e as relações familiares, e estão presentes nos contextos dos quais a criança está inserida.

A rotina é extremamente importante para a criança pequena, pois traz segurança e auxilia na compreensão do que está por vir, neste sentido procuramos manter uma rotina flexível porém não rígida até o ponto delas entenderem o que viria depois e assim se acostumarem, para cada ação da rotina a ser realizada procurava falar e explicar a elas abaixando a sua altura sobre o que iríamos fazer ou para qual local iriamos nos dirigir em seguida, apontando para o local ou para a ação das crianças que já estavam a caminho ou realizando. A comunicação é o "apoio na construção (...), desde que mediada pelo professor (...) possibilita-se a essas crianças a construção de significados dentro de seus contextos e necessidades es-

pecificas, gerando compreensão recíproca" (ORRU,2007,p.106). Ainda para a autora,

" o que a criança pode realizar em um momento com auxílio de outra pessoa (...) poderá realizar futuramente sem tal auxílio" (p.161).

A partir das relações entre espaços, rotina, imagens, palavra verbal e interações constantes as atividades e brincadeiras eram planejadas para que as crianças tomassem parte dessas relações culturalmente estabelecidas.

Gradativamente foi inserido relações das mais simples as mais complexas para abrir um leque de possibilidades no universo simbólico das crianças.

Para a realização das atividades e brincadeiras o ambiente foi preparado e foram utilizados materiais diversos, brinquedos e materiais disponíveis na escola de educação infantil como: músicas,histórias,papel, plásticos, canetas,tintas, pincéis,papel Kraft,embalagens,materiais não estruturados, fotos,argila,água,carvão,-temperos em pó,massinha de modelar,bacias, tv e imagens. Desta forma as barreiras de comunicação e de atitude foram redirecionadas, de forma a proporcionar um ambiente inclusivo para todas as crianças.

A criança também possui seus próprios recursos e se utiliza deles sempre que necessário, como uma forma de diminuir a ansiedade e o nervosismo diante de situações sociais, as ecolalias ou movimentos repetitivos e estereotipados, como o balançar dos braços ou da cabeça e olhar fixamente para um determinado objeto por longo tempo.

Os movimentos estereotipados podem servir para diferentes funções, de acordo com a situação. Para Bosa (2002,p.36) " um mesmo comportamento pode servir a diferentes funções: extravasamento de tensão, comunicação de desejos e necessidades, formas de protesto ou mesmo de resposta a demandas sociais".

Pode-se dizer que tais recursos foram utilizados cotidianamente pela criança, mas as demonstrações emocionais quando solicitado que acalmassem, para inserir elas nas atividades, foram se tornando amenas até parar por completo.

Os resultados foram analisados a partir de observação e análise baseados em duas categorias: a qualidade das interações sociais e a qualidade dos processos de comunicação, os quais foram identificados por meio das iniciativas de reciprocidade social e pelos episódios de tentativas de verbalização por parte das crianças.

Vale ressaltar que uma postura profissional disposta a incluir as crianças nas atividades e rotina desde o início de seu acesso a escola, torna possível o alcance do objetivo proposto: a interação e integração. Com essa experiência, em nossa auto reflexão percebemos melhorias significativas em nossa capacidade de acolher as diferenças e flexibilizar nossas práticas educacionais numa perspectiva inclusiva. As demais crianças também são sujeitos importantes nesse processo. As trocas sociais nas brincadeiras e comunicação entre elas foram fundamentais para a efetiva inclusão escolar, demonstrando assim ser de suma importância as interações entre os pares no cotidiano escolar para o desenvolvimento das crianças com autismo.

Conclusão –

Um dos aprendizados que ficou dessa experiência foi o fato do quanto é importante a mediação pedagógica nas interações que ocorrem no cotidiano escolar, de forma a garantir que os obstáculos que aparecem não interfiram na completa participação das crianças com TEA. O autismo leva a um funcionamento diferenciado do sujeito no tocante às competências e habilidades sociais (WATT,2008), portanto, para que as crianças pudessem participar das interações sociais que acontecem no dia a dia da escola foram necessárias mediações específicas, apoio, incentivos e afetividade, articuladas com as características individual de cada criança.

O resultado ao final do ano letivo foi bastante expressivo e satisfatório sobre a possibilidade de efetivação de trocas sociais no contexto escolar. No início do ano letivo, a interação social era praticamente inexistente, mas gradualmente foi se tornando possível por meio do brincar e do auxílio proporcionado à comunicação individual. As brincadeiras e atividades se tornaram um meio comunicativo em que as trocas sociais passaram a ser efetivadas no contexto escolar.

No que diz respeito as maneiras diferenciadas de comunicação, buscou-se abrir possibilidades para o desenvolvimento de uma forma de linguagem, pois de acordo com Mallaguzzi, a criança possui cem formas de se comunicar, pode-se dizer que até mais!

" A criança
É feita de cem.
A criança tem cem mãos
Cem pensamentos
Cem modos de pensar
De jogar e de falar.
Cem, sempre cem

Modos de escutar

De maravilhar e de amar.

Cem alegrias

Para cantar e compreender.

Cem mundos

Para descobrir.

Cem mundos

Para inventar. Cem mundos Para sonhar.

A criança tem cem linguagens

(e depois cem, cem, cem)... (Loris Malaguzzi).

Respeitar as formas das crianças de se expressar ou de se comunicar facilita a sua inclusão escolar. As crianças e adultos que fizeram parte do convívio do ano letivo auxiliaram ativamente nos processos de comunicação alternativa, cooperando para o desenvolvimento das relações sociais dos educandos com deficiência.

As diferenças são inerentes a condição humana e sua valorização é primordial para a educação, com o propósito de incluir todas as crianças nas interações sociais. A finalidade da inclusão é a transformação do meio social das crianças com deficiências, possibilitando o desenvolvimento pessoal e social e garantido a inserção das mesmas no exercício da cidadania. O trabalho cooperativo e interdisciplinar é fundamental e a parceria entre família, escola e especialistas na área da saúde (fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas) demonstra como essa experiência pode ser eficiente.

Referências

AMARAL,L. Sobre crocodilos e avestruzes:falando de diferenças físicas,preconceitos e sua superação.In: AQUINO,J. Diferenças e preconceitos na sala de aula. São Paulo:Ed. Summus,1998.p.11-29.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico dos transtornos mentais – DSM-IV-TR.Porto Alegre:Artmed,2002.

ORRÚ,S.E. Autismo,linguagem e educação: Interação Social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro:Wak Ed.,2007.

CONDE,P.S.;CRUZ,C.;OLIVEIRA,R.I.Inclusão na educação infantil: Tessituras de concepções e fazeres pedagógicos.

TETZCHENER,S.V.et al. Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa. Revista Brasileira de Educação Especial,Marília,v.11,n.2,p.151-184,mai./ago.2005.

VIGOTSKY,L.S. A construção do pensamento e linguagem.São Paulo: Martins Fontes,2001

NUENRNBERG,A.H. Contribuições de Vigotsky para a educação de pessoas com deficiência visual. Psicologia em estudo,Maringá,v.13,n.2,p.307-316.

BOSA,C. As relações entre autismo,-comportamento social e função executiva.

Psicologia: Reflexão e critíca.Porto Alegre,v.14,n.2,2001.

_____.Autismo: Atuais interpretações para antigas observações.In: BAPTISTA,C.R.;BOSA,C. Autismo e educação: reflexão e propostas de intervenção.Porto Alegre: Artmed,2002.

CARNEIRO,M.S.C. A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico-cultural.In: BAPTISTA,C.R. Inclusão e escolarização. Porto Alegre: Mediação,2006,p.137-152.

DOBBS,D. Reflexo Revelador. Mente & Cérebro. Scientific American Brasil.ano XIV,n.161,p.46-51,Junho 2006.

RAMACHANDRAN,V.S.;OBERMAN,L.M. Espelhos quebrados: uma teoria sobre o autismo. Scientific American Brasil. Ano 5,n.55,-dezembro 2006.

PARENTE,M.A.M.P. Organização cerebral das funções cognitivas envolvidas na sociabilização.In: BAPTISTA,C.R.;BOSA,C.A. Autismo e educação: reflexão e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed,2002.

SCHEUER,C. Distúrbios da linguagem nos transtornos invasivos do desenvolvimento.In:

BAPTISTA,C.R.;BOSA,C.A. Autismo e educação: reflexão e propostas de intervenção. Porto Alegre:Artmed,2002.

WATT,N.et al. Repetitive and stereotyped behaviors in children with autismo spectrum disorders in the second year of life. Journal of autismo and developmental disorders,v.38,n.8,p.1518-1533,2008.

CORPOS NEGROS NOS LIVROS DE GEOGRAFIA

SILVIA REGINA ALMEIDA DO PRADO

RESUMO

O objetivo deste estudo é avaliar como as imagens do corpo negro representadas nos livros

didáticos de Geografia aprovados pelo.O Programa Livro Didático Brasileiro 2020 (Programa Nacional do Livro Didático - PNLD) trabalha para subjetivar os alunos. esta pesquisa tem como objetivo compreender o quanto essas imagens constituem significados na construção de uma realidade sobre questões étnico-raciais. Compreensão livros didáticos como artefatos culturais, produtores de conhecimento e ferramentas de apoio na formação dos alunos, permite-nos peso de seu poder educativo. Serão buscados referenciais teóricos prévios que ofereçam ferramentas de análise para esta pesquisa em: Educação Etnico-Racial, Estudos Decoloniais, Estudos Pós-Críticos, trazidos pelas reflexões contidas nos estudos de Aníbal Quijano, Renato Emerson dos Santos, Marlucy Alves Paraíso, Wenceslao Machado de Oliveira Jr., entre outros pesquisadores que possam contribuir com esta pesquisa. Para tanto, torna-se necessário examinar a colonialidade/eurocentrismo, pois ainda está presente na representação de corpos negros nas coleções selecionadas para esta pesquisa, que tem o homem branco como norma e ainda replica um discurso colonial.

PALAVRAS-CHAVES: Livro didático. Corpos Negros. Geografia

ABSTRACT

The purpose of this study is to evaluate how black body images represented in Geography textbooks approved by the Brazilian textbook program 2020 (Programa Nacional do Livro Didático - PNLD) work to subjectivize students. This research aims to understand how much these images constitute meanings in the construction of a reality on ethnic-racial issues. Understanding textbooks as cultural artifacts, producers of knowledge and support tools in the formation of students, enables us to examine the weight of their educative power. Previous theoretical references that offer analysis tools for this research will be sought in: EthnicRacial Education, Decolonial Studies, Post-Critical Studies, brought by the reflections contained in studies by Aníbal Quijano, Renato Emerson dos Santos, Marlucy Alves Paraíso, Wenceslao Machado de Oliveira Jr., among other researchers who may contribute to this research. To do so, examining coloniality/eurocentrism becomes necessary, as it is still present in the representation of black bodies in the collections selected for this research, which has the white man as a norm and still replicates a colonial discourse.

KEYWORDS: Textbook. Black Bodies. Geography

INTRODUÇÃO

Muito se discute a importância da representatividade negra em espaços comumente ocupados pela branquitude. Instigada por esta assertiva, esta pesquisa busca tratar desta questão no ambiente escolar, por ser um espaço indiferente às vivências dos jovens negros. Ainda são poucos representados nos livros didáticos e, quando são, as imagens estão relacionadas a aspectos negativos, como pobreza e criminalidade, por exemplo (CRUZ, 2017).

Corpos negros representam quase56,2% da população e em pleno século XXI as pautas raça/racismo/representatividade segue buscando seus espaços de fala, onde a luta para obtenção de direitos civis e políticos do povo negro seguem desde o início da escravidão no Brasil e continuam presentes até os dias atuais, quase 500 anos depois (OLIVEIRA JUNIOR, 2009).

A partir de 2018 temos o crescimento da extrema-direita no Brasil, que culminou com a vitória de Jair Messias Bolsonaro para a presidência, iniciando um período ultraconservador, com políticas que atingem negativamente as camadas mais vulneráveis do país, levando ao crescimento nos níveis de pobreza. O retrocesso marca o governo atual, buscando acabar com conquistas sociais e processos que estavam promovendo a busca de equidade social em nosso país (RENATO EMERSON, 2018).

Esse declínio, juntamente com minha jornada acadêmica, me trouxe para essa discussão, de buscar nas imagens dos livros didáticos de geografia as generalizações sobre corpos negros, construídos a partir de uma visão colonial e eurocentrada, carregado de um discurso determinista que evidencia relações de poder, racismos e preconceitos. Assim como seu impacto nos alunos e professores (QUIJANO, 2009).

O que justifica mais a necessidade de engajamento na luta de grupos marginalizados, como os negros e a população LGBTQIA+, por exemplo. Depois temos a pandemia do vírus Sars-CoV-2 (Covid-19) que, desde março de 2020, colocou a população em isolamento, deixando somente serviços essenciais abertos, como farmácias e supermercados, no caso de universidades e escolas, estas foram fechadas, mas ofereceu-se o ensino remoto aos alunos.

Foi nesse contexto que o grande abismo social existente no Brasil foi destacado, e quando falamos disso precisamos destacar a desigualdade entre negros e brancos, pois são esses primeiros a parcela mais pobre da população, com menos acesso à educação e que mais morrem na mão da polícia (PEREIRA, 2017).

Examinar as representações de corpos negros nas imagens veiculadas nos livros didáticos produz um apelo enorme, pôr as imagens serem produtoras de significados, tanto para os estudantes quanto para os professores, já que são modelos estéticos produzidos no intuito de reproduzir um discurso pré-concebido, gerado pela colonialidade que justifica a crença de que existe uma natural superioridade étnico-racial e epistêmica do padrão branco europeu sobre outros povos (QUIJANO, 2009).

Por consequência, buscou-se contribuir para o descolonialismo desse saber, colocando a diferença no centro do debate político, onde existe múltiplas vozes e histórias, rompendo mentalidades e visões sobre a história da África e do negro no Brasil, país que apresenta, ainda, uma forte herança colonial, bem como romper com a ideia de democracia racial (CRUZ, 2017).

METODOLOGIA

Neste estudo será trilhado um caminho alicerçado pelas pesquisas pós-críticas, por romper as estruturas e as narrativas-mestras, fugindo desse impulso centralizador e totalizante do pensamento humano, responsável pelo discurso universal, legitimador de determinada história e homogeneizante trazidas pela Modernidade.

À vista disso, a pesquisa examinará minuciosamente nas coleções didáticas aquilo que nomeia o sujeito, que divide, categoriza, hierarquiza, normaliza, governa e o que produz diferentes tipos de indivíduos através das imagens apresentadas nas obras, que são uma produção discursiva e um efeito dos diferentes tipos de relações de poder. Assim, explora-se o mecanismo de construção do discurso eurocentrado, reprodutor de um ideal branco-europeu socialmente aceito, onde aqueles que não se encaixam nesse padrão são designados para lugares e posições nem sempre vantajosas, submetidos a condições sociais de inferioridade e desvalorizam suas características físicas, intelectuais e culturais.

O componente curricular Geografia, ensino fundamental, séries finais, faz parte do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD desde início em 1999. Cada coleção didática possui uma resenha disponível no Guia Digital, onde os (as) professores (as) podem ter uma visão geral do livro, uma descrição, análise e recursos oferecidos para o uso em sala de aula. Para essa pesquisa o recorte inicial utilizado contemplará quatro livros didáticos, de diferentes coleções, do 7º Ano do Ensino Fundamental do PNLD de 2023.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O livro didático, carregado de imagens (fotografias, mapas e gráficos, por exemplo), além dos elementos textuais, torna-se um material muito relevante para análise, pois a linguagem visual e textual objetiva a comunicação de uma ideia, a verbalização de um pensamento, contribuindo para os processos de aprendizagem, já que possuem uma importância cognitiva. Oliveira Jr. (2009) comenta que as imagens são obras políticas e gestos na cultura, sendo esta última a escolha de uma forma cultural, filme, imagem ou pintura, por exemplo, que pretende apreender a realidade e fazê-la funcionar em nossos pensamentos e imaginações, como a realidade pretendida. Diante disso, explorar as representações dos corpos negros no livro didático é de extrema importância, porque são uma cópia ou um modelo produzido no intuito de reproduzir um discurso preconcebido.

O livro didático ao constituir-se em uma ferramenta escolar permite leituras provocativas e norteadoras de possíveis mudanças na prática pedagógica. Entretanto, o livro não pode ter uma leitura rápida e única como fonte de informação. Também não é um recurso de informações prontas, onde o estudante reproduz pensamentos e respostas elaboradas a partir de conhecimentos simplificados apresentados nas obras, pois nem sempre estão conectados à realidade da comunidade ao qual o estudante está inserido. Para os professores o livro sempre foi grande aliado no preparo das aulas e como um guia curricular dos conteúdos. Assim, o livro desempenha dupla função: aos estudantes como um suporte às aulas e pesquisa por meio de sua interação a partir da leitura, do diálogo com o texto principal, boxes, mapas e imagens presentes na obra e para o professor local onde está inscrito os conteúdos para suas aulas (SANTOS, 2017).

Nesse âmbito, percebemos o livro didático como um objeto feito pela sociedade de economia neoliberal, que fornece informações sobre sua cultura, um produto mercadológico que forma, instrui e educa a partir da disseminação de um conhecimento constituidor dos estudantes, dentro e fora da sala de aula, formando suas concepções de mundo. Entretanto, precisamos considerar o caráter eurocêntrico na produção das obras, onde a história apresenta-se com sentido e direção única, materializando uma grande narrativa universal padronizada. Isso, pois, o fim do colonialismo no Brasil não significou o fim da colonialidade, situação em que as estruturas de poder, de saber, do ser e da natu-

reza mantêm padrões eurocentrados, parte constitutiva da Modernidade, onde a intenção do colonizador é eliminar as diversas formas de conhecer e viver o mundo dos povos subjugados e colonizados, substituindo por outras novas formas de conhecimento e vivência que serviam aos processos civilizatórios do regime colonial (CRUZ apud CASTRO-GOMES, 2017).

Nesse contexto, as obras são submetidas a regras, restrições, convenções e regulamentos de políticas educacionais e editoriais antes de chegar à escola, percorrendo um longo trajeto na sua elaboração. De acordo com Santos (2018), existem múltiplas e complexas tramas de relações de poder que envolvem comunidades epistêmicas específicas, nesse caso a Geografia, o Estado e as editoras, essas últimas possuem o PNLD como objetivo principal, já que representa o maior filão do mercado editorial brasileiro.

À vista disso, a Lei Federal 10.639/2003 busca transformar essa perspectiva colonial, apresentando-se como uma ferramenta para a elaboração das obras, pois descolonizar impõe o desafio da invenção, da criação de novas metodologias de investigação (CRUZ, 2017).

Valioso na construção dos currículos e inserção da temática no ambiente escolar, 'quebrando' o status quo a partir de novas abordagens e posicionamentos para os corpos negros, repensando trajetórias não incluídas nas representações dominantes da sociedade. Assim, combatendo homogeneização e invisibilização de indivíduos nos mais diversos rótulos: 'africanos', 'americanos' e 'asiáticos' definidos em comparação ao 'europeu', que colocam as populações em diferentes estágios, dos 'selvagens', dos 'atrasados', até os 'civilizados' e 'avançados'.

Santos (2017, p. 60) diz que "estas hierarquias estruturam as experiências de dominação e exploração que organizam as trajetórias desiguais de indivíduos e grupos nos diferentes contextos do capitalismo", tendendo a naturalizar os estudantes dentro deste padrão de saber-poder. Assim, procura-se problematizar as imagens dos corpos negros dos livros didáticos ainda congelada em afetos de submissão, negação, silenciamento, e perceber as relações de forças que os discursos instituídos privilegiam alguns e inferiorizam outros.

Logo, procurou-se estabelecer uma discussão acerca da possibilidade de borrar o peso carregado de sentidos coloniais nas representações étnico-raciais nas obras para fazer voarem com outros afetos. E, dessa maneira, romper com o conhecimento dominante. Para dessa forma, de acordo com Pereira (2017), reconhecer que os povos africanos possuem conhecimento e tecnologia, colocar o continente enquanto berço da criação e da história, admitindo a existência de suas lógicas, nas quais o que tem valor não é a instrução cartesiana que rege o conhecimento eurocentrado, mas, sim, cultura, identidade, costume e espiritualidade.

CONCLUSÃO

Sobre a compreensão do quanto as imagens do corpo negro presentes nos livros didáticos são constituidoras de significados na construção de uma suposta verdade/realidade sobre questões étnico-raciais. Por isso a necessidade de compreender os livros didáticos de Geografia enquanto artefatos da cultura, produtores de saberes e, também, ferramentas de auxílio na formação dos estudantes, a partir do entendimento de sua imersão em relações de poder, envolvendo a sua produção através do PNLD. Isso, pois, a compreensão de seus reais significados auxilia na luta do povo negro brasileiro contra um modelo de sociedade que nega diferenças e é permissiva a violências, físicas e psicológicas, sofridas por corpos negros, desde psicológicas até as físicas. São quase 500 anos em que tem sido negado ao povo negro acesso igualitário a serviços básicos, como educação, moradia e saúde, promovendo a exclusão e o preconceito étnico-racial, a partir de práticas, hábitos, situações e falas que estão embutidos em nossos costumes. E o livro didático não foge dessa regra, pois reproduz o racismo generalizado na sociedade brasileira, sendo que a própria escola reproduz e silencia diante do preconceito, mesmo com o amparo da Lei nº 10.639/03, principal instrumento de combate ao racismo na educação e fruto da luta antirracista do Movimento Negro brasileiro, ator central na construção dessa lei.

Os discursos dos livros didáticos de Geografia, inserido no modelo capitalista ocidental, constroem um sistema classificatório que produz uma diferenciação socioeconômica e cultural, pois são estabelecidas hierarquias onde existe a pretensa superioridade do padrão europeu, branco, que é tomado como referência de estética universal. Nesse contexto, a análise dessas imagens, em pleno século XXI, procura por essa representação ainda imperfeita do povo negro e procura construir discursos que impactem na luta dos negros no Brasil, seja em âmbito municipal, estadual e/ou federal, com partidos políticos e/ou organizações da sociedade civil para a condução da luta contra o preconceito e o racismo, assim como da representatividade no Brasil.

REFERÊNCIAS

CRUZ, Valter do Carmo. Geografia e pensamento descolonial: notas sobre um diálogo necessário para a renovação do pensamento crítico. In. CRUZ, Valter do Carmo; OLIVEIRA, Denílson Araújo de. Geografia e giro

descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017.

OLIVEIRA JÚNIOR, Wenceslao Machado de. Grafar o espaço, educar os olhos: rumo a geografias menores. Pro-Posições, vol.20, n.3, 2009.

PEREIRA, Carolina de Freitas. Racismo, espaço e colonialidade do poder, do saber e do ser: diálogos, trajetórias e horizontes de transformação. In: CRUZ, Valter do Carmo; OLIVEIRA, Denílson Araújo de. Geografia e giro descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação racial. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2009. Disponível em: https://bityli.com/JcA0N. Acesso em: 10 jan. 2023.

SANTOS, Renato Emerson dos. O movimento negro brasileiro e sua luta antirracismo: por uma perspectiva descolonial. In: CRUZ, Valter do Carmo; OLIVEIRA, Denílson Araújo de. Geografia e giro descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017.

Renato Émerson dos. A Lei 10.639 no PNLD de Geografia: um ensaio sobre questões, mudanças e permanências. In: TONINI, Ivaine Maria. et al. (Orgs.). Geografia e livro didático para tecer leituras de mundo. São Leopoldo: Oikos, 2018.

MEIO AMBIENTE X LEGISLAÇÃO AMBIENTAL

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 as legislações vigentes que regem o meio ambiente com o objetivo de prevenção de poluição. O objetivo do artigo é conscientizar a população sobre o conceito de meio ambiente assim como os órgãos competentes e funções destinadas a cada um deles. Além de evidenciar sobre os direitos e deveres preconizados por políticas públicas sobre o meio ambiente com o objetivo de incentivar medidas que permitam que o local tenha condições de sobrevivência adequada.

PALAVRAS-CHAVE: Poluição Ambiental; Legislação; Conscientização.

ABSTRACT

This article is based on a construction of studies already addressed and mentioned in various literatures on the environment and the current legislations that govern the environment with the objective of pollution prevention. The aim of this article is to raise awareness among the population about the concept of the environment as well as the competent organs and functions aimed at each of them. In addition to highlighting the rights and duties advocated by public policies on the environment with the objective of encouraging measures that allow the place to have adequate conditions of survival.

KEYWORDS: Environmental Pollution; Legislation; Awareness.

1 INTRODUÇÃO

Viver em um ambiente com qualidade é um direito de todo e qualquer cidadão previsto pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 225º, que promove a qualidade de vida em um ambiente equilibrado. Porém ultimamente devido a diversos fatores não é o que tem acontecido, principalmente em ambientes mais vulneráveis e de baixa rentabilidade social.

Após o crescimento dos crimes contra o meio ambiente e em diversas formas, mesmo que de maneira acidental ou intencional geram consequências negativas para todos os seres vivos. As políticas públicas voltadas para o meio ambiente foram intensificadas. Desde a Revolução Industrial que passou a ter aumento e marcar presença na sociedade devido ao processo de industrialização e urbanização, hoje tem sido considerada um problema ambiental que precisa ser sanado com agilidade e dentro das políticas públicas que a regem. Os problemas ambientais passaram a ser estudados a partir dos anos 60, em que o planeta passou a entender os efeitos pós Indústrias. Estes problemas que são estudados, apresentados e por muitas vezes solucionados pelos Órgãos competentes.

De acordo com políticas de Gestão Ambiental, alguns órgãos responsáveis pelo ambiente constituem o Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA): Órgão superior: Conselho de Governo; Órgão consultivo e deliberativo: Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA); Órgão central: Ministério do Meio Ambiente (MMA); Órgão executor: Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (IBAMA); Órgãos setoriais; Órgãos seccionais; e Órgãos locais.

No Brasil, por exemplo, a poluição é enquadrada como crime, conhecida pela Lei n.º 6.938/81 do CONAMA (Conselho Nacional do Meio Ambiente), que se ocupa da Política Nacional do Meio Ambiente, apresentando algumas funções em conjunto com outros órgãos responsáveis. A função do Conselho Municipal do Meio Ambiente é trabalhar em conjunto com a população, o poder público, os setores empresariais e os políticos, buscando um crescimento e um desenvolvimento econômico sustentável, que desenvolva soluções para o uso dos recursos naturais, e para recuperar os danos ambientais já existentes.

O CONAMA também tem a responsabilidade de avisar os órgãos responsáveis para que desenvolva projetos de saneamento básico possibilitando o desenvolvimento de qualidade de vida e não prejudique o meio ambiente, evitando assim que poluindo-o, traz muitas consequências ambientais e para a saúde de população local e do entorno.

Os desafios a serem superados em decorrência da poluição ambiental são diversos. Cabe ao governo e aos órgãos competentes e responsáveis conscientizar a população dos direitos, deveres voltados para prevenção dos incidentes e acidentes que causam poluição e quando acontecidos, as soluções para que não piore o ambiente em si.

A pesquisa evidencia o conceito de meio ambiente e promove o conhecimento e funções dos órgãos responsáveis pela gestão ambiental como conscientização da população, assim como possíveis ações que podem ser realizadas para prevenção e melhorias do meio ambiente.

2. DESENVOLVIMENTO

Para que haja uma compreensão melhor sobre os direitos e deveres do cidadão

em relação ao ambiente, é importante ressaltar que viver em um ambiente sadio e de qualidade é previsto pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 225º que preconiza um ambiente equilibrado ecologicamente e detém ao Poder Público e à coletividade o dever de defender o uso com qualidade:

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.

§ 1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público:

I - Preservar e restaurar os processos ecológicos essenciais e prover o manejo ecológico das espécies e ecossistemas; (Regulamento)

II - Preservar a diversidade e a integridade do patrimônio genético do País e fiscalizar as entidades dedicadas à pesquisa e manipulação de material genético; (Regulamento) (Regulamento) (Regulamento) (Regulamento)

III - Definir, em todas as unidades da Federação, espaços territoriais e seus componentes a serem especialmente protegidos, sendo a alteração e a supressão permitidas somente através de lei, vedada qualquer utilização que comprometa a integridade dos atributos que justifiquem sua proteção; (Regulamento)

IV - Exigir, na forma da lei, para instalação de obra ou atividade potencialmente causadora de significativa degradação do meio ambiente, estudo prévio de impacto ambiental, a que se dará publicidade; (Regulamento)

V - Controlar a produção, a comercialização e o emprego de técnicas, métodos e substâncias que comportem risco para a vida, a qualidade de vida e o meio ambiente;

(Regulamento)

VI - Promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente;

VII - proteger a fauna e a flora, vedadas, na forma da lei, as práticas que coloquem em risco sua função ecológica, provoquem a extinção de espécies ou submetam os animais a crueldade. (Regulamento)

VIII - manter regime fiscal favorecido para os biocombustíveis destinados ao consumo final, na forma de lei complementar, a fim de assegurar-lhes tributação inferior a incidente sobre os combustíveis fósseis, capaz de garantir diferencial competitivo em relação a estes, especialmente em relação às contribuições de que tratam a alínea "b" do inciso I e o inciso IV do caput do art. 195 e o art. 239 e ao imposto a que se refere o inciso II do caput do art. 155 desta Constituição. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 123, de 2022) (BRASIL, 1988).

Para Ferreira (2015), 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. Mas afinal o que é meio ambiente?

Para Silva (2009), 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), define:

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)

Dessa forma, Silva (2004, apud SILVA, 2009) também complementa sobre o conceito de meio ambiente em três aspectos: meio ambiente natural, artificial e cultural, que apesar de ser divididos em conceitos, todos são e devem ser priorizados em manter a qualidade e equilíbrio como previsto pela Constituição de 1988. 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).

De acordo com o senso jurídico, meio ambiente é definido no disposto no art. 3º, I, da Lei nº. 6.938/81, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, que se refere ao meio ambiente como um conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, que abriga e que rege a vida em todas as suas formas. Os objetivos da Política Nacional do Meio Ambiente são voltados para: conciliar o desenvolvimento econômico e social com a

preservação da qualidade do meio ambiente e do equilíbrio ecológico; definir áreas prioritárias de ação governamental relativa à preservação ambiental; estabelecer critérios e padrões de qualidade ambiental e de normas relativas ao uso e manejo de recursos ambientais; desenvolver tecnologias para o uso racional de recursos ambientais; divulgar tecnologias de manejo do meio ambiente; divulgar dados e informações ambientais; formar uma consciência pública sobre a necessidade de preservação da qualidade ambiental e do equilíbrio ecológico; preservar e restaurar os recursos ambientais através da utilização racional dos recursos naturais; impor ao poluidor e ao predador a obrigação de recuperar e/ou indenizar os danos causados; impor aos usuários uma contribuição pela utilização de recursos ambientais com fins econômicos (VGR, 2021).

Além da lei citada acima, alguns órgãos responsáveis pelo ambiente constituem o Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA): Para a VGR (2021), Sistema Nacional do Meio Ambiente, ou SISNAMA, é uma estrutura adotada para a gestão ambiental no Brasil, com o objetivo de melhorar e recuperar a qualidade ambiental, com estrutura voltada para órgãos e entidades na União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e elas fundações do Poder Público. Esses órgãos ficam incumbidos pela proteção ambiental.

Como Órgão superior: Conselho de Governo; Órgão consultivo e deliberativo: Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA); cuja definição é o órgão consultivo e deliberativo do Sistema Nacional do Meio Ambiente - SISNAMA, foi instituído pela Lei 6.938/81, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, regulamentada pelo Decreto 99.274/90 (CONAMA, 2020). O CONAMA é composto por Plenário, CIPAM, Grupos Assessores, Câmaras Técnicas e Grupos de Trabalho. O Conselho é presidido pelo Ministro do Meio Ambiente e sua Secretaria Executiva é exercida pelo Secretário-Executivo do MMA, sendo um colegiado de cinco setores: órgãos federais, estaduais e municipais, setor empresarial e entidades ambientalistas (CONAMA, 2020).

Como Órgão Central: Ministério do Meio Ambiente (MMA); criado em novembro de 1992, com a missão de promover a adoção de princípios e estratégias para o conhecimento, a proteção e a recuperação do meio ambiente, o uso sustentável dos recursos naturais, a valorização dos serviços ambientais e a inserção do desenvolvimento na formulação e na implementação de políticas públicas, de forma transversal e compartilhada, participativa e democrática, em todos os níveis de governo e sociedade. As áreas de atuação do MMA são: (a) política nacional do meio ambiente e dos recursos hídricos; (b) política de preservação, conservação e utilização sustentável de ecossistemas e biodiversidade e florestas; (c) proposição de estratégias, mecanismos e instrumentos econômicos e sociais para a melhoria da qualidade ambiental e o uso sustentável dos recursos naturais; (d) políticas para a integração do meio ambiente e produção; (e) políticas e programas ambientais para a Amazônia Legal; e (f) zoneamento ecológico-econômico (MMA, 2022).

Outro órgão é o Órgão executor: Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (IBAMA), que em 22 de fevereiro de 1989 foi promulgada a Lei nº 7.735, que cria o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama), integrando a gestão ambiental no país. De acordo com o Art. 5º da Lei nº 11.516, de 28 de agosto de 2007, o Ibama tem como principais atribuições: I. Exercer o poder de polícia ambiental; II. Executar ações das políticas nacionais de meio ambiente, referentes às atribuições federais, relativas ao licenciamento ambiental, ao controle da qualidade ambiental, à autorização de uso dos recursos naturais e à fiscalização, monitoramento e controle ambiental, observadas as diretrizes emanadas do Ministério do Meio Ambiente; e III. Executar as ações supletivas de competência da União, de conformidade com a legislação ambiental vigente (IBAMA, 2022), assim como outros Órgãos setoriais; Órgãos seccionais; e Órgãos locais.

O MMA (Ministério do Meio Ambiente) é responsável pela elaboração das normas fiscalizadas, em nível federal pelo IBAMA, órgão que executa as leis ambientais ou mesmo as resoluções do CONAMA (Conselho Nacional de Meio Ambiente). Esse órgão é composto por membros do poder público e membros da sociedade, não vinculados ao governo. Nos estados, essa estrutura se reproduz, tendo um conselho estadual e um órgão executor, em que o Ministério Público é responsável por instaurar e julgar processos relativos à degradação do meio ambiente, ou seja, gestar o meio ambiente.

A gestão ambiental juntamente com os Órgãos responsáveis tem o objetivo de promover a diminuição e o controle de impactos ambientais gerados pelas organizações, pelas indústrias e evidenciar aos colaboradores maneiras de conscientização voltada ao meio em si com responsabilidades. Além de possibilitar as empresas/indústrias que tenham uma estrutura voltada para preservação do meio ambiente em si.

Gestão ambiental pode ser definida por um conjunto de processos que envolvem planejamento, estrutura e execução com objetivos em preservar e conservar os recursos ambientais, por meio de práticas, políticas, ações sociais com o intuito de minimizar os impactos causados pelas ações prejudiciais ao meio ambiente.

A gestão ambiental pode auxiliar no combate a diversos crimes ambientais, em que muitas das situações, por descuido ou falta de orientação, ou até mesmo sem a devida importância, o ambiente é prejudicado e a população, a natureza, os seres vivos sofrem as consequências. Para uma efetiva gestão, os instrumentos a serem avaliados precisam ser definidos, como: O Licenciamento Ambiental; Avaliação de Impacto Ambiental (AIA); Estudo de Impacto Ambiental (EIA); Relatório de Impacto Ambiental (RIMA); Investigação do Passivo Ambiental; Monitoramento Ambiental; Auditoria Ambiental (ISO Série 14000); Sistema de Gerenciamento Ambiental; Análise de Riscos. (HORIZONTE AMBIENTAL, 2022).

Os crimes ambientais podem ser compreendidos por condutas diversas previstas em lei que violam o meio ambiente, a Lei dos Crimes Ambientais (9.605/98) tem o objetivo de regular a responsabilidade ambiental: civil, administrativa e penal. E para Eçab (2023) o meio ambiente pode ser dividido e classificado em: Meio ambiente natural: água, solo, ar, flora, fauna etc. Meio ambiente cultural: patrimônio artístico, histórico, turístico, paisagístico, arqueológico etc. Meio ambiente artificial: espaço urbano, ruas, praças, calçadas, áreas verdes etc.

A Lei 9.605/98 é responsável em proteger o meio ambiente, porém é classificada em crimes contra fauna, flora, poluição, crimes contra o Ordenamento Urbano e o Patrimônio Cultural; crimes contra a Administração Ambiental.

Para Eçab (2023), os crimes contra a fauna envolvem todos os tipos de fauna, tanto terrestre, aquática ou aérea, bem como doméstica (animais que tradicionalmente foram submetidos aos procedimentos de manejo e dependem do ser humano), domesticada (animais encontrados na natureza, mas que por circunstâncias especiais passaram a conviver harmoniosamente com o ser humano) e silvestre (animais que possuem como habitat natural as florestas, rios, matas ou mares e normalmente não possuem habitabilidade com o ser humano). A flora é o conjunto de plantas de uma determinada região, sendo composta por diversas formações específicas, como campos, florestas, pradarias, savanas, estepes, bosques e matas.

De acordo com Eçab (2023), contra crimes de poluição, considera-se "poluição", nos termos do art. 3º, III, da Lei 6.938/81:

a degradação da qualidade ambiental resultante de atividades que direta ou indiretamente: a) prejudiquem a saúde, a segurança e o bem-estar da população; b) criem condições adversas às atividades sociais e econômicas; c) afetem desfavoravelmente a biota; d) afetem as condições estéticas ou sanitárias do meio ambiente; e) lancem matérias ou energia em desacordo com os padrões ambientais estabelecidos." (BRASIL, 1981)

Os Crimes contra o Ordenamento Urbano e o Patrimônio Cultural, Eçab (2023) defende que o meio ambiente artificial é aquele construído pelo homem. Pode ser fechado, como edifícios e casas, ou aberto, como praças, avenidas e ruas, museus, espaços culturais em geral. A intenção do legislador é proteger o espaço urbano no sentido de melhor atender as necessidades humanas.

E por fim, crimes contra a Administração Ambiental, são definidos para o autor Eçab (2023) como preservação, manejo, recuperação e fiscalização do meio ambiente. Qualquer uma dessas funções não realizadas, pode ser considerado crime contra administração ambiental.

A pena e cumprimento de cada crime varia de acordo com os trâmites legais e/ou previstos na mesma lei. Para Fachini (2022), o mais importante não é a pena, mas em si o que lei garante. A Lei de Crimes Ambientais é uma das principais legislações na área do Direito Ambiental no Brasil. Ela visa não apenas punir e coibir condutas criminosas em relação ao meio ambiente, como também promover a preservação e reparação das áreas que sofreram danos (FACHINI, 2022).

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 a bullying nas escolas, violência no ambiente escolar.

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.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto anteriormente, o ato de viver em um ambiente com qualidade é um direito de todo e qualquer cidadão previsto por legislações federais, estaduais e municipais que visam a garantia e bem-estar de todo e qualquer cidadão brasileiro.

Políticas públicas foram criadas e regras/normativas foram delegadas a cargos e/ou funções para que dentro de cada esfera, o Estado pudesse agir com objetivo de prevenção aos cuidados do meio ambiente, assim como o combate aos crimes quando acometidos.

Como os crimes contra o meio ambiente têm crescido, estudos apontam sobre gestão ambiental, sistemas em que as empresas/indústrias podem contribuir utilizando-se de organizações e de políticas públicas, que foram intensificadas.

Os desafios são imensos quando relacionados ao meio ambiente, desde conceitos e compreensão, até entender que crime, independentemente do ato, é crime, e que qualquer um pode ser prejudicial ao meio ambiente, ou ao meio em que se vive.

Cabe ao governo e aos órgãos competentes e responsáveis conscientizar a população dos direitos e dos deveres voltados para prevenção quando possível, e quando não, ao combate dos crimes realizados, cabendo punição e outras resoluções.

A pesquisa evidencia o conceito de meio ambiente e promove o conhecimento das funções de cada órgão responsável como conscientização da população sobre os deveres e direitos, assim como possíveis ações que podem ser realizadas para prevenção e melhorias do meio ambiente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 6938/81, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. 1981. Disponível em: L6938 (planalto.gov.br). Acesso em: 09 dezembro. 2022.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988.

1988. Disponível em: Constituição (planalto.gov.br). Acesso em: 01 fevereiro. 2023.

BRASIL. Decreto nº 9605/1998, de 12 DE FEVEREIRO DE 1998. Dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras providências. Disponível em: L9605 (planalto.gov.br). Acesso em: 01 fevereiro. 2023.

BRASIL. Agência Brasileira de Cooperação. Ministério do Meio Ambiente (MMA). 2022. Disponível em: Ministério do Meio Ambiente (MMA) (abc.gov.br). Acessado em: 01 fevereiro. 2023.

BRASIL. O que é CONAMA? 2022. Disponível em: O que é o CONAMA - CONAMA - Conselho Nacional do Meio Ambiente (mma.gov.br). Acessado em: 01 fevereiro. 2023.

BRASIL. IBAMA. Sobre o IBAMA. 2022. Disponível em: Sobre o Ibama — Ibama (www.gov.br). Acessado em 01 fevereiro. 2023.

EÇAB. Pedro Abi. Pedro Abi-Eçab, autor da Editora Mizuno, esclarece conceito de Direito Ambiental. 2009. Disponível em: Pedro Abi-Eçab, esclarece conceito de Direito Ambiental - Migalhas. Acessado em: 02 fevereiro. 2023.

FACHINI, Tiago. Lei de Crimes Ambientais: tipos e penas previstas na Lei 9605/98. 2022. Disponível em: Lei de Crimes Ambientais: tipos e penas previstas na Lei 9605/98 (projuris.com.br). Acessado em: 01 fevereiro. 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: 02 fevereiro. 2023.

_____. VGR. VGR Gestão de resíduos online: automação para a gestão ambiental. Disponível em: Gerenciamento | VG Resíduos - Sistema integrado de gerenciamento de resíduos (vgresiduos.com.br). Acessado em: 02 fevereiro. 2023.

_____. HORIZONTE AMBIENTAL CONSULTORIA. Gestão Ambiental. 2022. Disponível em: Horizonte Ambiental - Serviços e Soluções Ambientais. Acessado em: 01 fevereiro. 2023.

AMBIENTE ESCOLAR: ESTRUTURA FÍSICA E CONTRIBUIÇÕES PARA O APRENDIZADO E PERTENCIMENTO DO EDUCANDO.

SIMONE CONCEIÇÃO DOS SANTOS

Resumo

A indagação deste trabalho deseja mostrar a importância da estrutura física da escola para o aprendizado e pertencimento do aluno. Ostenta a necessidade de refletirmos sobre as influências do ambiente escolar para educação e integração e suas relações no contexto histórico do Brasil. Auxilia aos futuros educadores a refletirem no papel pedagógico da estrutura física escolar e sua transformação por aqueles que o constroem e o ocupam.

Palavras-chave: Aprendizagem, Estrutura Física e Pertencimento.

1 INTRODUÇÃO

O momento que passamos na escola em nossa infância tem uma Importância muito grande em nossas lembranças e recordações e este espaço passa a ter um significado especial onde a crjança é inserida numa experiência coletiva. É lá que muito de sua vivencia coletiva e seu aprendizado acontece de uma maneira diferenciada, porém para que isto aconteça é essencial que este espaço seja adequado para que uma proposta pedagógica se torne eficaz. Este projeto fala sobre as mudanças históricas na arquitetura escolar no decorrer dos anos, o seu significado social e político em cada época, apresentando desde os imponentes prédios bem localizados, as escolas no período industrial que passa a ter uma visão mais coletiva com a necessidade de formar mão de obra mais qualificada, até as que conhecemos hoje com uma arquitetura mais simples onde segue na sua maioria um modelo padrão, pois se tem a necessidade de construção em massa destes edifícios para atender a grande demanda e procura por este serviço. O trabalho aqui apresentado propõe a avaliação destes ambientes escolares.

Enfim, este trabalho discute as mudanças que ocorreram no decorrer dos anos e com as diferentes políticas neste período que ocasionaram nas mudanças nestes espaços bem como a importância deste ambiente para as pessoas que lá se encontram e propõem como estas mudanças ajudariam para que as pessoas que por lá passam se sintam pertencentes. Assim discute como adequar estas construções as necessidades dos alunos e professores propondo uma reflexão sobre o significado do ambiente no processo de construção do conhecimento e do ensino aprendizagem.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 – As mudanças da estrutura escolar no Brasil.

No Brasil ao longo do século XIX o ensino era ministrado em edifícios adaptados para tal função. Somente no final do século XIX com o desenvolvimento industrial e urbano junto com o advento da Republica que assegurava a educação para a população que se começou a pensar em um projeto de estrutura escolar.

Assim a escola passa a ser vista como um equipamento de essencial e se vê então a necessidade de se pensar em espaços específicos destinados para a prática do ensino. A escola antigamente era destinada somente para as elites e para a formação de futuros dirigentes, tinha uma arquitetura superior aos demais edifícios que identificava as escolas com a cultura das elites (LIMA, 1995:78). No período entre 1870 e 1889, o imperador decide aplicar as reservas obtidas com a vitória na Guerra do Paraguai, nas construções das primeiras edificações especificas para fins educacionais no Rio e Janeiro. Edificações estas com localizações privilegiadas, arquitetura com caráter imponente com acabamentos com frontões das armas imperiais e que mostravam condição de homenagem ao Imperador (SISSON, 1991:67). Tinham alas separadas para meninos e meninas, recinto para administração e normalmente, a existência de pátio interno central. (AZEVEDO,1995). Com a era da industrialização que trouxe as vilas operárias, surge a necessidade de construções de escolas destas vilas. Diante da descentralização do sistema e a necessidade de construção mais massificadas destes edifícios, estes prédios perdem sua imponência e ganham a noção de projetos mais simples e padronizados, projetos estes que muitas vezes serviam para outros prédios públicos não só para as escolas. O estado de São Paulo que neste período de 1980 a 1920 se destacou nestas construções, seguia a linha de projetos que com pequenas adaptações podiam ser construídos em diversas situações de locais. As diferenças, quando aconteciam eram nas fachadas. Depois da revolução de 30 a escola idealizada por Anísio Teixeira passa a ser pensada em edificações racionais, moduladas e com espaços otimizados, objetivos, de baixo custo e com grande desempenho funcional para atender a sociedade urbana industrial emergente. Assim as escolas vão se destacando das escolas do século XIX, que tinham como dogma a disciplina rigorosa com carteira em vilas, pregadas no chão, o professor colocado em posição de destaque e os visores colocadas nas portas da sala de aula e passam a ter

carteiras que se soltam do chão, permitindo arranjos diferenciados conforme a necessidade, refletindo assim em uma nova postura e visão de uma sociedade mais dinâmica e com experiência da atividade coletiva.

Deixando de ser um lugar de prisão para se torna um lugar de socialização". A década de 70 é marcada no âmbito federal pela padronização e sistematização de critérios para os projetos escolares. Em 11 de agosto de 1971 com a lei 5.692 que fixa a Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, o que traz como consequência uma nova interpretação física e espacial da rede de prédios escolares (MEC S.G.PREMEN SOC.,1973:01), pois o mesmo deveria prever então ambientes para possibilitar não só as administração das aulas do currículo obrigatório mas também viabilizar ambientes que possibilitem novas atividades pedagógicas. Em 1984 a 1987 no Rio de Janeiro sobre o governo de Leonel Brizola, é implementado o projeto CIEPs- Centro Integrado de Educação Pública, fundamentada numa nova filosofia de escola, idealizada por Darcy Ribeiro, que tinha como objetivo a educação em tempo integral, ao qual a criança permaneceria mais tempo na escola, sendo assistida integralmente e está escola teria uma infraestrutura de saúde, alimentação e orientação adequadas. A estrutura destas escolas projetadas por Oscar Niemeyer, continha uma identidade de modernidade que tinha como objetivo oferecer às classes populares a oportunidade de ter uma escola mais digna e de qualidade. E também uma visão política de se tornar um marco político educacional do governo, onde os edifícios deveriam ser construídos em pontos estratégicos, de grande visibilidade na paisagem. No âmbito federal, no governo Collor, surge uma versão atualizada do CIEPs, com o objetivo de dar apoio integrado à criança e a família, oferecendo além da educação – com aulas convencionais e oficinas de preparação para a vida, assistência média e atividades esportivas. Com a rapidez que estes edifícios eram construídos e a avaliação do desempenho destes ambientais, foi fácil constatar a precariedade o quadro em que se encontravam as escolas e a perda de qualidade e da identidade destes ambientes. Os prédios se deterioravam e as instalações eram precárias comprometendo a saúde e o conforto físico dos usuários. Com um ambiente desinteressante, frio e sem apelo visual, com formas de organização espacial que não estimulam a descoberta, a criatividade e a percepção do aluno, comprometendo assim o desenvolvimento e a eficácia no processo educativo. Em São Paulo, em 1975 – em função da necessidade do aumento das salas de aula – o governo estadual cria o CONESP – Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo, sendo possível baratear os custos das obras e agilizar as construções das mesmas. Por consequência fez-se necessário a elaboração de vários manuais, que se tornaram referência para diversos organismos, que tratam dos projetos e organizações de edifícios escolares. Em 1987, surge a FDE- Fundação para o Desenvolvimento para a Educação – que reúne em uma única instituição todos os órgãos que cuidam de assuntos relacionados a educação, tanto no aspecto físico como no aspecto pedagógico (FDE, 2002). Fica claro assim constatar, que as escolas quando construídas em massa, sofre uma mudança qualitativa, perdendo assim sua identidade arquitetônica e sua referência com a comunidade ao qual está inserida. Estas escolas devem ser construídas e pensadas com um olhar mais atento as relações pessoa-ambiente. Onde possam acompanhar as mudanças e evoluções que ocorrem no contexto ao seu redor, respeitando as diversidades, ampliando o conhecimento e visão de mundo com espaços flexíveis, abertos e generosos de modo a atender possíveis transformações de ensino. A imagem ou aparência das edificações transmitem silenciosamente mensagens que tem um profundo efeito sobre as crianças, evocando uma resposta (Sanoff, 1995:59).

2.2 – Influência do espaço físico para lidar com o comportamento dos alunos.

Após a saída dos jesuítas, as escolas começaram a buscar um modelo de educação que se assemelhasse a perfeição. Esta busca ultrapassava as metodologias, se estendendo até as construções, pois por volta dos séculos XVII e XVIII, as construções eram imponentes, cada detalhe era pensado de modo a incutir o controle do poder político e religioso, o espaço escolar agora é visto como forma de dominar os corpos. Nesse mesmo pensamento Foucault (1987: 168) nos diz: "Uma observação minuciosa do detalhe, e ao mesmo tempo um enfoque político dessas pequenas coisas, era para controle e utilização dos homens, sobem através da era clássica, levando consigo todo um conjunto de técnicas, todo um corpo de processos e de saber, de descrições, de receitas e dados." Desta forma por meio do controle, a escola busca a perfeição e passa a reproduzir um espaço de ativas hierarquias e vigilâncias. Foi a partir do século XVIII, que as classes começaram a ser organizadas por séries, ou seja, idade, o que "... tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos... e assim fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar e de recompensar." FOUCAULT (1987) Nesta nova ótica, o professor tinha o papel de classificador, pois dentro da sala, cabia-lhe separar os lugares dos alunos de acordo com as capacidades julgadas pelo professor, é o que afirma Foucault quando nos diz: "... Os escolares das lições mais adiantadas, serão colocados nos bancos mais Próximo da parede e em seguida os outros segundo a ordem das lições avançando para o meio da sala... Cada aluno terá seu lugar marcado, ... Aqueles cujos pais, são

negligentes e tem piolho, ficam separados daqueles que são limpos... que o libertino e distraído seja colocado entre dois ajuizados ou comportados, ou fique sozinho." (1987: 168). Esta classificação reforçava as hierarquias e acabava sendo um ambiente altamente discriminatório para os alunos. O ensino era quantitativo e classificatório, o aluno era totalmente dependente do professor e este tinha como principal função domesticar e transferir conhecimento para os alunos. Ao longo dos anos, os exercícios se tornavam cada vez mais rigorosos, além de alunos aplicados, estes deveriam seguir uma vida ascética, neste período fica bastante marcando as tarefas de complexidade crescente que marcam a aquisição progressiva do saber e do bom comportamento. As pessoas acreditavam que com base nestes esforços ordenados, era a única maneira de se conquistar a salvação. O treinamento dos escolares era feito por meio de sinais sendo que a cada sinal, o aluno deveria reagir de um modo diferente. O autor Foucault (1987), nos apresenta claramente esta exigência da escola quando afirma: "Toda a vez que o professor quiser chamar a atenção das crianças e fazer parar qualquer exercício, baterá uma vez. Um bom escolar toda vez que ouvir o ruído deverá ouvir a voz do mestre ou antes a voz de Deus mesmo que o chame pelo nome..." De acordo com este método o aluno deveria estar constantemente atento aos sinais e atitudes do professor e os professores da época comparavam tal empenho a um personagem bíblico chamado Samuel que prontamente se apresentou a Deus, quando este o chamou. Outro ponto que também poderemos analisar era a importância da figura do professor, pois neste momento sua função é comparada a de um Deus e que este jamais poderia ficar sem respostas e nem ser contrariado. Ao se tratar de controle da presteza, as escolas trabalhavam fortemente o conceito de horário como forma de controle, os alunos deveriam seguir fielmente os horários que eram impostos, afim de seguir um padrão e se estabelecer prazos e limites para as produções do mesmo. Com o advento da revolução industrial que atinge também as escolas, os espaços começaram a se aperfeiçoar para assim ressoar na produção, sob estável vigilância.

Havia controles das atividades, atividades repetitivas e controle de horários a fim de domesticar os alunos. Com o passar dos tempos à disciplina evolui em matéria de otimização, exige-se também a máxima eficiência. Transcende para uma visão de conjunto, de resultado, uma visão mecânica que molda cada indivíduo de acordo com a necessidade do aparelho produtivo. As avaliações eram um objeto de poder impostas pelo professor, como efeito e objeto de saber, durante as avaliações que eram semanais os professores esperavam que seus alunos demonstrassem o máximo de extração das aulas que eles aprendiam. Na origem e no decorrer da história da formação das escolas, vemos que a maioria dos artifícios trabalhados na mesma, tinham o efeito, um poder que, em vez de se adaptar e de extrair, tinham como função "adestrar", desconsiderando as características de cada aluno, bem como suas vivencias e impressões do ambiente.

2.3 - O espaço escolar na Educação Infantil.

Atualmente, buscando uma perspectiva de sucesso no desenvolvimento infantil, o espaço tornou-se indispensável para o aprendizado. Nesse mesmo pensamento Horn (2004, p. 28) nos diz: "É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções [...] nessa dimensão o espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente e vice-versa." Desta forma, as características físicas de um ambiente coletivo infantil, devem ser muito bem planejadas, pois estes ambientes devem ser ricos e estimuladores, sendo considerado até mesmo um terceiro educador. Para Weinstein & Mignano (1993), um ambiente construído exerce influencias tanto direto como indiretamente sobre o usuário. Os autores afirmam que a forma como o ambiente é construído, transmite mensagens simbólicas sobre a intenção dos valores das pessoas que o controlam, por exemplo em uma sala tradicional, cujas mesas são enfileiradas uma atrás da outra, afeta a discussão e a participação dos alunos. Este conceito ao longo dos anos está sendo combatido na Educação Infantil, pois seu espaço é pensado de modo a promover a identidade do aluno, o desenvolvimento das competências, o sentimento de segurança, a oportunidade da interação social e o pertencimento do indivíduo. Nesta nova ótica o educador deixa de ser pensado como figura central do processo de ensino e aprendizagem passa se tonar um intermediador do conhecimento, pois a criança através do meio social e sua interação, desenvolve suas potencialidades e se torna construtora do seu próprio conhecimento. É o que nos fala Oliveira (2000, p.158) quando nos diz: "O ambiente, com ou sem o conhecimento do educador, envia mensagens e, os que aprendem, respondem a elas. As crianças e ou os usuários dos espaços são os verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem, na vivência ativa com outras pessoas e objetos, que possibilita descobertas pessoais num espaço onde será realizado um trabalho individualmente ou em pequenos grupos. " Frente a estas afirmações, o educador precisa ter a sensibilidade de trabalhar com os seus alunos e o ambiente de forma integrada, entendendo que o ambiente deve ser pensado de modo a satisfazer as necessidades das crianças, sendo estimulador e ao mesmo tempo desafiador. Ao longo da Educação Infantil o espaço deve ser planejado de acordo com a idade e a necessidade da criança. De acordo com Forneiro (1998), os espaços devem atender a critérios de organização

e é isto que definirá o cenário de aprendizagem. Por exemplo, num espaço destinado a bebês, não pode deixar de atentar para a segurança e conter brinquedos e objetos que estimulem o valor afetivo, além de ser um espaço de modo a permitir que as crianças engatinhem e se sintam livres, os objetos devem ficar à disposição para que os bebês possam mexer e vivenciar, na sala é importante ter espelhos para que as crianças possam se ver e se reconhecer. Dos dois aos três anos, os espaços devem conter diferentes cantinhos com objetos diversos, por exemplo, livros, brinquedos, objetos que favoreçam o uso da imaginação, pois nesta fase é importante trabalhar o imaginário e a autonomia. Dos quatro aos seis anos, os materiais na sala devem estar a disposição das crianças, proporcionando a leitura, a escrita, os jogos e a imaginação, nesta fase é importante que a criança se perceba no espaço e este deve propiciar a identidade pessoal e social. Durante todo o percurso da criança na Educação Infantil ela precisa vivenciar os espaços que proporcionem oportunidades para o seu desenvolvimento global e habilidades infantis, possibilitando as crianças o compartilhamento dos conhecimentos adquiridos com o que ainda hão de adquirir. Os espaços infantis devem atender as funções relativas ao desenvolvimento da idade, é o que afirma Carvalho e Rubiano (2001, p.109) : " Todos os ambientes construídos para crianças deveriam atender cinco funções relativas ao desenvolvimento infantil, no sentido de promover: identidade pessoal, desenvolvimento de competência, oportunidades para crescimento, sensação de segurança e confiança, bem como oportunidades para contato social e privacidade." Por fim os referenciais teóricos são unanimes em afirmar que as aquisições das relações sociais e cognitivas, tem relação com o ambiente, o que nos permite afirmar que o ambiente na Educação Infantil tem influências positivas no desenvolvimento das funções motoras, sensoriais, lúdicas e simbólicas na vida da criança, se tornando parte integrante na ação pedagógica.

2.4 - O espaço escolar nas séries de ensino fundamental e médio.

As escolas que temos hoje são construídas, são pensadas quase que exclusivamente em atender a uma grande quantidade de demanda de alunos e assim perde-se em qualidade nas estruturas que muitas vezes são construídas de uma maneira rápida e barata não atendendo as necessidades básicas dos que ali ficaram. São estruturas sem atrativos que não contribuem para o estimulo, aprendizagem e interação destes alunos e não atendem as necessidades que cada idade e fases necessitam. Enquanto as escolas de ensino infantil e as pré-escolas buscam muitas vezes ambientes que estimulam as crianças, trazendo ambientação e apelos visuais apropriados para esta idade, as escolas de ensino fundamental e médio em geral não conseguem os mesmos objetivos, não sendo um espaço interessante e prazeroso para estes alunos. De acordo com LIMA (1995): "Para qualquer ser vivo o espaço é vital, não apenas para a sobrevivência, mas, sobretudo para o seu desenvolvimento. Para o ser humano, o espaço, além de ser um elemento potencialmente mensurável, é o lugar de reconhecimento de si e dos outros, porque é no espaço que ele se movimenta, realiza atividades e estabelece relações sociais". (LIMA, 1995p.187) A escola deve propiciar a todos os alunos independentes das séries que eles estejam espaços capazes que os mesmos consigam se movimentar e se socializar com os demais alunos, espaços que estimulam sua curiosidade e ajudem no seu desenvolvimento. No chamado currículo oculto, presente na organização do tempo e do espaço, é possível transmitir estímulos, conteúdos e valores e a arquitetura escolar tem este potencial de facilitar ou impedir a aprendizagem, porém, alunos do ensino médio se utilizam do mesmo espaço ambientado muitas vezes para alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Assim, a escola não possui um ambiente alfabetizador, com cores que não estimulam, grades e portões espalhados em quase todos os compartimentos, os laboratórios, quadras e parques, quando a escola possui, só podem ser utilizados por tempo que não contemplam as suas necessidades e sobre vigilância direta dos professores e coordenadores. Os alunos não têm a liberdade de se manifestar e de sugerir como ele espera que este ambiente seja e assim propor transformações no espaço escolar. Sabemos que a escola deve ser um ambiente que estimule a autonomia de pensamento e conhecimento dos alunos, porém tais ambientes não estão possibilitando que eles manifestem estes pensamentos, uma vez que estes edifícios são construídos para eles devemos permitir que eles digam o que eles esperam deste local. As necessidades espaciais diferenciam muito de idade para idade e a escola deve oferecer um ambiente que acompanhe o crescimento da criança. Enquanto as crianças das séries iniciais têm uma relação com os espaços fluidos e contínuos abertos aos estímulos visuais e auditivos, os adolescentes por não se identificarem com crianças menores torna-se difícil que compartilhem do mesmo espaço. Eles necessitam associar-se em grupo e para isto necessitam de espaços apropriados onde possam conviver e manifestar-se. Devemos pensar em um espaço escolar que educa e que consiga interagir com os alunos, dê acesso ao conhecimento e as informações necessárias para a produção deste conhecimento. Que propicie um espaço educativo e respeite as necessidades e as particularidades de cada fase e que acompanhe o crescimento e o desenvolvimento propiciando espaços que favoreçam a exploração e a experimentação, estimulando os alunos de maneira a construir seu conhecimento individualmente e de forma colaborativa.

2.5 - Impressões do espaço percebido, do espaço vivido e o pertencimento neste espaço

O espaço escolar tem de uma relação direta com a sociedade e com o ambiente ao seu redor. Esta ligação está relacionada com o emprego que esta sociedade faz deste ambiente. Neste espaço ele deve ser capaz de se reconhecer, receber e de transmitir valores culturais e conhecimento, tendo a escola um importante papel social ajudando na transformação e na produção do conhecimento, o espaço deveria existir para possibilitar o acesso à diversidade cultural e reconhecer assim os sujeitos que estão inseridos em seu ambiente. A organização do espaço reflete as experiências com o mundo, isto acontece com a sua ocupação e sua transformação. Como a escola é um lugar com relações estabelecidas por diferentes indivíduos, é um ambiente transformado pela coletividade onde se estabelece vínculos. Segundo RAFINA (2009): " A sala de aula é uma importante organização social composta por diferentes atores que necessitam de necessidades educacionais especiais, mas embora eles estejam presentes fisicamente, não lhes é permitido a possibilidade de modificar estes espaços, ou seja, de exercer a sua própria cidadania". A escola é vista como um espaço educativo, onde o conhecimento e a socialização devem fazer parte do seu dia a dia, tudo isto tem que acontecer de uma maneira prazerosa que busque estimular os alunos a sentir vontade e satisfação em estar neste local. Mas, porque é tão difícil fazer com que estes alunos sintam alegria e a vontade neste ambiente? E por que este local se torna alvo de tanto descaso e depredação pelos que lá estão? Para Didonet (2002) o espaço da escola não é apenas um território, que guarda alunos, professores, livros, mas é um lugar de aprendizagem, há uma docência neste espaço, ele caminha com a dinâmica sócia, gera ideias, sentimentos, busca o conhecimento, Porém o que vemos é um ambiente que não acompanhou o crescente desenvolvimento que aconteceu nas outras áreas da sociedade. Um ambiente parado no tempo, comum e sem atrativo. Apesar de se tratar de um lugar com tantos significados estamos tão acostumados com esta estrutura ou esta imposição que nos trazem deste espaço que a aceitamos desta maneira se tornando habitual de nossa percepção de realidade. Esta percepção é cultural e para Frago,(1988) "... todo espaço é um lugar percebido. A percepção é um processo cultural. Por isto não percebemos espaços senão lugares, isto é, espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações."(VIÑAO FRAGO,1998, p. 105). A escola deve representar para cada aluno um espaço com significado e representações onde ele possa se apropriar e transformar o seu espaço construindo um conceito diferente, lugar que se sinta pertencente. "A consciência do espaço refere-se a um sentimento de pertencimento a um lugar ou território, consiste no campo da identidade e relacionase com a intencionalidade com a qual faz a representação de nossas ligações, constroem-se os mitos e definem os agrupamentos humanos. " (REGO, 2006). Assim se os alunos que lá se encontram não conseguem se sentir parte deste ambiente eles se fecham para as relações e qualquer coisa que a escola tem para lhe oferecer, tendo prejuízo na relação de ensino e aprendizagem e também com a socialização com os demais alunos e profissionais presentes neste ambiente. Ele não se sente responsável por aquela instituição não sentindo necessidade de zelar por ela. A escola é um local onde passamos boa parte de nossa vida, onde nos socializamos com pessoas de diferentes culturas, lá fazemos amizades, compartilhamos momentos e levamos lembranças e marcas que nos acompanharam por nossa vida toda. Mas apesar de tudo isto, as pessoas que desfrutam deste lugar se veem em um ambiente de exclusão, ambiente ditador que não possibilita que estes alunos se expressem. Suas edificações são construídas para reforçar esta ideia, com espaços e salas separadas e privilegiadas para a direção e coordenação da escola, acesso restrito a alunos que ficam em salas coladas uma nas outras, pequenas com poucos atrativos e nenhuma motivação visual ou estrutural. Esta estrutura que passa despercebida e mostra uma aparente neutralidade das edificações e suas localizações escondem na verdade um espaço de poder e ideal político. A instituição escolar é um importante de segmento social do ser humano, indispensável na promoção da inclusão social e facilitador, para que o aluno identifique sua identidade particular, porém quanto menor o seu sentimento de pertencimento mais distante deste processo o aluno estará. Para que isto aconteça a escola precisa ser reestruturada e repensada as suas funções educacionais, políticas e sociais afim de proporcionar a todos que dela desfrutam um atendimento conforme as necessidades de cada um. Sociedade, alunos, professores e gestores devem juntos pensar em um espaço que atenda às necessidades da comunidade, ter uma relação social pensando no coletivo e com ideias e atitudes simples propor mudanças pensando na melhora destes ambientes baseados nas necessidades do aluno e o que deixaria este espaço mais atrativo para eles, dividindo as responsabilidades e escutando as suas necessidades para que assim eles possam pertencer de verdade a este ambiente e sintam prazer em fazer parte e cuidar deste lugar tão significativo e importante para seu crescimento cultural.

3. MATERIAL E MÉTODOS

Nossa pesquisa se configura em um levantamento histórico e bibliográfico, de natureza básica e abordagem qualitativa, sendo baseado em estudos de obras e teorias educacionais de autores que abordam o tema proposto pelo grupo.

.

4. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da elaboração desta pesquisa vimos claramente a importância da estrutura física para o processo de ensino e aprendizagem e o impacto destes edifícios na convivência e na aceitação dos alunos para manter um convívio e um bom relacionamento neste ambiente. Vimos que no contexto histórico, os edifícios escolares sempre expunham objetivos políticos, mesmo no período em que ele era destinado somente para a elite com construções imponentes e cheias de simbolismo até os dias de hoje com edifícios mais simples, sempre reproduzindo as opiniões e pensamentos pré-elaborados. A princípio a escola era um local de exclusão com suas arquiteturas superiores destinadas a formar os futuros dirigentes. Com o tempo a arquitetura se torna mais simples e padronizada atendendo as necessidades de formação de mão de obra, mas continua preconceituosa, com dogmas de disciplina rigorosa com carteiras enfileiradas, pregadas no chão e o professor colocado na posição de deus, detentor de toda a verdade, não podendo ser questionado. A escola tinha a principal função de "adestrar" os alunos e impor o respeito à hierarquia. Hoje ainda estamos bem distante do ideal na educação, mas podemos ver escolas abertas a todos, sendo um espaço de exposição de opiniões, menos discriminatória e a função do professor nesta nova perspectiva é a de estimular a curiosidade do aluno se tornando um intermediador do saber. As construções ainda não são as mais adequadas, porém na educação infantil estes prédios são mais estruturados, com salas ambientadas para melhor atender as necessidades das crianças, pois passa a se pensar em ambientes educadores com função de estimular as crianças atendendo as necessidades de cada idade. Já nas demais séries é um processo que ainda esta em construção, ainda existem prédios únicos destinados para crianças de diferentes faixas etárias, adolescentes e crianças dividem os mesmos espaço e a maioria destes edifícios possuem grades e portões que tiram a liberdade destas crianças e não torna possível uma relação mais intima com a escola, tornando menos provável que estas queiram se tornar parte pertencente deste lugar que é tão importante para seu crescimento e desenvolvimento. Através do processo histórico e dos dados coletados podemos então concluir que apesar das inúmeras mudanças vemos que ainda temos muito que melhorar, estes espaços devem ser repensados para melhor atender as necessidades daqueles que por lá passarão, entendendo que escola, sociedade e governo devem trabalhar juntos para ajudar a melhorar a visão que os alunos tem da escola e assim se sintam pertencentes ao mesmo, ajudando na sua mudança e melhoria pois a principal função da escola é formar cidadãos conscientes de suas responsabilidades, direitos e deveres e tais filosofias também devem estar intrínsecos na parte física da escola.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Maria Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba.

Organização dos Espaços em Instituições Pré-Escolares. In: OLIVEIRA, Zilma

Morais. (org.) Educação Infantil: muitos olhares. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DIDONET, Vital,2002, texto programa Salto Para o Futuro, Escola do sonho à realidade, Padrões mínimos de qualidade do ambiente escolar.

FARINA, Barbara,2009 INCLUSÃO E A FORMAÇÃO DE LUGARES: DO

PERTENCIMENTO À ESTIGMATIZAÇÃO http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT3/tc3%20(40).pdf.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

HORN, Maria da Graça de Souza. Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, Vera Barros de. O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis: Vozes, 2000.

REGO, N. (Org.). Saberes e práticas na construção de sujeitos e espaços sociais - Educação, geografia, interdisciplinaridade.1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. 342 p.

VIÑAO, Antonio A. in BENCOSTTA, História da educação, Arquitetura e Espaço Escolar, cap.I, espaços usos e funções São Paulo: Cortez, 2005,p. 10.

VINÃO-FRAGO,A., ESCOLANO,A., (1998).Curriculo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A. p.105.Elemento obrigatório, elaborado de acordo com a NBR 6023:2003.

WEINSTEIN, C.S. & MIGNANO, Jr. A. J. Elementary Classroom ManagementLesson from Research and Practice. New York, McGraw-Hill, 1993.

A INTERNET COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DOCENTE.

SOLANGE SILVA COSTA

RESUMO

No mundo atual é impossível imaginar a sociedade sem as novas tecnologias. Seja para realizar pesquisas, elaborar trabalhos escolares, preparar aulas, ou até mesmo estudar "on line", o acesso a informação traz novas maneiras de enxergar o mundo. Neste sentido, espera-se refletir se: "No contexto atual, os docentes, na sua formação, estão preparados e possuem recursos acessíveis para usufruir de todas as possibilidades disponíveis na internet?" Para isso, objetiva-se analisar as contribuições, as consequências e aplicabilidade da internet no processo de ensino/aprendizagem, com foco na formação do professor; apontando os desafios da escola no uso da internet como ferramenta de aprendizagem; o papel e novo perfil dos professores na era digital e da utilização de tecnologia da comunicação. Para atender esses objetivos, além das referências bibliográficas, e como forma metodológica, aplicou-se uma pesquisa, por meio de um questionário divido em três perguntas de respostas fechadas de múltipla escolha, com espaço para comentários. As indagações tiveram objetivo de investigar através da visão de professores atuantes, as estratégias e possibilidades do uso da internet e seus variados meios de acesso. Os resultados apresentados, auxiliaram na defesa da hipótese levantada, indicando a importância da internet como ferramenta de aprendizagem, suas formas de utilização pelos professores e os desafios para sua inclusão nas práticas educacionais, considerando que a atualização docente em cursos de formação, por meio da internet, é importantíssima para a melhoria da qualidade do ensino.

Palavras chave: Contribuições, Internet, Professores, Aprendizagem e Formação.

– INTRODUÇÃO

A evolução dos meios de comunicação trouxe mudanças significativas na vida da humanidade. Tudo praticamente está "on line". Não ter acesso à internet hoje em dia é o mesmo que viver "desconectado" do mundo.

Seja em computadores, smartphones, ou tablets, estamos sujeitos a diferentes estímulos

sensoriais e quase que obrigados a seguir as regras deste novo mundo que surge, "o virtual". Comprar, estudar, trabalhar, fazer amizade, entre outras coisas, estão ao alcance de todos apenas com um "clic".

Neste sentido, a proposta deste trabalho é encontrar respostas que auxiliem professores em tornar-se mais ativos no processo de ensino-aprendizagem, sendo protagonista do seu conhecimento, identificando problemas, estabelecendo hipóteses e estratégias, com a utilização da internet na formação docente.

No âmbito escolar, geralmente, as potencialidades da internet são pouco exploradas. Quase que exclusivamente seu uso fica restrito a pesquisa, que em muitos casos, são de sites ou fontes de qualidade questionável. Percebe-se assim a necessidade de haver professores capazes e seguros na utilização correta deste recurso tão importante para a educação.

Dessa forma, objetiva-se a partir deste artigo a análise das contribuições, as consequências e aplicabilidade da internet como ferramenta de aprendizagem na formação docente, com foco no professor como mediador na aquisição do conhecimento.

Serão necessários portanto: apontar os desafios do uso da internet no âmbito educacional como ferramenta de aprendizagem; refletir sobre o papel e novo perfil dos professores na era digital; e identificar a utilização da tecnologia, a partir das percepções de docentes, sobre a aplicação dos meios de comunicação computacional no processo de ensino aprendizagem.

Para alcançar tais objetivos, além do levantamento bibliográfico, foi necessário realizar uma pesquisa de campo por meio de um questionário. Os docentes tiveram a oportunidade de expor sua visão a respeito do uso da internet na educação, contribuindo positivamente com as considerações finais deste trabalho.

– REVISÃO LITERÁRIA

Muito vem sendo discutido e pesquisado sobre as contribuições, consequências e implicações da tecnologia na educação. Influenciadas pela globalização, houve avanços significativos das novas linguagens e tecnologias, na eletrônica e microeletrônica, e nas estratégias de comunicação, que permitiram maior dinamismo e versatilidade, tanto no acesso, quanto na maneira de transmissão de dados. Consequentemente, isso vem causando transformações no modo de ser, de pensar, de agir e de sentir das pessoas, provocando mudanças significativas em vários setores da sociedade, inclusive nas escolas.

Dessa forma, para Bretãs (2004), faz-se necessária mudanças no campo educacional, de modo a "incorporar o mundo da vida à escola". Neste sentido, o processo de ensino aprendizagem não deve ser restrito a sala de aula, pois, a internet fornece um mundo totalmente novo, repleto de informação e ma-

neiras de aprender, e o uso de ferramentas tecnológicas, ou

"espaços telemáticos", em diferentes ambientes, servem de mediação para uma aprendizagem mais significativa.

Moran (2013), vê nas tecnologias móveis a abertura para "horizontes do mundo", abrindo a escola para a vida. Graças as redes sociais, que possibilitam a comunicação com diferentes grupos com afinidades comuns, independentemente da distância, segundo o autor, permitem "as trocas, a exposição, a publicidade, a comunicação. [...] tudo pode ser compartilhado: interessante, o problemático e o banal". (Moran, 2013, p.59). No entanto, alerta para o perigo de "encantamento" que as novas tecnologias atuam sobre os jovens e adultos, que as utilizam muitas vezes para entretenimento. Por isso, afirma ser necessário, um planejamento adequado, para não haver distração, ou dispersão que possam atrapalhar a mediação efetiva.

Pensando nisso, percebe-se a necessidade de olharmos para os processos de aquisição do conhecimento de maneira diferente, refletindo sobre o conceito de "ensinar e aprender". Dessa forma, professores poderão encontrar nas novas tecnologias, o suporte necessário para o aprimoramento da educação escolar tornando-a mais democrática e eficiente.

Freire (2014, pg. 80), afirma que: "Em lugar de comunicar-se, o educador faz

"comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem passivamente, memorizam e repetem.", referindo-se a "concepção bancária da educação", na qual, educadores oferecem aos educandos ideias e conceitos prontos, e esses últimos "recebem os depósitos', guardando-os e arquivando-os (Freire, 2014). É bastante comum, vermos isso ocorrer nas escolas, professores que "transmitem ou informam" pensando que estão ensinando e alunos que "decoram" acreditando que estão aprendendo. Ensinar e aprender sempre da mesma forma, mesmo tendo ao alcance novas ferramentas é um dos problemas que contribuem para o fracasso escolar. Ensinar que dois mais dois são quatro, na lousa ou no computador, sem estimular o aluno sobre a veracidade da resposta, não contribui em nada para o desenvolvimento do educando.

A utilização consciente das novas tecnologias em especial a internet, tendo o professor como mediador da aquisição do conhecimento, com diferentes recursos e interesses, serve para rompermos com a ideologia "opressora", possibilitando relações dialógicas e humanistas entre educador e educando, que questionam, criticam, formulam ideias e se educam reciprocamente.

De acordo com Soares (2013, p. 95),

[...] diante do assustador fracasso escolar, na área da alfabetização, [...] estamos, sim, em busca de um método [...] que seja o resultado da determinação clara de objetivos definidores de conceitos, habilidades, atitudes, que caracterizam a pessoa alfabetizada, numa perspectiva psicológica, linguística e também (e talvez sobretudo) social e política;

Diante disso, a educação antes ensinada sempre da mesma forma, hoje encontra um campo amplo e rico de possibilidades. Mesmo antes de iniciar sua formação, o docente possui conhecimentos preciosos que contribuirão para o seu desenvolvimento. A internet permite não apenas ler palavras, mas sim, a leituras de várias linguagens, imagens, sons, vídeos, textos e outros, acessíveis nos diferentes ambientes virtuais disponíveis, permitindo a compreensão de mundo e da própria realidade. Nesta perspectiva, o docente que se forma através desse recurso é entendido como sujeito ativo no processo, que define seus próprios problemas, estabelece hipóteses e estratégias para resolvê-los.

Freire (2011), também ressalta a importância do método e do material, com a intenção de oferecer base teórica para a prática social, diferentemente da "educação bancária". Segundo o autor, o educador deve assumir o compromisso ético, frente a realidade educacional e compreender que "quem ensina aprende e quem aprende ensina", ou seja, o professor na sua prática, não é o único detentor de conhecimento, tão pouco o aluno é um ser vazio, que precise ser preenchido e não tenha nada a ensinar. O ato de educar e aprender, é um ato político e deve servir para emancipação social e liberdade.

Sendo assim, a relação entre educadores e educandos, deve ser pautada na busca de uma prática que leve em conta o diálogo político-pedagógico, as virtudes éticas, a fim de, possibilitar a autonomia, a cidadania responsável e apropriação crítica do conhecimento, por meio de uma prática pedagógica "libertária", que exclui a educação mecânica e opressora.

Boa parte dos professores possuem computador pessoal, muitos fazem uso diário da internet, tem acesso a diversos materiais, no entanto, encontram dificuldade em dedicar tempo a sua formação.

Souza (2011) demonstra preocupação com a formação docente para atuar na educação. Afirma que em cursos de graduação de professores, é possível encontrar alunos que mal conseguem "organizar uma frase concisa e clara, cometem erros ortográficos inadmissíveis e demonstram unicamente o interesse pela busca imediata de um diploma de graduação". (Souza, 2011, p. 135).

Silva (2009) vê a necessidade da "formação de um profissional consciente de seu

papel, capaz de gerir situações complexas". (Silva, 2009, p. 32). Considerando que a formação inicial seja insuficiente para o desenvolvimento dos futuros professores, por não conseguir garantir todas as competências necessárias para o exercício do magistério. Para a autora, faz-se necessário que se forme professores para a reflexão, questionadores de modelos prontos, treinamentos, ou simples assimilações que não agregam nem valorizam conhecimentos adquiridos com a prática docente.

A internet traz a possibilidade do aprendizado em rede, as trocas de experiência e a acessibilidade para formação continuada. O professor é quem "constrói novos conhecimentos cotidianamente, sendo seu trabalho intelectual e criativo". (Silva, 2009, p. 35).

De acordo com Stahlschmidt (2016), entende que graças as tecnologias da informação surgem novas possibilidades na área da educação, permitindo ao docente um trabalho melhor elaborado em relação ao desenvolvimento do conhecimento, exigindo uma postura diferente do educador.

Ainda segundo a autora, as tecnologias da informação "exige uma formação ampla e profunda do professor", (Stahlschmidt, 2016, p.81), sendo assim imprescindível que o docente receba apoio para desenvolver-se de forma integral e seja capaz de atender as expectativas por uma educação transformadora e de qualidade.

– MATERIAL E MÉTODOS

A utilização da internet na educação torna-se cada vez mais necessária e fica evidente que serve como facilitadora, fornecendo meio para o intercâmbio e troca de experiências; possui um vasto leque de conteúdos uteis para a pesquisa, acessíveis tanto para os professores quanto para os alunos; colabora com docentes em preparar melhor suas aulas e dispõe de arquivos disponíveis, como textos, imagens, vídeos, sons, entre outros.

No entanto, ter acesso a uma grande quantidade de informação e novas estratégias de ensino não são suficientes, se não tivermos educadores preparados, conscientes e comprometidos com a prática docente. Neste sentido, temos o seguinte questionamento: "No contexto atual, os docentes estão preparados e possuem recursos acessíveis para usufruir de todas as possibilidades disponíveis na internet?"

Para responder essa pergunta, buscou-se, além das referências bibliográficas, realizar uma pesquisa de campo, por meio de um questionário, encaminhado a docentes atuantes. O objetivo da pesquisa foi a de investigar através da visão desses professores, as estratégias e possibilidades do uso da internet e seus variados meios de acesso, aplicáveis no contexto escolar. Além disso, serviu também para verificar as potencialidades do uso da "Internet como Ferramenta de Aprendizagem na Formação Docente" servido como base para as considerações finais do artigo. O questionário foi divido em três perguntas de respostas fechadas de múltipla escolha, e com espaço para comentários, de caráter opcional.

A primeira questão perguntava se a utilização da internet em ambientes escolares e não escolares, pode contribuir positivamente na aprendizagem? O intuito dessa pergunta foi analisar a percepção dos professores com relação a importância, ou não do uso da internet na formação docente. Foram sugeridas algumas alternativas, nas quais deveria ser assinalada aquela que mais se aproximasse com a resposta do entrevistado, havendo ainda espaço para comentários, caso o professor tivesse uma opinião diferente daquelas apresentadas.

As alternativas sugeridas para serem assinaladas como respostas foram:

a. Sim, pois a internet está presente no cotidiano dos alunos e dessa forma contribui para uma aprendizagem mais significativa.

b. Não, porque geralmente os alunos acessam a internet apenas para diversão e entretenimentos e isso impede seu interesse em conteúdo relevante à sua formação.

c. Em partes contribui, desde que os alunos sejam bem orientados na utilização da internet de maneira crítica e consciente.

Nas questões seguintes foram apresentadas duas tabelas, na qual os docentes deveriam responder conforme uma escala de 1 (menos relevante) a 5 (mais relevante). Os objetivos dessas duas últimas questões foram: identificar o que pode ser melhorado para tornar a internet mais eficiente nas práticas de formação e como os professores utilizam esses recursos tecnológico no seu dia a dia.

A questão 2 tinha a seguinte pergunta: "Na sua opinião, que fatores podem contribuir para sua formação docente, por meio da internet? Numa escala de 1(menos relevante) a 5 (mais relevante), indique a resposta que mais expresse sua opinião ou deixe um comentário".

Tabela 01: Questão 02

Fatores que contribuem para minha formação docente.	1	2	3	4	5
Disponibilidade de cursos "on-line" de formação continuada.					
Computadores disponíveis nas escolas para professores.					
Internet de qualidade acessível para professores.					
Apoio aos docentes, por parte da equipe gestora.					
Habilidades na utilização das novas tecnologias midiáticas.					

A terceira e última questão tinha a seguinte pergunta: "Como você utiliza a internet na sua formação docente? Numa escala de 1(menos relevante) a 5 (mais relevante), indique a resposta que mais expresse sua opinião ou deixe um comentário".

Tabela 02: Questão 03

Como utilizo a internet na minha formação?	1	2	3	4	5
Realizo pesquisa mesclando com outros recursos, tais como, livros e revistas.					
Aproveito as facilidades que a internet proporciona e utilizo materiais elaborados por outras pessoas em blogs ou sites.					
Utilizo a internet para minha formação, em cursos de Educação à Distância (EAD).					
Uso as redes sociais para trocar experiências e manter contato com outros colegas educadores.					
Busco informações para me manter atualizado e debatê-los nas reuniões pedagógicas.					

– RESULTADOS E DISCUSSÃO

Gráfico 01: Resultado da questão 01



Analisando o gráfico, vemos que há uma unanimidade sobre as contribuições positivas da utilização da internet para fins educacionais. No entanto, existe um empate entre aqueles que acham: "sim, pois a internet está presente no cotidiano dos alunos e dessa forma contribui para uma aprendizagem mais significativa", e aqueles que acham que "contribuem em partes, desde que os alunos sejam bem orientados na utilização da internet de maneira crítica e consciente".

Através de alguns comentários das professoras, nota-se que "existe uma contribuição, mas, se for orientada e dirigida para a aprendizagem". Caso contrário o instrumento se torna perigoso. Neste sentido, "quando o professor propõe uma atividade bem elaborada e direcionada o resultado será também satisfatório.

Este é um dado importante, que mostra a preocupação das docentes em desenvolver seu trabalho com qualidade e segurança em suas ações, a fim de mediar a aquisição de conhecimento, da melhor forma possível.

Gráfico 02: Resultado da questão 02

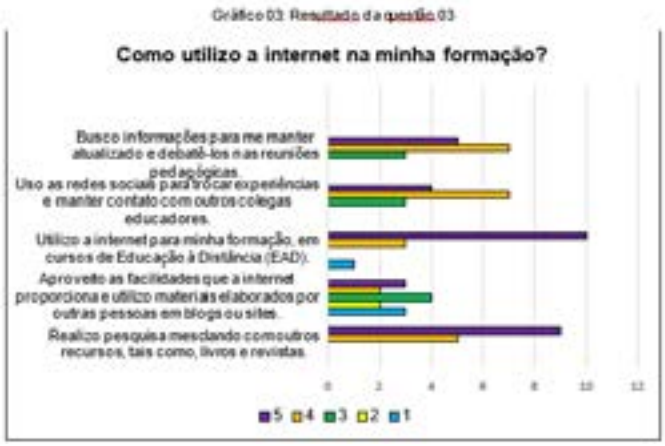


Podemos perceber através do gráfico a preocupação das docentes com relação aos conhecimentos necessários para utilização dos recursos que a internet pode oferecer. A maioria considera como um dos maiores desafios para utilização da internet em suas práticas cotidianas

as "Habilidades na utilização das novas tecnologias", ou seja, não basta ter os recursos se não houver conhecimento de todo seu potencial e como utilizá-lo adequadamente.

Em seguida, empatados em segundo lugar, como itens de relevante preocupação, seguem a: "Disponibilidade de cursos on-line de formação continuada"; "Computadores disponíveis nas escolas para professores" e "Apoio aos docentes, por parte da equipe gestora". Aqui aparece algumas das principais queixas encontradas para utilização da internet como ferramenta de aprendizagem: dificuldade em encontrar cursos de formação a distância que estejam alinhados com a realidade dos professores; recursos e infraestrutura escassa ou inexistente nas escolas, fazendo com que os docentes precisem locomover-se do seu local de trabalho para realização de cursos de formação profissional; e falta de apoio na unidade devido a diversos

fatores, que burocratiza o sistema de ensino sobrecarregando o professor, impedindo-o de fazer cursos de formação continuada.



Analisando o gráfico, vemos que a maioria dos professores "utiliza a internet para sua formação, em cursos de Educação à Distância (EAD)", demonstrando a preocupação das docentes em manter-se atualizadas. No comentário de uma das professoras, ela afirma ter feito curso à distância para realizar o PNAIC (Programa Nacional para Alfabetização na Idade Certa), e percebe a importância da "educação à distância na sua formação, proporcionada pela internet".

Na sequência vemos a "realização de pesquisa mesclando com outros recursos, tais como, livros e revistas", como sendo uma prática bastante comum e utilizada pelas professoras no uso da internet.

Por fim, nota-se um dado interessante, apesar de hoje em dia seja utilizada as redes sociais, ela ainda é pouco explorada pelos professores para trocas de experiências. As docentes afirmam que "nas redes sociais seu uso restringe-se a troca de mensagens entre amigos e familiares, mais para o entretenimento do que para fins pedagógicos ou de aprendizagem". Isso demonstra, que apesar de aliada para formação profissional docente, seu uso sem o devido cuidado, pode transforma-se em vilão, levando o professor a perder o foco nos estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade atual e o mundo globalizado que vivemos exigem uma nova perspectiva, no campo educacional, com novas formas de aprender e ensinar. Por isso, a internet tornou-se uma ferramenta importante para aprendizagem e indispensável para formação de cidadão críticos, autônomos, criativos, capazes de reconhecer e agir sobre sua própria realidade. Ela possibilita maior contato e relações mais estreitas entre educadores e educandos, aprimorando as virtudes, o diálogo e a apropriação do conhecimento. Além disso, as estratégias de comunicação são ampliadas, por meio do acesso à internet, permitindo uma aprendizagem mais significativa e familiarizada aos interesses dos alunos.

A utilização madura e consciente dos recursos tecnológicos, principalmente a internet e dos equipamentos que permitem seu acesso, garantem maior dinamismo e versatilidade no recebimento e transmissão de informações. O papel do professor como mediador é fundamental para contribuir positivamente com a aprendizagem, pois, será capaz de selecionar melhor as fontes que agregam valores e conhecimento, no entanto, para que isso ocorra é necessária a presença de docentes comprometidos e qualificados, conhecedores da sua responsabilidade e compromisso ético.

Para Silva (2015, p. 8):

A era da tecnologia obriga o docente a se atualizar constantemente por causa das inovações tecnológicas que surgem a cada dia,[...].O professor deve estar receptivo às mudanças tecnológicas, no sentido de dispor aos alunos novos recursos tecnológicos, visando um aprendizado mais globalizado, o que nem sempre é uma tarefa fácil.

Portanto, o grande desafio para o uso da internet como ferramenta de aprendizagem está no fato do docente encontrar dificuldades para sua aplicação. A maior quantidade de informação exige maior dedicação por parte do professor, que precisa se atualizar continuamente, atentarse para as informações que os alunos trazem, além de, interagir com eles. Solucionar este problema, depende quase que exclusivamente do professor. Não adianta nada a escola possuir um ótimo laboratório de informática e seus alunos terem acesso aos recursos tecnológicos, se o docente minimamente não saber utilizar seu potencial de aprendizagem.

Neste sentido, é necessário que o professor conheça as características das mídias online, da tecnologia digital do hipertexto e saber ampliar a aprendizagem, por meio, da interatividade e interfaces da internet. O professor deve ser ousado, atualizar-se continuamente, encontrar motivação em novos saberes e assumir o papel de protagonista do seu conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Tecnologia na Escola. v. 2. Brasília: MEC/SEED. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf > Acesso em: 04 de jul. 2018.

COSTA, José Wilson da; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Orgs.) Novas Linguagens e novas tecnologias: educação e sociabilidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autono-

mia: saberes necessários à prática educativa. 44ª ed.

Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. Pedagogia do oprimido. 58ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GOULART, Nathalia. Desafios aos professores: aliar tecnologia e educação. 2010. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/> Acesso em: 23 jun. 2018.

KLEINA, Cláudio. Metodologia da pesquisa e do trabalho científico. 1. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2016. 172 p.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. ed. 21. rev. e atual. Campinas, SP: Papirus, 2013.

NOVA ESCOLA. Guia de Tecnologia na Educação. org. Ana Ligia Scachetti. São Paulo: Fundação Victor Civita, ed. esp. nº 42, jul. 2012. ISBN 978-85-364-1376-1.

PRESENÇA PEDAGÓGICA. Universo digital: o potencial interativo das ferramentas da web amplia as possibilidades para ensinar e aprender. Belo Horizonte: Editora Dimensão, v. 18, nº 103, jan./fev. 2012. ISSN: 1413-1862.

RANKEL, Luiz Fernando; STAHLSCHMIDT, Rosângela Maria. Profissão Docente. 2. ed.

Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2016. 158 p.

SILVA, Maria Heloísa Aguiar da; PEREZ, Isilda Louzano. Docência no Ensino Superior.

Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2016. 196 p.

“VOLTANDO NOSSO OLHAR PARA OS POVOS INDÍGENAS”

SUELI A. SCARPARO MALVONE

RESUMO:

O Brasil é composto por povos e culturas diversas. O povo originário, que é o berço da nossa cultura, os indígenas, tem tido suas tradições apagadas, esquecidas e devemos levar à reflexão sobre a importância destes povos. A população indígena é vítima da violência contra seus povos, sofreu e ainda sofre um apagamento histórico dos seus valores culturais e convive diariamente com a dificuldade de acesso aos seus direitos, apesar destes direitos constarem na Constituição Brasileira. Alguns descendentes de indígenas buscam ocultar suas origens, não assumindo sua descendência, com medo da discriminação e desrespeito gerado pela ignorância. É preciso voltar nosso olhar aos direitos negados a esse povo. Muitos indígenas estão conquistando autonomia produzindo seus próprios filmes, documentários e áudios visuais que retratam sua vida, da forma como desejam ser vistos, com a finalidade de preservação da memória e da cultura. A educação deve ser o caminho divulgador da realidade vivida pelos povos indígenas e sua transformação no tempo, bem como sua contribuição à nossa sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: povo originário; discriminação; memória; cultura; contribuição.

A REPRESENTATIVIDADE INDÍGENA NAS ESCOLAS

Desde muito pequenos, quando adentramos à vida escolar, aprendemos que no dia 19 de abril comemora-se o “dia do índio”. Primeira imagem que nos vêm à mente é o de fazer o som característico do grito dos índios (o que não corresponde à realidade), batendo com as mãos na boca. Desde 1943, o então Presidente do Brasil Getúlio Vargas, decretou a data dessa festividade e comemoramos em nossas escolas em um único dia, com a confecção de cocares, petecas, pinturas e/ou desenhos de indígenas nus recebendo amorosamente aos portugueses, entre outras. Em um único dia (ou em alguns estabelecimentos de ensino em uma semana) voltamos nosso olhar ou damos algum prestígio a este povo que é a base da nossa cultura e os verdadeiros donos dessa terra.

A UNESCO instituiu o Dia Internacional dos Povos Indígenas que é celebrado em 09 de agosto de cada ano e nem sequer celebramos esta data nas escolas. Vim a saber da instituição desta data há muito pouco tempo e não me recordo de vê-la sendo celebrada na mídia televisiva.

Algumas escolas desenvolvem projetos para o “agosto indígena”, mas falta uma maior divulgação da data e conscientização sobre o tema.

Temos na Constituição Federal de 1988, um Capítulo para tratar dos direitos dos índios nos artigos 231 e 232. No artigo 231 está determinado que ” São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, língua, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar os seus bens”. No entanto, tantos anos após promulgada essa lei, o povo indígena se vê ainda tão distante de ter seus direitos preservados e respeitados.

A Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, porém não prevê a sua obrigatoriedade nos estabelecimentos de ensino superior para os cursos de formação de professores (licenciaturas). Professores que atuam na formação de crianças e adolescentes, não têm em sua carga horária de formação acadêmica, o estudo da história da origem de seu povo, sua cultura.

É de tal importância debater este tema que no ano anterior foi escolhido para ser o tema da redação do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) 2022: "Desafios para a valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil".

Este tema é fundamental para colocar em evidencia e levar à reflexão a discussão sobre a importância dos povos originários, que não se limita apenas ao indígena. De acordo com o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs) são definidos como: “grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição”. Entre os PCTs do Brasil, estão os povos indígenas, os quilombolas, as comunidades tradicionais de matriz africana ou de terreiro, os extrativistas, os ribeirinhos, os caboclos, os pescadores artesanais, os pomeranos, entre outros.

MAS AFINAL, QUEM SÃO OS INDÍGENAS?

A palavra “indígena” tem origem no latim e, em tradução livre, significa “gerado no lugar em que vive”.

A colonização portuguesa exterminou milhões de indígenas. Estima-se que quando Pedro Álvares Cabral atracou as caravelas nas margens brasileiras existiam cerca de dois a cinco milhões de indígenas no Brasil. Após serem dizimados de seu próprio território, atualmente, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o IBGE, há cerca de 800 mil indígenas no Brasil, com 305 etnias e 274 línguas diferentes. Boa parte desses grupos estão isolados na Amazônia, incluindo algumas tribos que vivem totalmente reclusas, sem contato com as demais civilizações.

Ao contrário da concepção de muitos, que reconhecem o indígena como os povos que vivem nas florestas, atualmente, mais de um terço deles, vivem em áreas urbanas, segundo os dados do IBGE do censo de 2010.

" Há muito tempo, a Floresta Amazônica deixou de ser o lar de milhares de indígenas. A escassez de alimentos, o desmatamento e o avanço das cidades sobre as matas são alguns fatores que motivaram povos tradicionais a migrar para áreas urbanas" (PAIVA e HEINEN, 2017). Em algumas grandes cidades como Manaus, Campo Grande, Porto Alegre, entre outras, existem bairros com predominância indígena.

Os mesmos não vivem pelados, não utilizam o arco e flecha, não são guerreiros e não vivem apenas da pesca e da caça. Essa imagem não mais condiz com os indígenas da atualidade. Ao contrário, buscam melhores condições de vida nas cidades, frequentam universidades, são lideranças importantes, ocupam cargos diversos, sendo professores, agrônomos, historiadores, cientistas, entre tantas outras profissões, dirigem veículos, utilizam tecnologias. Infelizmente, um número expressivo destes vive em situação de pobreza, encontram dificuldade de colocação profissional que lhes traga remuneração adequada, tendo como principal geração de renda, o artesanato. Geralmente, as comunidades estão localizadas em áreas de risco, em regiões periféricas das cidades. Convivem com o desemprego e o salário inferior aos demais que ocupam a mesma posição.

Sua origem não deve ser apagada e sim, transmitidas às novas gerações, para que se orgulhem dela e a perpetuem, pois faz parte da sua identidade cultural.

A DISCRIMINAÇÃO AO POVOS INDÍGENAS

Da mesma forma que acontece quando se discrimina a população negra, discriminar um indígena por sua etnia, traços físicos, cor da pele e de seus costumes e crenças também é considerado racismo. Esse tipo de discriminação também é crime previsto em lei e passível de punição com multa e prisão de até cinco anos.

A Lei Federal 7.716/89, prevê que "serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional", o que inclui os indígenas.

O defensor público Roger Moreira, da Defensoria Pública do Estado do Amazonas, que atua no Núcleo de Direitos Humanos, explica que, apesar de a Constituição Federal e o Estatuto do Índio (Lei 6.001/1973) estabelecerem a tutela da União para garantia de direitos dos indígenas, como questões de terras, de saúde, educação, etc., o caso de indígena que sofre injúria racial ou racismo deve ser tratado na esfera estadual.

É preciso atuar para garantir à pessoa que se identifica como sendo indígena a sua dignidade, o direito de ser quem é, de professar os seus credos, de manter a sua tradição, a sua cultura, de respeitar as manifestações linguísticas. Então, quando há uma atitude desrespeitosa, ofensiva em relação ao indígena, isso dado o seu caráter de vulnerabilidade, atrai a competência, portanto, da Defensoria Pública. (GUIMARÃES, 2022)

Quando uma ofensa é dirigida a um indivíduo, à dignidade de alguém, com base em elementos referentes à sua raça, cor, etnia, religião, idade ou deficiência, é chamada de injúria racial. Já quando a ofensa é contra uma coletividade, por exemplo, a uma raça, é chamada de racismo. A pena para injúria racial está inserida no Código Penal no capítulo de crimes contra a honra, previsto no parágrafo 3º do artigo 140, podendo ser de 1 a 3 anos de reclusão.

A injúria racial pode estar contida nas palavras que usamos desqualificando uma pessoa, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro. Comumente presenciamos isso ao ouvirmos adjetivos conferidos ao indígena como selvagem, canibal, preguiçoso, bugre, sujo, incapaz, entre outros. Muito se ouve dizer que os índios são pobres porque não gostam de trabalhar. Ainda temos em nossa sociedade um preconceito bastante forte no que tange ao povo indígena.

O especialista em Educação, Antônio Olímpio de Sant'Ana (SANT'ANA, 2005), elucida que "O racismo é a pior forma de discriminação porque o discriminado não pode mudar as características raciais que a natureza lhe deu".

O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA PRESERVAÇÃO DA CULTURA INDÍGENA

É preciso que toda a sociedade se engaje em divulgar a realidade vivida pelos indígenas e povos originários, principalmente através da educação e conscientização. A escola tem um papel fundamental na promoção e no respeito à diversidade, na valorização da história, do conhecimento

e da cultura, como agente no combate aos preconceitos e estereótipos da população indígena. Precisamos aproximar os estudantes das comunidades indígenas, levandoos a conhecer esta população e reconhecê-los como povos originários.

No Currículo da Cidade de São Paulo (2022), material utilizado nas escolas da Prefeitura Municipal de Ensino da cidade de São Paulo, esclarece que, atualmente, "parte do movimento indígena reivindica que a categoria "pardo" contemple também os indígenas que não estão aldeados e que sofreram um processo de apagamento de suas identidades".

Precisamos garantir uma educação escolar indígena de qualidade, com a produção de materiais didáticos que contemplem uma visão real e não romantizada ou depreciativa dos povos indígenas brasileiros, que tragam informações atuais, relevantes, sobre a sua cultura e seu pensar sobre a vida e a natureza.

Não podemos nos esquecer da enorme influência indígena em nossa vida. Herdamos uma herança peculiar do comportamento social do povo indígena, como festejar cantando, brincadeiras de roda, dançar, andar descalço, utilizar-se da rede para descansar e/ou dormir, a pesca, entre outros. O que dizer, então, sobre a herança na nossa alimentação, como a mandioca, batata-doce, o milho, a banana, o caju, entre muitos. Grande também é a influência no uso e manipulação de ervas medicinais, para a manutenção da saúde. Até hoje, utilizamos muitos itens artesanais que já eram confeccionados pelos indígenas, como cestas de palha e folhas de plantas, cerâmicas, bijuterias feitas a partir de caroços de frutas e grãos, canoas, etc.

Nosso vocabulário utiliza palavras de diversas etnias indígenas, como toró, pipoca, aipim, mingau, paçoca, moqueca, arapuca, capim e muitas outras que utilizamos sem saber qual a verdadeira origem. Os nomes próprios que se referem a lugares estão espalhados por todo Brasil: Goiás, Paraná, Pará, Ibirapuera, Morumbi, Tatuapé, Jaçanã, Ceará, Pernambuco, Sergipe, Amapá, Paraíba. Muitos rios recebem o nome original, dado pelos indígenas, como é o caso do Rio Tietê, Rio Paranapanema, Rio Araguaia. Grande também é a herança indígena nos nomes de pessoas: Tainá, Iracema, Yara, Kauê, Janaina, Kaíque, Moacir, Maiara e muitos mais.

Devemos também a esse povo que contribuiu muitíssimo com a defesa do território nacional e ainda contribuem, nos ensinando a necessidade de preservar a natureza, a fauna e a flora.

Com tanto que devemos a esse povo originário de contribuição ímpar à nossa cultura, é urgente que efetuemos debates, estudos, reflexões acerca da população indígena, para combater e desmistificar o preconceito enfrentado diariamente por eles.

A historiadora Ana Paula da Silva, doutora em memória social e pesquisadora do Programa de Estudos dos Povos Indígenas (Pro Índio) da UERJ, destaca a importância de um movimento revisionista da história indígena:

Eles são parte da nossa história, da nossa cultura e foram fundamentais no processo de colonização e isso é algo que deve ser ensinado nas escolas, divulgado na mídia e, com certeza, a partir do momento que a sociedade brasileira entender que os indígenas são parte do Brasil, da nossa história, com certeza muitos preconceitos, muita discriminação com relação a essa população, será desconstruída. (SILVA, 2021)

O antropólogo João Pacheco de Oliveira, professor titular e curador das coleções etnográficas do Museu Nacional, destaca o enorme potencial dos povos indígenas nas universidades:

Desse grupo é que vão sair os cérebros do movimento: os advogados, os antropólogos, os médicos, e também os professores. O projeto dos índios em relação a ser cidadão brasileiro não é um projeto de se tornar simplesmente um repositório do passado. É de ter e conquistar cidadania, de serem pessoas proeminentes, de exercerem a ciência, de exercerem cargos públicos. (OLIVEIRA, 2021)

Oliveira relembra que "Os indígenas que vão para a cidade não viram brancos". Eles não perdem sua essência e "continuam a ser indígenas e vão ser importantíssimos para aqueles que estão dentro das aldeias e essa junção entre uma coisa e outra é essencial para o projeto indígena".

O professor, sociólogo, cientista político, escritor e ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, prefacia na segunda impressão do livro Superando o Racismo na Escola que " temos em nosso passado, episódios graves de violação dos direitos das comunidades indígenas", e afirma:

É indispensável que os currículos e livros escolares estejam isentos de qualquer conteúdo racista ou de intolerância. É indispensável que reflitam, em sua plenitude, as contribuições dos diversos grupos étnicos para a formação da nação e da cultura brasileiras. Ignorar essas contribuições – ou não lhes dar o devido reconhecimento – é também uma forma de discriminação racial. (MUNANGA, 2005)

Kabengele Munanga, Professor do Departamento de Antropologia da USP ressalta que:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário pre-

paro para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. (MUNANGA, 2005)

Segundo o autor, essa falta de preparo dos profissionais da educação, deve ser considerada como reflexo do nosso mito de democracia racial e ela compromete o objetivo fundamental no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã.

Sabemos que não existem leis que possam extinguir as atitudes preconceituosas, mas temos a educação como ferramenta transformadora de opiniões, formadora de conceitos.

Kabengele Munanga (2005), completa que "A educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados".

Os livros didáticos são o principal instrumento de trabalho dos professores em sala de aula, mas observamos que eles carregam conteúdos depreciativos e preconceituosos em relação aos povos indígenas. Ana Célia da Silva, Professora Assistente do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia – UNEB e Doutoranda em Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA, ressalta que, por vezes "esse livro constitui-se na única fonte de leitura para os alunos oriundos das classes populares". Reafirma que " para as crianças empobrecidas, esse livro ainda é, talvez, o único recurso de leitura na sua casa, onde não se compram jornais e revistas". (SILVA, 2005)

A autora acrescenta que "Os indígenas são representados, em grande parte, nos meios de comunicação e materiais pedagógicos, sob forma estereotipada e caricatural, despossuídos de humanidade e cidadania".

Como professores e participantes da formação das ideologias é importante ensinar que não há um único padrão de beleza. Ana Célia reforça que precisamos

[...] ensinar que a diferença pode ser bela, que a diversidade é enriquecedora e não é sinônimo de desigualdade, é um dos passos para a reconstrução da autoestima, do autoconceito, da cidadania e da abertura para o acolhimento dos valores das diversas culturas presentes na sociedade. (SILVA, 2005)

As escolas devem propiciar mais momentos de reflexões e de debates sobre a grande contribuição dos povos originários, para a construção do Brasil de hoje. Precisamos promover reflexão e propiciar diálogo sobre os direitos territoriais desse povo originário e preservação dessa cultura, que igualmente, como cidadãos, tem direito à saúde, respeito, dignidade e demais benefícios.

INDÍGENAS NAS PRODUÇÕES ÁUDIO-VISUAIS

Muitos indígenas estão conquistando autonomia produzindo filmes, documentários e áudios visuais que retratam sua vida, da forma como desejam ser vistos, com a finalidade de preservação da memória e da cultura. Participam de festivais onde suas produções são transmitidas a outros povos indígenas, além do público em geral. Estas produções nas aldeias costumam ser tão concorridas e assistidas quanto na exibição de muitos dos filmes das salas de cinema.

O professor Alberto Álvares, indígena da etnia Guarani no Mato Grosso, comenta sobre o quanto é negativo retratarem seu povo como se pertencessem ao passado, como se não conseguissem acompanhar o mundo moderno. (PIMENTEL, 2020)

O autor acrescenta ainda que estas produções criadas pelos próprios indígenas, têm fortalecido o movimento indígena, sendo difundindo através da internet e das diversas redes sociais, trazendo os desafios e dificuldades enfrentadas por eles na atualidade, assunto que tem despertado o interesse e atenção de muitas pessoas. "Quando invertemos o ponto de vista da câmera e produzimos nosso próprio registro, transmitimos ao mundo nosso olhar", deixamos de ser caça, e nos tornamos caçadores". (PIMENTEL, 2020)

Alberto Álvares é contra filmar os guaranis de cocar, tanga e corpo pintado, porque, desterritorializados, já não andam mais desse jeito, a não ser em ocasiões específicas, na casa de reza das aldeias. Gravá-los paramentados – e não com as roupas que usam no dia a dia – seria reforçar a imagem de que os indígenas pertencem ao passado histórico e, por consequência, por não se vestirem com a indumentária típica (aquela presente no imaginário dos brasileiros), não seriam mais indígenas, nem fariam jus aos direitos dos indígenas.

Acredito que esta visibilidade e conhecimento difundidos pelas produções visuais indígenas, sejam um grande avanço para trazer à população brasileira o conhecimento da realidade vivida por estes povos originários, que merecem o respeito e a dignidade.

Podemos ver o resultado destas produções em muitos veículos de divulgação, principalmente pela Internet, que tem sido fundamental para a divulgação destes trabalhos e excelente parceiro.

Os uru-eu-wau-wau, tribo indígena da Amazônia, foi a responsável pelas filmagens

e produção do documentário “The Territory”, que estreou em agosto de 2022 na National Geographic, com a assessoria do diretor Alex Pritz. Esta tribo conta com menos de 200 membros atualmente e antes mesmo da chegada da equipe de produção, já eram adeptos da tecnologia, sendo usuários do Instagram. Utilizaram-se de drones nas gravações para denunciar o desmatamento da região e estes drones são dos próprios uru-eu-wau-wau.

O documentário foi fruto de um "modelo de coprodução", no qual um da tribo “ficou responsável pela direção do filme e a comunidade em geral assumiu a produção, com uma participação nos lucros e voz nas decisões comerciais sobre a distribuição do filme”.(PRITZ, 2022)

Temos a Rádio Yandê, primeira rádio indígena on-line do Brasil, idealizada e conceituada por Anápuàka Muniz Tupinambá Hãhãhãe, que é o criador e gerador da aplicabilidade da linguagem comunicacional da etnomídia indígena nas bases territoriais dos povos originários. A rádio mantém programas informativos e educativos que trazem para o público um pouco da realidade indígena do Brasil. Busca desfazer antigos estereótipos e preconceitos ocasionados pela falta de informação.

O antropólogo, fotógrafo e cineasta franco-brasileiro Vincent Carelli deu início ao projeto Vídeo nas Aldeias (VNA), tendo como objetivo constituir um banco de informações sobre os indígenas do país. Iniciou a formação de cineastas indígenas, desenvolvendo cursos feitos na própria aldeia, que contavam com a elaboração de roteiro, captação de imagens e edição dos filmes. Com essa ação, os indígenas foram conquistando autonomia para produzir seus próprios filmes, passando sua mensagem da maneira como preferem ser vistos.

Numa destas oficinas realizadas na aldeia Kuikuro, em 2004, foi gravado um dos mais aclamados filmes indígenas. Ganhou, entre outros prêmios o de Melhor Vídeo (II Festival de Jovens Realizadores de Audiovisual do Mercosul) e de Melhor Documentário (Associação

Brasileira de Documentaristas), com o filme “O dia em que a lua menstruou”, que foi dirigido por TaKumã e Mariká Kuikuro.

Além desta, outras iniciativas de capacitação dos indígenas na área de produção audiovisual começaram a surgir em pontos diferentes do país, principalmente nas universidades, dando maior abrangência a esta população.

No Museu da Língua Portuguesa em São Paulo/SP, aconteceu de 12/10/2022 a 23/04/2023, a exposição Nhe’ẽ Porã: Memória e Transformação, que contou com a participação de cerca de 50 profissionais indígenas – entre cineastas, pesquisadores, influenciadores digitais e artistas visuais.e teve curadoria de uma artista, ativista, educadora e comunicadora indígena. Foi mais uma grande oportunidade de vermos indígenas atuando na divulgação de sua cultura.

O nome da exposição veio da língua Guarani Mbya, e foi composto a partir de duas palavras: Nhe’ẽ que significa espírito, sopro, vida, palavra, fala; e porã quer dizer belo, bom.

Juntos, os dois vocábulos significam “belas palavras”, “boas palavras”. Uma exposição necessária na função de nos lembrar que falar de povos indígenas é falar de diversidade.

Nosso país é composto por mais de 150 idiomas falados no Brasil por tribos indígenas e estas línguas fazem parte de nossa cultura. Se não for cultuada esta diversidade linguística, teremos apagado toda tradição histórica que foi passada de geração a geração.

A exposição trouxe também à tona históricos de contato, violência e conflito decorrentes da invasão dos territórios indígenas desde o século 16 até os dias de hoje, problematizando o processo colonial que é chamado de “civilizatório”.

Nesta exposição pode-se apreciar e conhecer outras formas de comunicação entre os povos indígenas, como o monumental “trocano” que é um tambor feito a partir de uma tora única e que foi comparada pela curadora da exposição como “o WhatsApp de antigamente”. Este instrumento pertence aos povos do Alto Rio Negro. A exposição trouxe também outros objetos cerimoniais originários da mesma região, que teve sua língua e cultura afetada seriamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Preservar as línguas indígenas é preservar a nossa cultura enquanto brasileiros.

A educação é a base de uma sociedade. Não temos como apagar os erros cometidos no passado com a invasão e destituição de um povo, mas somos responsáveis por não deixar que esta cultura originária de nosso país, seja apagada, esquecida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALENCAR, Irmã Veneranda. O Preconceito contra os povos indígenas é um dos grandes males. Pastoral da Criança. 03 mar. 2022. Disponível em:

<https://www.pastoraldacrianca.org.br/noticias2/5495-o-preconceito-contra-os-povosindigenas-e-um-dos-grandes-males>. Acesso em 18 nov. 2022

BRITTO, Débora Souza de. Dia dos Povos Indígenas: Educação contra preconceitos. CENPEC. 19 abr. 2022. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/dia-dos-povosindigenas-combater-retrocessos-preconceitos>. Acesso em 18 nov. 2022

CARVALHO, Leandro. Portugueses e indígenas: encontro ou desencontro de culturas?

Mundo Educação. Disponível em:

<https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/portugueses-indigenas-encontro-oudesencontro-culturas.htm>. Acesso em 15 nov. 2022

ENCONTRO CIEE DA DIVERSIDADE E INCLUSÃO. O racismo conta os povos indígenas. CIEE Institucional. 27 jul. 2022. Disponível em:

<https://portal.ciee.org.br/institucional/o-racismo-contra-os-povos-indigenas/>. Acesso em 18 nov. 2022

GUIMARÃES, Márcia. Discriminação contra indígena por sua etnia ou cor também é racismo. Defensoria Pública do Estado do Amazonas. 31 jan. 2022. Disponível em: <https://www.defensoria.am.def.br/post/discrimina%C3%A7%C3%A3o-contraind%C3%ADgena-por-sua-etnia-ou-cor-tamb%C3%A9m-%C3%A9-racismo>. Acesso em 15 nov. 2022

LIMA, Arthur Candido. Disparidade racial e preconceito: População indígena, dados e análises. Brasil Escola. Disponível em:

<https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/atualidades/disparidade-racial-preconceitopopulacao-indigena-dados-analises.htm>. Acesso em 17 nov. 2022

MENDES, Karla. Indígenas denunciam preconceito nas cidades brasileiras. Mongabay Series:

Conservação na Amazônia, Desmatamento ilegal na Amazônia, Indígenas nas cidades. 12 abr. 2021. Disponível em: <https://brasil.mongabay.com/2021/04/somos-invisibilizadosindigenas-denunciam-preconceito-nas-cidades-brasileiras/>. Acesso em 14 nov. 2022

MUNANGA, Kabengele. Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PAIVA, Bianca e HEINEN, Maíra. Indígenas na cidade: Pobreza e Preconceito marcam condição de vida. Agência Brasil, 19 abr. 2017. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2017-04/indigenas-na-cidadepobreza-e-preconceito-marcam-condicao-de-vida>. Acesso em 16 nov. 2022

PIMENTEL, Márcia. O cinema indígena no Brasil e as tensões entre passado e presente.

MultiRio, 27 fev 2020. Disponível em: <https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/15557-cinemaind%C3%ADgena-no-brasil-e-as-tens%C3%B5es-entre-o-passado-e-o-presente> . Acesso em 01 dez. 2022

PRITZ, Alex. Conheça o documentário produzido por tribo indígena da Amazônia. Revista Exame. 17 ago 2022. Disponível em https://exame.com/casual/conheca-o-documentarioproduzido-por-tribo-indigena-da-amazonia/ Acesso em 04 dez 2022

SANT'ANA, Antonio Olímpio de. Superando o Racismo na escola. História e Conceitos básicos sobre o Racismo e seus Derivados. 2ª edição revisada. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Orientações Pedagógicas: Povos afro-brasileiros. São Paulo: SME/COPED, 2022

SILVA, Ana Célia. Superando o Racismo na escola. A Desconstrução da Discriminação no livro didático. 2ª edição revisada. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

AS DIVERSIDADES CULTURAIS E OS POVOS INDÍGENAS

TARCIANE MEDEIROS MENDES PONTES

RESUMO

Esse artigo pretende buscar reflexões a respeito das diversidades culturais e dos povos indígenas. A cada dia vemos mais diversidade de culturas na sala de aula. Portanto, é necessário formar cidadãos mais abertos, empáticos e informados desde a infância. Vivemos em um mundo diverso e multicultural. Cada país tem características próprias, como: idioma, gastronomia, música, danças, tradições, hábitos, leis, crenças, literatura, arte, vestuário, entre outros. Portanto, é importante ensinar aos alunos diferentes culturas e realidades. Da mesma forma, eles aprenderão a se relacionar com pessoas de diferentes culturas, tanto estrangeiras quanto pertencentes a uma comunidade pequena ou indígena. A diversidade étnica e cultural dos povos indígenas também reside em nossa infância, sobre a concepção nas formas de viver e interagir com o meio ambiente, como parte da diversidade étnica e cultural do nosso país.

Palavras-chave: Hábitos; Mundo Diverso; Tradições.

INTRODUÇÃO

O Brasil é o país do continente americano com maior número de povos indígenas. Cada um deles possui características específicas no que diz respeito à apropriação da pessoa em que vive, à organização dos espaços e atores sociais, às atividades cotidianas como a pesca, a caça, o rabo de cavalo, a agricultura e os componentes culturais que contêm suas identidades e saberes indígenas: linguagem, música, dança, religião e, entre outras, práticas parentais e de cuidado infantil:

Cada população indígena tem uma forma particular de produzir sua própria representação do mundo que está próximo, da mesma forma que o lugar ocupado pelas crianças é específico em cada cultura de acordo com o tipo de experiência em que são cuidadas e crescem. Essa etapa é fundamental na vida de todo e qualquer ser humano, pois nos alicerces de sua história, cultura e identidade eles vão se firmando de forma diferenciada.

Essas singularidades culturais têm exigido que as políticas públicas do país integrem e compreendam, pouco a pouco, diferentes diretrizes educativas e práticas parentais que materializem e reconheçam a diversidade.

É fundamental que a cultura indígena seja introduzida no currículo escolar desde a educação infantil. Uma forma de introduzir essa cultura é por meio das artes, as quais a cultura indígena é bem forte com artesanatos, entre outros.

Alguns filmes para entender melhor a luta indígena e a cultura desses povos são: "A mãe de todas as lutas", ao qual retrata o protagonismo da mulher indígena e a luta dos sem terra no Brasil. "Rama Pankararu", o qual mostra o povo indígena tentando defender suas terras que são invadidas consequentemente, são ameaçados por pessoas interessadas em suas terras para que deixem seus espaços, entre outras atrocidades cometidas por pessoas que não respeitam os povos indígenas. Temos também outros filmes e documentários fundamentais para um melhor entendimento ainda melhor a respeito dos povos indígenas, como: Piripkura, Bimi Shu Ikaya, Nossos Espíritos Seguem Chegando e Hiper Mulheres.

AS ARTES E ARTESANATOS INDÍGENAS

As atividades no setor de artes visuais e artesanato proporcionam benefícios sociais significativos aos povos indígenas. A participação nas artes visuais aumenta a coesão social dentro das comunidades, promove a saúde e o bem-estar e fornece uma gama de benefícios em muitos setores da sociedade indígena.

O meio de artes visuais tem sido usado com sucesso como uma forma de expressão para muitos grupos diferentes dentro da comunidade indígena. As artes visuais forneceram, em particular, um caminho para o avanço das mulheres indígenas - no desenvolvimento pessoal e auto - estima, independência financeira e empoderamento dentro de suas comunidades.

Ao fazer e conhecer arte o aluno percorre trajetos de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolvem potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem alicerçar a consciência do seu lugar no mundo e também contribuem inegavelmente para sua apreensão significativa dos conteúdos das outras disciplinas do currículo (BRASIL, 1997, p. 44).

Percebe-se então que a cultura indígena é muito forte nas artes, brincadeiras e jogos.

Os indígenas desenvolvem arte para uma variedade de propósitos: alguns expressam conhecimentos e relacionamentos tradicionais, enquanto outros expressam uma ampla gama de propósitos e posições associadas à sociedade, política, eventos históricos, crenças, relacionamentos e reflexões pessoais. Portanto, a arte indígena não pode

ser definida de forma restrita; em vez disso, abrange uma variedade de formas e práticas artísticas.

A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA INDÍGENA

A educação intercultural está em debate aberto com várias posições e expressões, onde se situam duas posições gerais na luta; por um lado, manter o atual sistema de relações de dominação nos estados nacionais e, por outro, transformar as relações de poder em uma luta entre os direitos culturais dos movimentos sociais atuais.

Esse dilema gerou diferentes formas de pensar e expressar a educação intercultural: enquanto o Estado estabelece conteúdos interculturais dentro de dos programas educacionais, apenas para os indígenas e elaborados a partir de dos espaços de poder onde a cultura é considerada como uma lista de características étnicas, como as comunidades que avançam na construção de propostas pedagógicas emanadas das lutas e necessidades das crianças, tendo suas práticas cotidianas como fonte de conteúdo pedagógico, gerando ao mesmo tempo processos de recuperação, reprodução, valorização e potencialização cultural, a partir de uma posição crítica contra a colonização ocidental, base do atual sistema de dominação.

A compreensão das brincadeiras e a recuperação do sentido de brincar de cada povo dependem do modo de vida em seu tempo e espaço. Dentro dessa imagem surgiam as crianças com seus valores, costumes e brincadeiras.

Conhecer os motivos que levam uma comunidade indígena a empreender lutas para manter suas crianças na instituição escolar. Um fato, ocorrido no ano de 2001, mais precisamente no 4º bimestre, qual seja, o deslocamento de crianças indígenas de uma Escola situada no centro do município de Doutor Pedrinho-SC para uma escola na própria área indígena, esta sem as mínimas condições de acolhimento dessas crianças, fez surgir as perguntas postas como ponto de partida deste trabalho: por que é tão importante para este povo que as crianças se mantenham na escola? Qual o sentido de escola para o povo Xokleng? (BARUFFI, 2005, p.06)

Segundo Koch-Grünberg as crianças indígenas eram cuidadas pela mãe ou avó até os dois anos de idade, enroladas em faixa de algodão que ficava pendurada nas costas da mãe. As crianças ficavam nesta posição durante todo o dia participando de todas as atividades que a mãe participava. A vida das crianças transcorria sem violência. As crianças eram mais confiantes, corteses e serviçais. A vida em grupo proporcionava a cooperação e a solidariedade. Quando adquiriam algum alimento, este era dividido por todos. A tranquilidade das crianças e a ausência de brigas era também reflexo do modo de vida dos índios, que jamais alteravam a voz ou faziam recriminações.

Desde muito pequenas as crianças participam da vida dos adultos, assim sendo, quando os meninos nascem são colocados em seus berços arcos e flecha que mais tarde usariam para ajudar o pai na caça e na pesca e as meninas ajudar a mãe nos serviços domésticos e também cuidar dos irmãos menores.

Brincando, as crianças índias aprendem diversas atividades do cotidiano.

A educação das crianças indígenas é de responsabilidade do pajé que passa o seu conhecimento para as crianças com a finalidade de que as raízes de sua gente não desapareçam.

Os povos indígenas sofrem as consequências da injustiça histórica, incluindo colonização, desapropriação de suas terras, territórios e recursos, opressão e discriminação, bem como a falta de controle de seus próprios estilos de vida.

Estados coloniais e modernos, em busca de crescimento em grande parte negaram-lhes o direito ao desenvolvimento. Com isso, os povos indígenas muitas vezes perdem para atores mais poderosos e se tornam os grupos mais empobrecidos em seus países.

"É possível dizer – dentro da percepção indígena que o índio não deixa de ser ele mesmo em contato com o outro (o não índio), ainda que o(a) indígena more numa cidade grande, use relógio e jeans, ou se comunique por um celular; ainda que uma parabólica pareça ao outro, um objeto estranho ou incompatível com a comunidade indígena [...] mesmo assim a indianidade permanece, porque o índio e/ ou a índia, onde quer que vá, leva dentro de si a aldeia [...] (GRAÚNA, 2003, p. 63).

Os povos indígenas continuam sendo os mais numerosos entre os pobres, analfabetos e desempregados. Os povos indígenas somam cerca de 370 milhões. Apesar de constituir aproximadamente 5% da população mundial, os povos indígenas constituem 15% dos pobres do mundo. Eles também representam um terço dos 900 milhões de indigentes nas áreas rurais.

O tabagismo e o abuso de drogas são muito comuns entre os povos indígenas; as taxas de suicídio e encarceramento também são altas. Estes problemas eles são mais acentuados nas áreas urbanas, onde os povos indígenas são isolados de suas comunidades e culturas, e raramente são plenamente aceitos como membros iguais da sociedade dominante.

O crime violento também é mais pro-

vável de ser registrado entre os povos indígenas. Um problema também em países desenvolvidos. O bem-estar dos povos indígenas é um problema não apenas em países em desenvolvimento. Mesmo nos países desenvolvidos, os povos indígenas quase invariavelmente ficam atrás da população não indígena na maioria dos indicadores de bem-estar. sua expectativa de vida é mais curta, a qualidade dos serviços médicos e da educação é mais baixa e suas taxas de desemprego são mais altas.

Obesidade, diabetes tipo 2 e tuberculose são atualmente problemas de saúde grave entre os povos indígenas nos países desenvolvidos.

Estudos das condições socioeconômicas dos povos indígenas da América Latina demonstram que ser indígena equivale a ser pobre e que com o tempo essa situação se perpetuou.

Mesmo quando conseguiram acumular capital humano (ou seja, oportunidades educacionais ou de treinamento), eles podem convertê-lo em lucros significativamente maiores ou reduzir a pobreza que os diferencia da população não indígena.

Nunca é demais destacar a importância da terra e dos territórios para a identidade cultural indígena. No entanto, os povos indígenas continuam sofrendo com a perda de terras, territórios e recursos naturais. O resultado foi que as culturas indígenas estão à beira de desaparecer em muitas partes do mundo.

A LÍNGUA E O MEIO DE COMUNICAÇÃO

Embora alguns povos indígenas estejam conseguindo revitalizar suas línguas, muitos outros estão travando uma batalha perdida, porque suas línguas simplesmente não estão sendo passadas de uma geração para outra. A maioria dos governos está ciente dessa crise linguística, mas os fundos alocados geralmente são usados apenas para registrar sua existência e muito pouco vai para programas de revitalização de linguagens.

A língua, por outro lado, não é apenas um meio de comunicação, mas geralmente está ligada à terra ou região que os povos indígenas ocupam tradicionalmente; é um componente essencial da identidade coletiva e individual da pessoa e, consequentemente, dá um sentimento de pertencimento e comunidade. Quando a língua morre, esse senso de comunidade se deteriora.

Outra coisa que também foi recentemente reconhecida é que a saúde geral, o bem-estar e a continuidade cultural dos povos indígenas estão diretamente relacionados à sua capacidade de consumir alimentos tradicionais e manter suas práticas alimentares. Este reconhecimento levou a apelos aos governos para incorporar a cultura no desenvolvimento da agricultura sustentável, sistemas alimentares e práticas, políticas e programas relacionados que respeitem e apoiem o bem-estar da população nativa.

O valor do conhecimento tradicional está agora sendo reconhecido. Desde tempos imemoriais, os povos indígenas e as comunidades locais têm sido os repositórios de conhecimento e recursos tradicionais e têm aplicado o direito consuetudinário consagrado em sua cosmologia espiritual. Colonizadores e estados pós-coloniais enfraqueceram e destruiu muito do conhecimento tradicional, incluindo o direito consuetudinário e o folclore, impondo seus próprios sistemas jurídicos, seus conhecimentos e sua concepção de mundo aos povos indígenas.

Os povos indígenas representam a maior parte da diversidade cultural do mundo. em todo o mundo existe aproximadamente 370 milhões de indígenas ocupando 20% da superfície da Terra. Calcula-se também representando cerca de 5.000 diferentes culturas indígenas. Por isso, os povos indígenas do mundo representam a maior parte da diversidade cultural do planeta, embora constituam uma minoria numérica.

Os direitos fundiários estão na legislação, mas não são a realidade. Muito poucos países reconhecem os direitos dos povos indígenas à terra, mas nem mesmo nesses países têm procedimentos de titulação e demarcação de terras, e muitas vezes são atrasados ou arquivados quando os líderes ou as políticas mudam. Mesmo onde os povos indígenas detêm o título legítimos proprietários das suas terras, estas terras são habitualmente arrendadas pelo Estado como concessões mineiras ou madeireiras sem consultar os povos indígenas e, muito menos, pedir seu consentimento livre e esclarecido.

A falta de segurança jurídica da posse continua sendo um problema decisivo para os povos indígenas quase em todos os lugares. Novas tecnologias forçam o reassentamento. A promoção de novas tecnologias, como sementes melhoradas, fertilizantes químicos e pesticidas, etc., e a introdução de esquemas de culturas de rendimento e grandes plantações causaram degradação ambiental e destruíram ecossistemas autossustentáveis, o que afetou muitas comunidades indígenas a ponto de forçá-las a se reinstalarem em outros lugares.

Grandes barragens e atividades de mineração em muitos países causaram o deslocamento forçado de milhares de indígenas e famílias, que não receberam indenização adequado. Várias comunidades foram removidas dos parques nacionais contra sua vontade, enquanto que o desenvolvimento do turismo em alguns países tem causado o

deslocamento de populações indígenas e sua crescente empobrecimento.

No Brasil, principalmente na Região da Amazônia, quando os povos indígenas reagiram e tentaram fazer valer seus direitos, em muitos casos foram submetidos a abuso físico, prisão, tortura e até mesmo pereceram.

À medida que seus direitos ambientais são cada vez mais reconhecidos em nível internacional, traduzir esse reconhecimento político em prática na forma de progresso concreto em nível nacional e local continua sendo um grande desafio. Muitas decisões tomadas em nível internacional caem no vácuo ou nem sempre são aplicadas em nível nacional, e com a máxima o que os povos indígenas dizem é muitas vezes ignorado, se é que são ouvidos.

As mudanças climáticas colocam em risco a própria existência dos povos indígenas. Para muitos povos indígenas, a mudança climática já é uma realidade, e eles estão cada vez mais conscientes disso.

A mudança climática não é simplesmente um problema ambiental, mas tem sérias consequências socioeconômicas. O Banco Mundial também considera que as mudanças climáticas podem impedir a consecução dos objetivos de desenvolvimento do milênio, incluindo a erradicação da pobreza, a mortalidade infantil, o combate à malária e outras doenças, bem como a sustentabilidade ambiental. Para muitos povos indígenas, a mudança climática é uma ameaça potencial à sua própria existência e uma importante questão de direitos humanos e equidade.

Os despejos forçados e a desapropriação de terras tiveram um impacto particularmente sério sobre as mulheres indígenas, que muitas vezes veem sua carga de trabalho aumentar como resultado, têm que caminhar longas distâncias para encontrar fontes alternativas de água ou lenha, perdem renda para suas atividades produtivas e permanecem em situação de dependência econômica do homem.

Muitas vezes, os sistemas educacionais não respeitam as diversas culturas dos povos indígenas. Muito poucos professores falam suas línguas e suas escolas muitas vezes carecem de materiais básicos, materiais pedagógicos, que fornecem informações precisas e imparciais sobre os povos indígenas e seus modos de vida são muito escassos. Apesar dos numerosos instrumentos internacionais que proclamam os direitos universais de educação, os povos indígenas não gozam plenamente desses direitos, de modo que a distância entre os povos indígenas e o restante da população permanece abismal no campo da educação em todo o mundo.

Os povos indígenas devem ser livres para determinar seu próprio desenvolvimento. Os direitos dos povos indígenas às suas próprias terras e territórios devem ser respeitados e os povos indígenas devem formular suas próprias definições e indicadores de pobreza e bem-estar. Embora não existam estatísticas globais sobre a situação dos povos indígenas, é claro que a pobreza, a marginalização, a falta de moradia adequada e a desigualdade de renda os afeta desproporcionalmente.

Fenômenos como privatizações, liberalização, as alterações climáticas, os conflitos e o desenvolvimento insustentável exercem grande pressão sobre os seus modos de vida tradicionais. Os povos indígenas podem fazer contribuições vitais para encontrar soluções para os problemas contemporâneos de renovar a ética, as relações ecológicas e sociais e realizar a paz, os direitos humanos e o desenvolvimento sustentável.

As culturas indígenas enfrentam a duplo ameaça um tanto contraditória de discriminação e mercantilização. Os povos indígenas continuam submetidos ao racismo e à discriminação, são considerados inferiores às comunidades não indígenas e a cultura é vista como um obstáculo ao seu desenvolvimento. No entanto, é cada vez mais reconhecido que os povos indígenas têm uma relação única com o meio ambiente, conhecimento tradicional e espiritualidade, dando origem a esforços externos, muitas vezes fora de seu controle, para usar ou aproveitar de sua cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A socialização infantil tem sido entendida como o processo pelo qual as crianças aprendem uma série de elementos como crenças, comportamentos e sentimentos de acordo com o papel que desempenham em sua cultura, entendendo papel como a expectativa esperada das crianças de acordo com sua posição dentro do grupo social. Em outras palavras, esse processo refere-se às maneiras pelas quais as crianças se tornam membros social e culturalmente competentes dentro do grupo social em que vivem.

É fundamental que os professores introduzam no currículo escolar e nas atividades pedagógicas que proporcionem um melhor entendimento sobre os povos indígenas.

As diferentes formas como as crianças participam da organização das atividades cotidianas que cada sociedade estabelece, nos dá uma diretriz para conhecer as diferenças culturais nas quais ocorrem na aprendizagem infantil.

Os contextos culturais, baseados em objetivos e valores coletivos, se manifestam em estratégias, mais implícitas do que explícitas, onde nos povos indígenas os adultos muitas vezes fazem comentários relacionados com a importância da participação de

todos os membros da família em múltiplas atividades. Percebe-se então, que o conhecimento da cultura indígena é fundamental para o currículo escolar.

REFERÊNCIAS

BARUFFI, Mônica Maria. Sentidos de escola e movimentos sociais do povo Xokleng, COMUNIDADE BUGIO – SC – FURB – 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC /SEF, 1998.116 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf, acesso em 1 mar.2023.

GRAÚNA, Graça (M. das Graças Ferreira). Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Recife. Universidade Federal de Pernambuco, 2003.

O DOCENTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A VIDA DE CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS

TATIANE ALVES

Resumo

Esse artigo vem buscar reflexões a respeito da tão importante Profissão docente e suas contribuições na vida de crianças, jovens e adultos. Um modelo é uma pessoa que nos inspira e nos encoraja a lutar pela grandeza, a viver o máximo de nosso potencial e a ver o melhor de nós mesmos. Um modelo é alguém que admiramos e que aspiramos a ser. Aprendemos através deles, através de seu compromisso com a excelência e através de sua capacidade de nos fazer perceber nosso próprio crescimento pessoal. Nós procuramos por conselhos e orientação. Um modelo pode ser qualquer um: um pai, um irmão, um amigo, mas alguns de nossos modelos mais influentes e que mudam a vida são os professores.

Palavras-Chave: Profissão Docente; Professores; Modelo

INTRODUÇÃO

Quando você pensa no tipo de professor que gostaria de ser, quem vem à mente? O professor de matemática que o ajudou a conquistar frações? O professor de inglês que escreveu ótimos comentários em suas histórias? O professor que o ajudou a descobrir um novo esporte, hobby, talento - ou talvez até o cutucou em sua carreira atual?

Os professores acompanham os alunos em cada estágio crucial do desenvolvimento. De seis a oito horas por dia, cinco dias por semana, você como professor está prestes a se tornar uma das pessoas mais influentes na vida de seus alunos. Depois dos pais, os filhos aprenderão primeiro com você, o professor da escola primária . Então, como professor do ensino médio , você guiará os alunos por mais uma transição importante: a adolescência. À medida que as crianças se tornam jovens, aprendendo no ensino médio e no ensino médio , você responde às perguntas deles, ouve os problemas deles e ensina sobre essa nova fase de suas vidas. Você não apenas observa seus alunos crescerem, mas também os ajuda a crescer.

Muito do que os alunos aprendem com seus melhores professores não é detalhado em um plano de estudos. Os professores que nos ajudam a crescer como pessoas são responsáveis por transmitir algumas das lições mais importantes da vida. Durante os anos iniciais da escola, os alunos encontram, talvez pela primeira vez, outras crianças da mesma idade e começam a formar algumas de suas primeiras amizades.

O conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos e sinais captados e codificados pelos sentidos. Daí resultam, sabemos bem, os inúmeros erros de percepção que nos vem de nosso sentido mais confiável, o da visão (MORIN, 2003, p. 20).

Como professor, você mostrará a seus alunos como se tornar independente e formar seus próprios relacionamentos, você os guiará com cuidado e intervirá quando necessário. A escola é tanto um lugar de aprendizado social quanto de aprendizado acadêmico, e isso é verdade, não apenas em nossos primeiros anos de educação, mas durante toda a faculdade.

Armado com uma administração solidária e instruída, não há limite para a influência que um professor pode ter na vida de um ou muitos alunos. Embora a influência de um professor na esfera social da escola diminua à medida que os alunos amadurecem, essas lições iniciais ainda têm um efeito sobre como irão interagir com outras pessoas no futuro.

Professores são fontes de experiência. Eles já foram para onde os alunos estão indo, passaram pelo que passarão e estão em posição de repassar lições, não apenas sobre o assunto, mas lições sobre a vida.

COMO ENSINAR: UM DESAFIO

Ao abordarmos o assunto ensino e aprendizagem no âmbito escolar, nos referimos a um processo diferenciado da forma de como se ensina e aprende em casa, com a família ou amigos, no ambiente em que se vive, com brinquedos e meios de comunicação.

A escola tem um modo específico e especial de organizar e propor situações para que ocorra a aprendizagem de determinados conteúdos culturais. A questão central da escola é o ensinar e o aprender. Para que uma aprendizagem ocorra é necessário um bom planejamento, sustentado no trabalho do coletivo dos educadores. De cada professor é exigido um sério preparo profissional que garanta o saber e o saber-fazer, ou seja, domínio do conteúdo e da metodologia de ensino.

Se o professor não tiver o domínio do conteúdo não será capaz de selecionar, sequenciar e dosar o que vai ensinar, não consegue flexibilidade na escolha e no emprego de caminhos seguros para promover a aprendizagem em sala de aula. A metodologia de ensino que o professor adota é exclusivamente própria de como o mesmo

trata o ensino, como é seu posicionamento e sua atitude diante do processo.

O professor que entende a educação como prática social, transformadora e democrática trabalha com seus alunos na direção da ampliação do conhecimento, vinculando conteúdos de ensino à realidade, escolhendo procedimentos que assegurem a aprendizagem efetiva. Sabendo que conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem são processos relacionados entre si, que acontecem por construção e interação, o professor privilegia conteúdos significativos e integra ao trabalho em sala de aula situações desafiadoras, problematizadoras, prevendo interações com os alunos e deles entre si, e com o conhecimento.

O método científico assenta na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou. Já em Descartes uma das regras do método consiste em dividir cada uma das dificuldades em tantas parcelas quanto for possível e requerido para melhor as resolver (SANTOS, 1985, p. 5).

É importante ressaltar que a atuação docente pode ou não promover a aprendizagem dos alunos. Quando o professor reconhecer importância de envolvêlos, mobilizar seus processos de pensamento, explorar todas as dimensões e oportunidades de aprendizagem, fizer ou refizer percursos, criar e renovar procedimentos e olhar seu grupo-classe a partir de suas próprias características, estará propiciando aprendizagem.

Modificar a prática não significa abandonar de uma vez tudo aquilo que já faz parte de sua formação anterior. Novas práticas não se instalam de um momento para o outro. Muitas vezes o professor pensa mais adiante, mas ainda repete em sala de aula o que viveu como aluno.

Para nós educadores é sempre possível e necessário prever e organizar as situações de aprendizagem, mas nem sempre podemos prever a maneira de conduzir uma aula ou um processo de estudo. Aquilo que se mostrou mais eficaz numa situação, pode não surtir o mesmo efeito em outra.

Não há modelos gerais, aplicáveis em qualquer situação, pois cada sala de aula é única: cada professor é diferente, os alunos não são iguais nem podem ser idealizados. Cada um tem sua história, trajetória escolar, pontos de vista e estilos cognitivos diferentes. Além disso, não se pode esquecer das condições do ambiente em que ocorrem as interações e a aprendizagem. Estas tornam singular o trabalho com cada grupo-classe: a atividade do professor não deve se repetir sempre, sem novidades ou desafios.

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

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

O currículo escolar compõe-se de conteúdos sequenciados, articulados, selecionados pela escola como sendo os mais significativos nas diversas áreas do conhecimento. Tais conteúdos são apresentados em situações de ensino especialmente preparadas pelo professor, levando em conta as características e necessidades dos alunos.

Em geral, as situações de aprendizagem são desencadeadas a partir de questões já selecionadas e programadas no currículo. Podem ter união com um fato que desperte o interesse da classe, ou por um assunto que se revele oportuno.

Uma boa forma para decidir e verificar a relação entre as questões novas e o que já foi programado: se forem possíveis entradas para algum assunto, se exemplificam e ampliam a abordagem de outro, se permitem integrar conteúdos de diferentes áreas. É bom deixar claro que todo programa deve ser flexível para permitir novos arranjos ao longo de sua execução.

Quando o momento não é oportuno porque há outro tema sendo estudado, é interessante identificar, junto com a classe, o que está provocando interesse para uma futura exploração. Podem aparecer, então, assuntos que não tenham relação imediata com o que foi programado. Se forem situações significativas para os alunos, será possível fornecer algumas explicações através de leitura, discussão ou vídeo e retomar o estudo em andamento.

O tempo de abordagem dos assuntos não previstos pode ser maior ou menor, dependendo das possibilidades que apresentem para desencadear ou enriquecer o estudo dos conteúdos curriculares.

Na relação ativa com o novo, o contato com várias fontes, as explicações do professor, as discussões em grupo ou outras atividades devem permitir ao aluno entender, localizar e relacionar informações, tirar conclusões, ampliar sua compreensão, ou

seja, apropriar-se dos conteúdos culturais básicos, com isso o aluno estará aprendendo a aprender para encontrar sozinho o caminho para outras aprendizagens.

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

O DOCENTE E A EDUCAÇÃO

A educação é um processo sem fim. Não para depois de se formar e começar uma carreira. Por meio da educação continuada, indivíduos com espírito de carreira podem melhorar constantemente suas habilidades e se tornar mais proficientes em seus empregos.

No campo da administração educacional do ensino fundamental e médio, é particularmente importante que os administradores escolares incentivem os professores a buscar o desenvolvimento profissional, não apenas para garantir os melhores resultados de aprendizagem para seus alunos, mas também para serem mais eficazes e satisfeitos em vários outros aspectos de seus alunos.

O desenvolvimento profissional transforma os professores em educadores melhores e mais aptos, permitindo que eles criem instruções de curso relevantes e personalizadas para os alunos de hoje.

Os principais insights da ciência do aprendizado e do desenvolvimento são que o cérebro e o desenvolvimento de inteligências e capacidades são maleáveis e o "desenvolvimento do cérebro é um processo dependente da experiência" (Cantor et al., 2018p. 5), que ativa vias neurais que permitem novos tipos de pensamento e desempenho.

Em função das experiências, as capacidades cerebrais e humanas crescem ao longo de todo o continuum de desenvolvimento e em todo o espectro de desenvolvimento (físico, cognitivo, afetivo) de maneiras interativas.

O que acontece em um domínio influencia o que acontece em outros. Por exemplo, as emoções podem desencadear ou bloquear o aprendizado. As emoções e os contextos sociais moldam as conexões neurais que contribuem para a atenção, concentração e memória, para a transferência e aplicação de conhecimento.

Compreender como os processos de desenvolvimento se desenrolam ao longo do tempo e interagem em diferentes contextos pode contribuir para projetos mais favoráveis para ambientes de aprendizado.

Além disso, as tendências gerais de desenvolvimento são modificadas por interações entre aspectos únicos da criança e seus contextos de família, comunidade e sala de aula. Como resultado, as crianças têm necessidades e trajetórias individuais que exigem instruções e apoios diferenciados para permitir um crescimento ideal em competência, confiança e motivação.

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

O educador precisa agir frente às necessidades apresentadas, tomando a iniciativa de trabalhar com os alunos, com os outros professores e com a comunidade, na tentativa de modificar ou melhorar esta situação pela qual a escola e o aluno passam.

Os professores de Ensino Fundamental II, precisam encorajar-se social e politicamente, percebendo as possibilidades da ação social e cultural, na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade na qual estão inseridos.

É essencial que o professor tenha conhecimento sobre as principais teorias e práticas que estudam a aprendizagem e o desenvolvimento, podendo estimular os aprendizes para a produção de informações. As atitudes do professor em sala de aula são determinantes para despertá-los e incentivá-los.

É esta percepção do homem e da mulher como seres “programados, mas para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educando.” (FREIRE, 2006, P. 145).

Outro fator que desperta o estímulo de ambos os sujeitos do processo escolar é a relação professor-aluno que também será proveniente das práticas pedagógicas do cotidiano.

É fundamental que o professor conheça ao máximo a realidade de cada aluno para que possa desenvolver e utilizar ferramentas que reduzam a defasagem no aprendizado. Dentre essas ferramentas, a comunicação colabora, de forma acentuada,

para que professores e alunos consigam conviver dentro da sala de aula de forma atraente. Durante sua formação o contato que professores de História têm com outros campos do conhecimento devem ser utilizados como instrumentos para transformar a coexistência na sala de aula em algo prazeroso.

O professor dos primeiros anos da Educação Básica deve ficar atento aos livros didáticos, pois com a consolidação do capitalismo, o livro tornou-se uma mercadoria. A cada início de ano letivo, há uma variedade enorme de exemplares de todas as disciplinas disponíveis no mercado. Além disso, vários profissionais estão envolvidos na produção desses livros o que compromete a qualidade dos conteúdos ali contidos.

Uma implicação central para os educadores é que o sistema de desenvolvimento integrado e dinâmico é idealmente suportado quando todos os aspectos do ambiente educacional suportam todas as dimensões do desenvolvimento infantil. Isso exige uma abordagem profundamente integrada da prática, que apóie toda a criança em escolas e salas de aula que funcionem de maneira coerente e consistente para construir relacionamentos fortes e comunidades de aprendizado; apoiar o desenvolvimento social, emocional e cognitivo; e fornecer um sistema de apoio, conforme necessário, para o desenvolvimento saudável, relacionamentos produtivos e progresso acadêmico.

A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO

Quando os professores são solicitados a explicar por que escolheram a educação como carreira, não há como dizer qual pode ser a resposta. Pessoas diferentes escolhem o ensino por diferentes razões, mas uma coisa é certa, não importa qual seja o motivo, o resultado final é o mesmo. O ensino é uma carreira desafiadora, mas altamente gratificante, e os professores em todos os lugares atestam a satisfação que é sentida por saber que estão lançando as bases do futuro das crianças.

A escola primária é onde tudo começa. Os primeiros professores de uma criança são as pessoas que definirão o padrão para o aprendizado. Eles têm a capacidade de instilar amor pela escola, mas também de promover sentimentos de negatividade na criança, se não forem cuidadosos. Muitas vezes, é a primeira experiência da criança em socializar fora da família, seguindo uma rotina específica ou experimentando regras e consequências de alguém que não seja um dos pais. Essas são facetas extremamente importantes da educação, pois estabelecem as bases para o sucesso de uma criança nos anos posteriores, tanto comportamentais quanto academicamente.

O ensino fundamental também é a primeira introdução aos assuntos que uma criança aprenderá nos próximos anos. A capacidade do professor de despertar interesse em disciplinas como matemática, artes da linguagem e ciências pode determinar o tipo de aluno que a criança será durante a escola. Deixar de capturar o interesse de uma criança logo no início pode prejudicar seriamente seu sucesso acadêmico mais tarde, especialmente se a criança também se debater com o aspecto da socialização da escola. Além disso, ensinar uma criança a gostar de ler é extremamente importante nos anos mais jovens, pois a leitura é realmente a base para todas as disciplinas. É um trabalho enorme de professores do ensino fundamental, mas também muito gratificante, ajudar as crianças a desenvolver habilidades cruciais.

Uma enorme vantagem que os professores do ensino fundamental têm sobre os professores de uma única disciplina é a capacidade de ensinar várias disciplinas diferentes em um dia. Isso elimina a monotonia de ensinar a mesma coisa o dia todo e permite que os professores vejam seus alunos em muitas capacidades diferentes. Por exemplo, um aluno que se esforça em matemática, mas se destaca pela leitura, poderá mostrar ao professor seus pontos fortes, não apenas pontos fracos.

Os professores podem ver um aluno mais bem-educado ao ensinar uma variedade de materiais. Outra vantagem de ensinar todas as disciplinas é a capacidade de incorporar diferentes atividades à lição do dia. A manhã pode ser gasta com problemas de matemática, mas a tarde pode se transformar em um divertido laboratório de ciências ou esquete. Os professores do ensino fundamental podem promover sua criatividade e individualidade por meio de aulas e interações com os alunos.

Há uma sensação definitiva de alegria em uma escola primária que não pode ser sentida em muitos outros ambientes. As crianças gostam de aprender. Eles estão ansiosos para experimentar e testemunhar coisas novas, mesmo que seja um trabalho escolar, o que torna o trabalho do professor emocionante e gratificante. As crianças desfrutam do ambiente e da outra, o que cria uma atmosfera de diversão e felicidade. Os professores primários têm a oportunidade de expor os alunos a tantas coisas novas que talvez não possam experimentar de outra forma. Muitas vezes, a escola é a primeira vez que as crianças fazem excursões a museus, fábricas, empresas e outros lugares onde nunca estiveram. Eles podem ver oradores convidados, visitar a biblioteca, assistir a assembléias e muitas outras atividades divertidas.

Muitos pais de alunos com deficiência ou distúrbio não sabem que seus filhos são diferentes até o início da escola. Não é até que estejam com outras crianças

da idade deles, em um cenário semelhante, que os desafios começam a aparecer. Os professores do ensino fundamental são frequentemente as primeiras pessoas a reconhecer essas diferenças. Eles trabalham em estreita colaboração com pais, especialistas e administradores para identificar problemas e apresentar as melhores soluções para a criança.

Essa é uma parte importante da responsabilidade dos professores do ensino fundamental, porque se uma criança com certas deficiências escapa pelas fendas do ensino fundamental, pode levar anos até que uma deficiência seja notada, mesmo que seja. Identificar os desafios de um aluno o mais cedo possível ajudará a garantir que existam certas adaptações ou sistemas de apoio adicionais, para que a criança tenha todas as oportunidades de ter o mesmo sucesso que seus colegas na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho educativo realizado pelo professor consiste na mediação do conhecimento científico, visando à sua apropriação pelos estudantes, o que implica conhecer como ocorre o processo de ensino-aprendizagem para planejar estratégias didáticas e pedagógicas.

Durante anos de permanência na escola, os alunos deparam-se com uma variedade de transições que lhes providencia um leque amplo e variado de desafios, aprendizagens e de desenvolvimento a vários níveis. Assim, a forma como os alunos lidam com as rotinas, registros e avaliação pode ter um impacto significativo.

Em pré-adolescentes com dificuldades na transição e adaptação verifica-se uma diminuição no rendimento escolar, baixo estima, decréscimo da motivação e desinteresse em aprender. Por isso é fundamental que o professor tenha habilidades para trabalhar com os registros e com a avaliação em sala de aula.

REFEERÊNCIAS

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia: cotidiano do professor. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

MORIN, Edgar. Os Sete Saberes Necessários a Educação do Futuro. São Paulo – 6ª ed, Cortez: Brasília: DF: UNESCO, 2002.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança, Rio de Janeiro: editora Zahar, 1982.

SANTOS, Boaventura de Souza. Um Discurso sobre as Ciências. Edições

Afrontamento; Porto 1988

VYGOTSKY, Lev. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, São Paulo: editora Martins Fontes, 1991.

INCORPORANDO A TAXONOMIA DE BLOOM E A APRENDIGEM COLABORATIVA, ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

TATIANE CRISTINA GINO FERREIRA

Resumo

Este estudo apresenta conceitos teóricos sobre a aprendizagem colaborativa e a taxonomia de Bloom, atualmente temos muitos instrumentos para apoiar o trabalho pedagógico, no que se refere a definição dos objetivos educacionais, escolha da metodologia, estratégias, e dos instrumentos de avaliação. Na proposta de aprendizagem colaborativa, o conhecimento é construído coletivamente por meio de trocas e questionamentos. A Taxonomia de Bloom trata de instrumento para dar suporte ao planejamento pedagógico e organização dos objetivos educacionais, auxiliando no aprimoramento do processo educacional. Após revisitar propostas, características que dialogam como que diz estudiosos sobre o assunto, esta revisão bibliográfica apresentará exemplos de prática colaborativa inclusiva dos alunos com deficiências, realizada durante este ano letivo na unidade municipal de educação infantil em que leciono. No decorrer da proposta, esta prática busca relações com a taxonomia de Bloom, destacando as aprendizagens construídas pelos alunos ao longo do percurso a partir desta proposta, apontando a relevância das interações à formação da comunidade de aprendizagem.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Taxonomia de Blom. Aprendizagem colaborativa. Planejamento.

Abstract

This study present theoretical concepts about learning collaborative and the taxonomy of Bloom, currently we have many tools to support the pedagogical work, in what refer on definition of educational objectives, the choice of methodology, strategies, and evaluation tools. The proposal of collaborative learning, knowledge is collectively constructed through the exchange and questioning. The taxonomy of Bloom treat of instruments to give support the pedagogical planning and organization of education objectives, assisting in the improvement of education process. After to revisit proposals, characteristics that dialogue how studious about the subject matter. This review bibliographic will present examples of practice collaborative inclusive of students with deficiency, carried out during that's school year at unity municipal of education child that I teach. During the proposal, that's practical will related with the taxonomy of Bloom, highlighting the knowledge built for the students along of the route from this proposal.

Keywords: Pedagogical Practices. Taxonomy of Bloom. Learning Collaborative. Planning.

Introdução

A história da educação tem passado por muitas transformações no processo de ensino e aprendizagem e na didática, observamos mudanças no ensino tradicional, antes marcado por métodos e conteúdos inflexíveis, tendo o professor único detentor do conhecimento, onde as vivências e conhecimentos prévios dos alunos são desconsiderados.

Avanços significativos na ciência e tecnologia, têm democratizado o acesso ao conhecimento, os recursos tecnológicos vêm mudando a forma como exercemos nossa cidadania e nos comunicamos, isto nos leva a considerar se a educação adequada para a visão do futuro. Estes desafios atinge a educação, sociedade, trazendo o acesso à informação por meio de dispositivos móveis.

Diante das novas exigências, torna-se fundamental a formação de sujeitos dotados dessas novas competências e habilidades, que atendam às necessidades da sociedade atual. Estamos abrindo novas possibilidades, reinventando nossa relação com o saber.

Práticas pedagógicas inovadoras revelam a necessidades de propiciar situações de aprendizagens que despertem e mobilize o aluno para investigação, produção do conhecimento e novas aprendizagens. Ao incorporarmos a taxonomia de Blom e a aprendizagem colaborativa, às práticas pedagógicas, envolveremos os alunos no processo de construção de conhecimento, para que todos desenvolvam algum tipo de aprendizagem.

A metodologia deste estudo é a revisão bibliográfica, ao longo deste percurso dialogaremos com o que diz os estudiosos sobre essas temáticas, trazendo hipóteses ricas sobre o assunto.

Aprendizagem colaborativa e as mudanças na educação

Vivemos em um tempo de constantes mudanças na nossa sociedade, e a educação também tem sido afetada, por isto evidencia a necessidade de a escola repensar o seu papel, revendo as metodologias e estratégias de ensino para que contemplem as necessidades dos estudantes. O impacto dessas mudanças descentralizou a escola como a única fonte de saber, uma vez que os meios

digitais apresentam um grande volume de informações, e as tecnologias trouxeram ferramentas que contribuem para a educação.

Aprendizagem colaborativa é uma metodologia pedagógica pautada na cooperação e participação ativa no processo de construção do conhecimento. Mais do que um trabalho feito em grupo, a colaboração envolve o compartilhamento dos mesmos objetivos, unindo as diferentes habilidades. A educação colaborativa contribui muito com a aprendizagem dos alunos, pois compreende que educadores e educando devem atuar na construção de conhecimento. Existe entre eles uma relação de interação, sendo o professor o mediador neste processo. Ao promover a troca de experiencias, aprendemos uns com os outros.

Torres e Irala (2014, p.07) falam sobre a aprendizagem colaborativa:

Um conceito simples de aprendizagem colaborativa é que essa é uma situação de aprendizagem na qual duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo junta. Esse conceito geral pode ser interpretado de várias maneiras: o número de sujeitos pode sofrer grande variação, podendo ser duas ou milhares de pessoas; aprender algo também é um conceito muito amplo, pois pode significar o acompanhamento de um curso ou ainda a participação em diversas atividades como, por exemplo, as de resolução de problemas; o aprender "em conjunto" pode ser interpretado de diversas maneiras, como situações de aprendizagem presenciais ou virtuais, síncronas ou assíncronas, esforço totalmente em conjunto ou com divisão de tarefas. Assim sendo, a prática de aprendizagem colaborativa pode assumir múltiplas caracterizações, podendo haver dinâmicas e resultados de aprendizagem diferentes para cada contexto específico.

As tecnologias digitais favorecem o desenvolvimento de aprendizagens significativas, por isto é muito importante um olhar atento para as características da comunidade em que a unidade está inserida, e a realidade dos alunos. Chaves (2002) aborda a necessidade de se escolher uma tecnologia que seja uma aliada para a aprendizagem em termos de consistência, clareza, navegabilidade e rapidez.

Estimular o protagonismo dos alunos neste processo é fundamental, é preciso ter clareza que professores devem ser mediadores, facilitadores do conhecimento e não os únicos detentores da informação, sendo assim compreendemos que educadores e educando devem atuar juntos na construção de conhecimento. Furtado (2001) aponta para a importância da interdependência positiva dos sujeitos envolvidos, onde cada um contribui para o processo e para o sucesso do grupo.

2.2 Taxonomia de Bloom

Benjamin Bloom pedagogo e psicólogo norte americano, entendia que a educação vai além do âmbito acadêmico, portanto deve oportunizar o desenvolvimento do potencial de cada educando. A Taxonomia de Bloom é um instrumento para dar suporte ao planejamento pedagógico e organização dos objetivos educacionais. Nos dias atuais temos muitas teorias que dão suporte às práticas pedagógicas, a taxonomia de Bloom é uma das teorias de aprendizagem que auxiliam no aprimoramento do processo educacional. A proposta de Bloom vem apresentar a importância de um espaço dialógico, onde a comunicação não é pautada na transmissão, o conhecimento é uma via de mão dupla, educadores e educandos interagem e compartilham entre si. De acordo com Krathwohl (2002), Benjamim Bloom percebia nesse modelo muito mais do que uma simples ferramenta para medir a aprendizagem.

Sabendo que a aprendizagem resulta do pluralismo e da interação entre os envolvidos, o professor deve planejar e mediar este processo, contribuindo com a construção de novos conhecimentos.

Para garantir a aprendizagem, Santos (2006) afirma ser necessário métodos de aprendizagem que tirem os alunos da posição de agentes passivos e os tornem sujeitos atuantes no seu processo de aprendizagem.

De acordo com a Taxonomia de Bloom para considerar que houve uma aprendizagem real, o aluno precisa ser capaz de lembrar-se de conceitos aprendidos, entender os conteúdos, aplicar os conhecimentos em situações práticas e diferentes do cotidiano, ter capacidade para analisar e avaliar situações, além de capacidade para criar estruturas a partir do seu conhecimento (Bloom, 1973; Krathwohl, 2002).

Bloom estabeleceu níveis do processo de ensino e aprendizagem, que precisam ser alcançados em cada etapa. Os objetivos educacionais são classificados em domínio cognitivo, afetivo e psicomotor. O modelo proposto por Bloom, avalia o desempenho do estudante com base nos objetivos previamente definidos, assim o professor poderá avaliar a real necessidade do seu aluno, e a partir daí propor as ações necessárias.

Segundo Conklin (2005), a Taxonomia de Bloom e sua classificação hierárquica dos objetivos de aprendizagem têm sido uma das maiores contribuições acadêmicas para educadores que, conscientemente, procuram meios de estimular, nos seus discentes, raciocínio e abstrações sem distanciar-se dos objetivos instrucionais previamente propostos.

Conforme citam Lopes (1991), Coll, Marchesi e Palacios (2004) e Lowman (2004), uma vez que os alunos não apresentam as mesmas dificuldades de aprendizagem, o planejamento deve avaliar as deficiências e considerar as diversidades dos alunos.

2.3 Proposta de Prática Colaborativa

Escolhi falar de práticas colaborativas vivenciadas ao longo deste ano na escola em que trabalho, sou professora em uma unidade de educação infantil municipal, no início do ano letivo constatamos que receberíamos um número significativo de crianças com necessidades especiais, desde então toda a equipe escolar se empenhou em garantir o acesso de todos aos nossos espaços, as propostas ofertadas e aos materiais pedagógicos disponibilizados. Revisitamos e ressignificamos nosso planejamento, incorporando práticas inclusivas que favorecessem o acesso de todos, experiencias e aprendizagens significativas.

A nossa prática iniciou com a verificação e adaptação dos espaços físicos que não favoreciam a inclusão de todos, a coordenação e corpo docente revisitaram nosso planejamento, para que nossas práticas pedagógicas também estivessem alinhadas aos nossos objetivos. Algumas mesas e cadeiras apropriadas aos cadeirantes, foram colocados nas salas de convivência e no refeitório, para que as crianças pudessem em todos os momentos estar junto aos colegas do grupo.

De acordo com o proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as interações e brincadeiras são os eixos estruturantes das práticas na educação infantil, neste contexto as crianças são o centro do planejamento. Enquanto brinca, o aluno amplia sua capacidade corporal, sua consciência do outro, a percepção de si mesmo como um ser social, a percepção do espaço que o cerca e de como pode explorá-lo" (Smole; Diniz, Cândido, 2000, p. 13).

Nas atividades físicas nos preocupamos em garantir as mesmas oportunidades, propondo atividades mais cooperativas e menos competitivas. Começamos avaliando as habilidades existentes dos alunos e quais precisavam ser trabalhadas, para depois planejarmos as propostas mais adequadas e significativas aos alunos.

A escuta ativa já está incorporada ao nosso fazer pedagógico diário, sendo assim, os pequenos participam ativamente dos caminhos de aprendizagem pensados pela equipe docente. Oferecemos diariamente propostas com atividades sensoriais variadas, pois além de divertidas estimulam os diferentes sentidos como o paladar, tato, visão, olfato, audição. Quanto maior for a exigência da percepção sensorial da criança, melhor será o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, linguístico e social. Dentre as propostas favoritas dos pequenos estão: brincadeira com água, esponjas, papeis de cores. Explorar com o corpo, aromas, temperaturas, texturas. Utilizamos recursos diversos como a música, escrita, pintura, dança, entre outros.

Por meio dos jogos simbólicos, os pequenos colaboram uns com os outras fazendo com que as crianças com necessidades se sintam parte do todo. Ressignificamos as brincadeiras tradicionais, incorporando um novo olhar, propondo novos desafios. O objetivo é que a criança experimente a sensação de utilizar os outros sentidos, ao participarem de atividades que já fazem parte da rotina, e tenha a vivência por uma nova perspectiva.

Sabendo que a construção de novos conhecimentos, se dá a medida em que os alunos compartilham, colaboram, participam executando, estas práticas oferecem condições para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e psicomotoras das crianças conforme posto na Taxonomia de Bloom.

De acordo com a Taxonomia de Bloom para considerar que houve uma aprendizagem real, o aluno precisa ser capaz de lembrar-se de conceitos aprendidos, entender os conteúdos, aplicar os conhecimentos em situações práticas e diferentes do cotidiano, ter capacidade para analisar e avaliar situações, além de capacidade para criar estruturas a partir do seu conhecimento (Bloom, 1973; Krathwohl, 2002).

É preciso compreender que somos seres únicos, cada um dotado de particularidades, necessidades, dons, sonhos e medos, que precisam serem vistos como diversidade e não como problema, por isto em nossa unidade, acreditamos que compreender a singularidade do ser humano na primeira infância é fundamental.

As práticas inclusivas apresentam ao aluno uma visão de mundo mais completa, diferenciada, fazendo-o enxergar as diferentes perspectivas.

Todos são capazes de aprender, porém existe pluralidade nem todos aprendem da mesma forma, no mesmo ritmo, com os mesmos recursos. Por isto é muito importante oferecer alternativas que propiciem o aprendizado de múltiplas formas. Por isto acredito que é fundamental incorporar na rotina escolar, práticas inclusivas que permitem a todos o acesso a aprendizagem, e se beneficiarem dela de alguma forma.

Considerações Finais

Um percurso pautado na aprendizagem colaborativa exige a interação doa alunos e a mediação do professor, de forma que todos trabalhem juntos tendo os objeti-

vos claramente definidos, acompanhados de avaliação contínua, revendo, reajustando se necessário. É preciso considerar os avanços ao longo do processo, como cheguei e como estou. A criação de ideias, implementação e testes para aferir se a solução planejada é adequada, são fundamentais para refinar e atender a necessidade apontada.

Para aplicar a Taxonomia de Bloom as propostas precisam contemplar os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor. É necessário o estímulo desses domínios, pois eles favorecem a efetivação da aprendizagem. Ao utilizá-la, os docentes estarão mais capacitados a projetar os conteúdos educacionais de forma estratégica para seus alunos. Ao planejar seus objetivos levando em consideração as categorias da Taxonomia de Bloom, o docente pode propor atividades que levem em consideração as diferentes categorias cognitivas sem concentrar-se apenas em uma delas.

As práticas colaborativas estimulam o protagonismo dos alunos, aumentando a motivação e envolvimento deles. As atividades coletivas e cooperativas favorecem habilidades fundamentais para o convívio em sociedade. Esta abordagem é fundamental para incentivar nos pequenos as competências interpessoais e socioemocionais, saber lidar com o outro tornará as crianças mais flexíveis e adaptáveis as diversas situações. Ao conviver com a diversidade as crianças estarão mais preparadas para autogerenciar suas emoções, contribuindo para a formação de adultos mais empáticos em relação ao outro. Este comportamento impactará a todos os envolvidos, equipe escolar, alunos e famílias, contribuindo para que tenhamos uma sociedade mais consciente e atenta.

Referências Bibliográficas

Bloom, B. S. Taxonomia de objetivos educacionais; compêndio primeiro: domínio cognitivo. Porto Alegre: Editora Globo, 1973.

Brasil. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

Chaves, Maria Cecília S. Fatores importantes para desenvolvimento de cursos on-line.

sites.uol.com.br/cdchaves/fatores_desenvolvimento.htm. .

Coll, C.; Marchesi, Á.; Palacios, J. (Org.). Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Tradução Fátima Murad.

2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Conklin, J. A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Blooms's taxonomy of educational objectives. Educational Horizons, v. 83, n. 3, p. 153-159, 2005.

Furtado, Maria Elizabeth Sucupira et alli. Um Sistema de Aprendizagem Colaborativa de Didática utilizando Cenários. Fortaleza, 2001, gmc.ucpel.tche.br/rbie-artigos/nr82001/furtado-mattos-furtado-holanda.htm, acessado em 20 de março de 2003.

Krathwohl, D. R. A revision of Bloom's taxonomy: an overview. Theory in Practice, v. 41, n. 4, p. 212-218, 2002.

Lopes, A. O. Aula expositiva: superando o tradicional. In: , Ilma Veiga Passos Alencastro (Org.). Técnicas do ensino: por que não? São Paulo: Papirus, 1991. p. 35-113. Cap. 2.

Lowman, J. Dominando as técnicas de ensino. Tradução Ohara Avrischer. Consultoria técnica Ilan Avrichir, Marcos Amatucci. São Paulo: Atlas, 2004.

Santos, Antonio Raimundo dos. Metodologia Cciêentiífica: a construção do conhecimento, 6. ed. Rrevisada. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

Smole, Kátia Stocco (org.); Diniz, Maria Ignez; Cândido, Patrícia. Brincadeiras infantis nas aulas de matemática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Torres, Patrícia Lupion; Irala, Esrom Adriano Freitas. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: Senar, p. 61-93, 2014.

A AUTONOMIA COMO BASE PARA UMA PEDAGOGIA EMANCIADORA

THELMA MARIA DO NASCIMENTO ROCHA

RESUMO

O presente artigo reflete sobre a importância da criatividade, seja na vida pessoal, educacional ou profissional. Nele, buscou-se enfocar a questão do desenvolvimento da criatividade como forma de construção da autonomia, da criticidade e da capacidade para soluções de problemas do cotidiano visando transformações na sociedade. Este trabalho pauta-se, assim, por explorar a relação intrínseca entre a Educação Ambiental Transformadora e a criatividade, abordando algumas questões ligadas a potencialidade do tema em contribuir para formação de cidadãos críticos e participativos, capazes de intervir de forma consciente na realidade.

Palavras-chave: criatividade, autonomia, criticidade, transformação social.

ABSTRACT

This article reflects about the importance of creativity, whether in personal, educational or professional life. Here, we aimed to focus on the issue of the development of creativity as a way of building autonomy, criticality and capacity to soluting for the problems of daily life, seeking changes in society. This paper explore the relationship between the Environmental Education and creativity, addressing some issues linked to the capability of the subject to contribute to formation of critical and participatory citizens, able to intervene in a conscious way in reality.

Keywords: Creativity, autonomy, criticality, social transformation.

PARA COMEÇO DE CONVERSA

A educação é uma chave. Chave que abre a possibilidade de se transformar o homem anônimo, sem rosto, naquele que sabe que pode escolher que é sujeito participante de sua ação e reflexão, da reflexão do mundo e da sua própria história, assumindo a responsabilidade de seus atos e das mudanças que fizera acontecer. Esta chave nos permite modificar a realidade, alterando o seu rumo, provocando transformações que garantem a sustentação de espaços onde o novo seja buscado, através da criatividade desenvolvida, construída e refletida, Também explicada por Celso Antunes em Glossário para Educadores (as): "Capacidade inerente a todo ser humano de criar, inventar coisas novas. Para alguns significa também a capacidade das pessoas de divergirem dos padrões consagrados com vistas à criação do novo ou de novas formas de pensar." (ANTUNES, 2001, p. 100).

Em um país com imensas desigualdades e contradições, a educação se apresenta como um fator de esperança e transformação para a sociedade, não apenas permitindo o acesso ao conhecimento, mas propiciando condições para que o indivíduo construa sua autonomia.

Nesse contexto histórico-social se insere o educador, cuja ação é comparável a uma chave que abre horizontes. Este educador sabe que há portas que podem ser abertas. Cabe a ele desenvolver ações que respondam aos anseios que a espécie humana tem de se desenvolver a partir de suas potencialidades.

E, segundo Carlos Frederico B. Loureiro (2004), "Educação é emancipação, portanto, deve instrumentalizar e preparar o indivíduo para escolher livremente os melhores caminhos para a vida que se quer levar em sociedade e em comunhão com a/na natureza." (LOUREIRO, 2004, p. 9).

É interessante ressaltar que a sobrevivência dos povos depende da capacidade criadora dos homens. E na perspectiva social, podemos analisar de que forma a criatividade se relaciona ao indivíduo quando este interage com seu meio, ou seja, o quanto é urgente desenvolver as potencialidades próprias objetivando uma melhor relação entre indivíduo e sociedade.

Relaciona-se, então, a criatividade com as concepções de uma Educação Ambiental crítica, transformadora e emancipatória quando sua finalidade social é compreender o mundo e as relações sociais, respeitando as posições divergentes na busca pela totalidade e a essência dos fenômenos possibilitando a criticidade e a emancipação valorizando as particularidades de cada um e de cada cultura não percebendo uma ordem hierárquica entre culturas ditas primitivas e as culturas tecnologicamente desenvolvidas.

A AUTONOMIA COMO BASE PARA UMA PEDAGOGIA EMANCIADORA

Muitos são os aspectos que podem ser abordados quando se trata do homem e da sociedade. O homem, sendo um participante intenso, pode ser compreendido de forma individual, com suas características e potencialidades próprias ao mesmo tempo em que pode ser estudado em sua coletividade. Segundo Dalmo Dallari (1999), o ser humano não apenas vive, mas sim, convive com outros homens. Dallari diz que "e não é só porque necessita dos serviços dos outros seres humanos para a manutenção de sua casa, o preparo dos alimentos e o cuidado

de sua saúde, mas porque todo ser humano tem necessidades afetivas, psicológicas (...). (DALLARI, 1999, p. 13).

Todos os seres humanos apresentam necessidades, inclusive psicológicas, que só podem ser supridas com a interação entre os indivíduos, nesse sentido, ele pode ser caracterizado como um animal político por fazer parte de sua natureza a vida em sociedade.

No entanto, somos cercados de indivíduos com características diferentes das nossas, indivíduos que pensam e que agem distintamente. Convivemos com pessoas que se comportam de diversas formas. A confiança nas potencialidades das outras pessoas é algo de elevada importância no processo de convivência, pois permite, além da aceitação e o respeito ao diferente, a construção coletiva de conhecimentos advindos do que até então era pessoal, íntimo de alguém que, agora, compartilha ou socializa suas características, seus sentimentos, emoções, idéias e pensamentos.

Nesse sentido, as visões sobre o mundo podem variar entre as pessoas, pois como já foi dito, são individuais. José Predebon (2002), ressalta que a espécie humana tem capacidade inata e exclusiva de raciocinar construtivamente, produzindo o que pode ser chamado de criatividade. A capacidade de cada um é utilizada e desenvolvida em função do meio, ou seja, de seus estímulos, das limitações que apresenta e dos bloqueios que impõe.

Assim como podemos nos autoconhecer, descobrindo e desenvolvendo as nossas características pessoais, podemos perceber melhor a realidade através de objetos de pesquisas instigantes à curiosidade, e desempenhar um papel social através de um compromisso político com a sociedade visando transformações da realidade vigente. Segundo Predebon (2002), os fatos criativos distinguem-se da manifestação criativa nas artes pelo compromisso deles com a realidade e os resultados obtidos. E, segundo

Boaventura de Souza Santos (1987), "(...) o objecto é a continuação do sujeito por outros meios. Por isso, todo o conhecimento científico é autoconhecimento." (SANTOS, 1987, p. 52).

A educação em todos os graus de ensino tem sido questionada por não estimular nos alunos uma forma autônoma de pensar e de agir. O sistema educativo deve se preocupar em oferecer experiências que promovam o desenvolvimento da criatividade em todas as áreas de expressão como forma de construção de conhecimento e de aprendizagem significativa.

Entende-se a aprendizagem significativa como aquisição de conhecimentos em que somos capazes de atribuir significado ao conteúdo aprendido, uma aprendizagem que provoca mudança no comportamento, em atitudes e na personalidade. Isso ocorre quando a aprendizagem possibilita o estabelecimento de relações e vínculos entre o novo conteúdo e as experiências vividas ou com os conhecimentos já adquiridos.

Portanto, se faz necessário o respeito à diversidade cultural e de uma ética ambiental que prioriza a sustentabilidade na busca permanente de transformações sociais e para a emancipação dos indivíduos, que parte do princípio dialético de transformação da realidade vigente que, segundo Paulo Freire (1983), em Pedagogia do Oprimido, reproduz a alienação entre os indivíduos transmitindo-lhes conhecimentos já prontos e acabados através de uma educação bancária e da conquista, divisão, manipulação e invasão cultural perpetuando uma sociedade capitalista.

São características do pensamento criativo as muitas idéias sobre um mesmo assunto, ou seja, a capacidade de produzir muitas associações significativas; a flexibilidade do pensamento, visando possíveis mudanças para resolver situações problemas; a originalidade de respostas que são infreqüentes ou incomuns; a elaboração da que se caracteriza pela quantidade de detalhes presentes em uma idéia; o processo de avaliação que deve selecionar o melhor pensamento para cada situação. Assim complementa Alencar:

(...) a redefinição, que implica em transformações, revisões ou outras modalidades de mudança na informação e a sensibilidade para problemas, que se traduz por uma habilidade em ver defeitos, deficiências em uma situação onde usualmente não se percebem problemas. (ALENCAR, 1992, p. 30).

Segundo a autora, alguns fatores favoráveis para o desenvolvimento do potencial criativo são autonomia, flexibilidade pessoal, abertura a experiências, autoconfiança, iniciativa, persistência e sensibilidade emocional.

A autonomia é um traço observado em indivíduos criativos desde muito cedo. Autonomia como forma de independência pode levar o indivíduo à superação em diversas áreas. A flexibilidade pessoal e a abertura às experiências são favoráveis porque facilitam a reformulação de idéias e ou julgamentos previamente estabelecidos. A autoconfiança permite ao indivíduo a iniciativa e a persistência em descobrir incomuns caminhos para percorrer em busca de objetivos desejados. O que reflete em um intenso envolvimento e dedicação ao trabalho, ao intenso compromisso político a ser desenvolvido.

A iniciativa permite ao indivíduo correr os riscos necessários para ir além do que já é conhecido. Pode, inclusive, ser relacionado com a curiosidade que a pessoa tem de conhecer. A persistência, após o ato iniciativo,

proporciona à pessoa seguir em frente com os objetivos desejados, compreendendo e intensificando cada vez mais o seu trabalho.

Sensibilidade emocional é percebida tanto em pessoas do sexo masculino quanto do feminino. Caracteriza-se por levar em consideração a espontaneidade e a intuição. E, principalmente, a abertura a novas experiências é mais bem entendida como o oposto da defesa psicológica, pois permite uma permeabilidade de limites em conceitos, crenças, percepções e hipóteses. Portanto, afirma a habilidade em receber informações conflitantes.

E José Predebon afirma: "O comportamento criativo é produto de uma visão de vida, de um estado permanente de espírito, de uma verdadeira opção pessoal quanto a desempenhar um papel no mundo." (PREDEBON, 2002, p. 32). Portanto, o comportamento criativo é uma forma de exercer o potencial imaginativo em um nível que, por estar acima da média, se torna evidente.

Observa-se que a criatividade é um fator da maior importância no desenvolvimento do indivíduo e que o favorece durante toda sua vida. Ela é uma característica natural da espécie humana e sua prática é absolutamente cotidiana. A criatividade é o exercício desbloqueado das potencialidades, e, portanto, está ligada à psicologia de cada um.

É importante ressaltar a criatividade como manifestação do indivíduo no mundo:

"Ao criar a pessoa encontra seu eu, seu mundo, seu Deus." (FROMM apud PREDEBON, 2002, p. 29). Ou seja, a criação é algo novo, algo com características próprias do indivíduo. Por isso, ao criar a pessoa entra em contato com si mesma, e sua criação é como se fosse um reflexo da alma.

Mesmo assim temos uma tendência de julgar o ato de criar como uma expressão exclusiva do campo das artes. Ressalta-se, então, que toda arte é uma expressão da criatividade, mas que a criatividade não é apenas uma expressão da arte. A manifestação vai muito além das artes, ou seja, pode ser percebida em todas as horas de nossos dias e noites.

Com a descoberta das potencialidades, o indivíduo adquire novos conhecimentos sobre si mesmo, o que facilita e intensifica a prática criativa. "Os benefícios do autoconhecimento transcendem em muito seu objetivo pertinente à criatividade." (PREDEBON, 2002, p. 47), pois a criatividade está relacionada com o interior do indivíduo, e quanto mais ele conheça e compreenda a si próprio melhor criativo e mais crítico será, e mais intenso será o compromisso dele com a realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar um trabalho de desenvolvimento pessoal e social, o homem precisa buscar meios que possibilitem uma aprendizagem significativa e criativa a partir das suas potencialidades. Faz-se necessário uma visão holística ao ser humano, para a compreensão integral, "como unidade coerente e indivisível" (ANTUNES, 2001, p. 129), que aborde ao mesmo tempo o ser de forma individual e coletiva.

Apesar de existir a Lei N° 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, não há efetivamente o desenvolvimento de uma prática educativa que integre disciplinas, os professores não recebem estímulos, e a comunidade escolar bem como o poder público não dá o suporte que deveria de modo a deixar uma grande lacuna de conhecimento para os alunos tornando-se apenas ouvintes e não praticantes, quando deveriam ser estimulados através de atividades e projetos a exercer essa consciência a partir de sua realidade e comunidade.

A hipótese da educação ambiental como forma de sustentabilidade aventada ao caso foi confirmada, pois como se pode observar, durante a pesquisa, somente através da educação ambiental é possível chegar a este patamar de sociedade supracitada, uma sociedade completa, culturalmente, e se faz necessária articulação de ações educativas, condições adequadas e capacitações aos educadores para que possam trabalhar temas e atividades de educação ambiental, de maneira que possibilite a conscientização dos alunos e desenvolva a crítica dos mesmos, gerando novos conceitos e valores sobre a natureza, contribuindo para a preservação do meio ambiente.

Com uma visão maior do mundo, com criticidade e autonomia, que no processo criativo de autoconhecimento conseguimos construir, percebemos de forma consciente a realidade, o que facilita a nossa intervenção, aumentando as nossas responsabilidades para com o mundo através do compromisso social. A combinação da visão holística com o autoconhecimento constrói a integração total do indivíduo com o meio.

Para que esse processo de desenvolvimento da criatividade tenha êxito, é necessário que os contextos familiar, escolar e social trabalhem com o mesmo objetivo de desenvolver pessoas criativas, espontâneas e autônomas. Pois, "O homem criativo não é o homem comum ao qual se acrescentou algo, o homem criativo é o homem comum do qual nada se tirou." (PREDEBON, 2002, p. 34)

Da mesma forma, pretende-se fazer entender que se desenvolver a partir das próprias potencialidades significa desenvolver-se de maneira saudável, assumindo as possíveis diferenças interpessoais. Significa, também, reinventar o nosso meio social,

para que este seja mais humanizado e que haja coerência entre a realidade e as necessidades humanas, pois a sociedade atual, sendo capitalista, destina pouca importância para as relações sociais, as possíveis transformações e a questão da qualidade de vida, fatores estes que são mais facilmente alcançados com criatividade. Pois, "quanto perde a humanidade por não existir um consenso de que criatividade é uma característica natural da espécie humana e de que seu exercício é absolutamente cotidiano." (PREDEBON, 2002, p. 39).

Trata-se da importância de uma Educação Ambiental que, segundo Loureiro (2004):

(...) no processo de superação de formas de alienação, não ocorre revolução de estruturas sem sujeitos, (...) em que o movimento de mudança da condição humana alienada no capitalismo deve ser complexo, integral e simultâneo. Assim, o processo de conscientização deixa de ser unidirecional, e passa a se definir como um movimento coletivo, com o mundo, pelo qual o 'eu' é sujeito e objeto do conhecimento e no qual ocorre um desvelar da realidade, que se realiza pela prática social (LOUREIRO, 2004, p. 96).

Ao pretender uma Educação Ambiental crítica, transformadora e emancipatória que concebe o indivíduo como sujeito da sua própria ação em comunhão com a natureza na constante busca pela sua autonomia e transformações sociais junto à sociedade, espera-se que, esse homem concebido como um ator social, através da práxis e do diálogo busque caminhos satisfatórios para a compreensão da realidade problematizada e que conscientemente é capaz de transformação individual e coletiva partindo das suas próprias potencialidades.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Soriano de. Como Desenvolver o Potencial Criativo: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1992.

. Psicologia da Criatividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

ANTUNES, Celso. Glossário para Educadores (as). Petrópolis: Vozes, 2001.

DALLARI, Dalmo de Abreu. O que é participação política. São Paulo: Brasiliense, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

LOUREIRO, Carlos F. B. Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental. São Paulo: Cortez, 2004

MASLOW, A. H. Introdução à Psicologia do Ser. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado, 1968.

PREDEBON, José. Criatividade: abrindo o lado inovador da mente. São Paulo: Atlas, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. Um discurso sobre as ciências. Porto: Afrontamento, 1987.

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 pe-

dagógica 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, incluin-

do 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 escolares, um instrumento pedagógico e um veículo portador de valores, de ideologia, de cultura. Várias pesquisas demonstram como textos e ilustrações transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes"

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 instru-

mento 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 ensinoaprendizagem.

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 traba-

lho 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.



http://historica.me/profiles/blogs/cinema-e-historia-1

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 ope-

rários 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

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. Represen-

tações 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 MÚSICA E DA DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VANDERLÉIA ALVES MADEIRA

RESUMO

O presente artigo trata da importância do estímulo musical e corporal, no caso comentado, por meio da dança durante a infância. O objetivo é refletir dobre o desenvolvimento da criança a partir de suas habilidades motoras, contribuindo para seu desenvolvimento integral da criança. Este trabalho está voltado para os aspectos específicos de que a dança e a música apresentam na Educação Infantil, como formas de expressões fundamentais para o desenvolvimento motor e psicomotor da criança, uma vez que a dança está necessariamente controlando e coordenando seus movimentos corporais associados ao pensamento, promovendo a autoestima e a criatividade ao proporcionar um trabalho de consciência corporal. Destacar-se-á a importância que a música possui como instrumento de interação na Educação infantil e também como grande fator de contribuição na formação integral da criança, uma vez que esta é uma forte ferramenta pedagógica na Educação Infantil.

Palavras-Chave: Dança. Música. Interação.

1. INTRODUÇÃO

Segundo Pilotto (2003), o ensino de Arte se tornou obrigatório por meio da Lei de Diretrizes e Bases/ LDB (1996), os PCN – Arte (1997) e a BNCC (2018) – orientam que seu ensino explore as quatro linguagens artísticas: dança, música, teatro e artes plásticas. Este conhecimento amplia as formas de expressão e linguagens das crianças.

Sob um ponto de vista mais específico da nossa área de atuação, a dança, o seu ensino em creches e pré-escolas visa proporcionar o desenvolvimento físico, social e emocional, além de promover os valores artístico-culturais.

De acordo com Santos, Lucarevski e Silva (2005):

Devido aos métodos e processos livres utilizados por estas disciplinas, as crianças têm a possibilidade de aprender, pelas experiências do próprio corpo, a agirem livremente no espaço em que vivem interagirem com as pessoas que as cercam, além de expressarem sentimentos e pensamentos através de formas diferentes de comunicação corporal (LUCAREVSKI e SILVA, 2005, p.1 2).

As experiências corporais são diretamente exploradas e desenvolvidas na dança, que ainda podem integrar as habilidades criativas e intelectuais dos alunos, proporcionando-lhes o uso da imaginação e do corpo para dar sentido às experiências sensório-motoras. Diante disso, a dança na educação infantil deve permitir que as crianças compreendam suas ações particulares e coletivas por meio da linguagem corporal, visto que, a exteriorização dos sentimentos humanos também se dá pelo movimento.

Assim como as outras artes, a dança também possui conteúdos teórico-práticos específicos. Uma maneira de alcançar bons resultados na construção destes conhecimentos e no desenvolvimento social, corporal, afetivo e cognitivo da criança é através da adoção do lúdico como recurso pedagógico, devido ao seu caráter dinâmico, criativo e atraente.

Segundo Kulisz (2006, p. 93),

A "educação lúdica", além de proporcionar a formação da identidade e da personalidade da criança, favorece a percepção crítica e o equilíbrio emocional, promovendo a interação entre o 'eu' e o 'outro' e estimulando a inteligência. (KULISZ, 2006, p.93).

Seu auxílio na aprendizagem pode tornar o processo educacional prazeroso, o que abre possibilidades para a criança aprender sem notar que está aprendendo, adquirindo conceitos ao imaginar-se novas situações e impulsionando sua curiosidade para buscar novos conhecimentos.

Não há como negar a importância e a necessidade das artes na educação infantil. Frisamos aqui neste artigo que unir a dança com aspectos lúdicos pode proporcionar às crianças desenvolvimento e aprendizagem integral, envolvendo cognição e experiências sensório-motoras através de brincadeiras e atividades prazerosas. Assim, constroem-se espaços para que as crianças vivenciam o conhecimento da dança como arte, com o objetivo de conhecê-la, apreciá-la e valorizá-la.

Dança e ludicidade se articularam para promover a construção do conhecimento em cultura e arte. Por isso é importante incentivar as relações intersociais e intrassociais, desenvolvimento motor e noções espaciais e temporais dos participantes.

Gardner (2002), define que a primeira inteligência humana demonstrada na vida social é a inteligência musical, pois ao sair do útero materno a criança descobre o mundo através do som da voz da mãe e demais familiares, e através disto a Educação utiliza a música como estímulo ao desenvolvimento de várias habilidades e competências humanas, a dança é fundamental tanto para sua formação artística quanto para sua integração social. Elas desenvolvem os estímulos tátil, visual, auditivo, afetivo, cognitivo e motor.

A qualidade dinâmica da dança beneficia o corpo do indivíduo na medida em que requer movimentos e esforços múltiplos, os quais variam conforme o uso da flexibilidade, da coordenação, da força, e da amplitude física.

A consciência corporal abrange a respiração consciente, a percepção dos gestos, o equilíbrio, a coordenação dos membros e a noção espacial: em cima/embaixo, um lado/outro lado, frente/atrás..., e a característica dinâmica que essas noções assumem em situações concretas do cotidiano infantil.

Dançar é fazer o corpo e a mente explorarem o ritmo, as habilidades motoras e as associações mentais, é transformar emoções e pensamentos em formas.

As crianças precisam de vivências mais ricas para construir uma imagem de si mesmas a partir de sua identidade corporal, suas possibilidades físicas, suas singularidades.

Dentro da Educação Infantil, a dança conjugada com a música colabora para o desenvolvimento integrado à mente e ao corpo, facilitando a aprendizagem e o desenvolvimento motor.

2. MÚSICA E MOVIMENTO

A música atrelada à psicomotricidade contribui de maneira expressiva 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. Através das atividades, as crianças, além de se divertirem, criam, interpretam e se relacionam com o mundo em que vivem. De tal forma, cada vez mais educadores precisam dar a música e a dança lugares de destaques no programa escolar desde a Educação Infantil.

A psicomotricidade nada mais é que se associar através da ação, como um meio de tomada de consciência que une o seu corpo, o ser mente, o seu espírito, o ser natureza e o ser sociedade.

A psicomotricidade está relacionada à afetividade e a personalidade, porque o indivíduo utiliza seu corpo para demonstrar o que sente, pois, a dança é movimento, é significado, é vida, é expressão, para a criança a dança é inerente ao seu desenvolvimento. Porque o corpo move-se como a mente se move, as qualidades de qualquer movimento são as manifestações do corpo como a mente é expressa através do corpo que está em movimento.

Vitor da Fonseca (1988) explica que a psicomotricidade é atualmente concebida como a integração superior da motricidade, produto de uma relação inteligível entre a criança e o meio. Na Educação Infantil, a criança busca experiências em seu próprio corpo, formando conceitos e organizando o esquema corporal. A abordagem da psicomotricidade irá permitir a compreensão da forma como a criança toma consciência do corpo e das possibilidades de se expressar por meio desse corpo, localizando-se no tempo e no espaço.

Todo movimento humano é contribuído em função de um objetivo. Diante de uma intenção como expressividade interna, o movimento transforma-se em comportamento significante. É necessário que toda criança passe por todas as etapas em seu desenvolvimento.

O trabalho da educação psicomotora com as crianças deve prever a formação de base indispensável em seu desenvolvimento motor, afetivo e psicológico, dando oportunidade para que por meio da dança, de atividades lúdicas se conscientize sobre seu corpo. Por meio da recreação a criança desenvolve suas aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor. Para que a criança desenvolva o controle mental de sua expressão motora, a recreação deve realizar atividades considerando seus níveis de maturação biológica.

Conforme Fonseca (1998), a recreação dirigida proporciona a aprendizagem das crianças em várias atividades tanto esportivas como através da dança, que ajudam na conservação da saúde física, mental e no equilíbrio socioafetivo.

As atividades sugeridas visam o desenvolvimento da coordenação psicomotora, equilíbrio e flexibilidade. São também trabalhados os aspectos tais como: criatividade, musicalidade, socialismo e o conhecimento da dança em si.

Na fase da pré-escola (5 a 6 anos) as aulas possuem um caráter lúdico e dinâmico, quando a criança tem a oportunidade de trabalhar o conhecimento do corpo, noções de espaço e lateralidade, utilizando-se de seus movimentos naturais.

Gradativamente as exigências técnicas vão aumentando, mas respeitando sempre as condições físicas e psíquicas de cada idade, necessidades globais e aspirações dos estudantes.

2.1 MÚSICA E DANÇA NA ESCOLA

A dança e a música proporcionam na educação, elementos significativos que favorecem o desenvolvimento do ser humano. O aprendizado da dança educativa integra o conhecimento intelectual e a habilidade corporal e criativa do aluno.

Há o enfoque da formação do bailarino profissional e também o de valorização do aluno que escolhe o aprendizado da dança como uma complementação de sua forma-

ção pessoal.

Valoriza-se o dançar como experiência de vida e a própria vivência da dança na relação da criança e adolescente, consigo mesmo com o outro e com seu meio. Já tem tempo que a dança escolar esteve relacionada a dois estereótipos: a apresentação de coreografias (executadas principalmente por meninas) e dança folclórica. No entanto, poucos estilos de dança valorizam mais as mulheres em detrimento dos homens, veem-se o exemplo de famosos bailarinos conhecidos mundialmente.

Vários tipos de dança estão presentes no cotidiano de diferentes sociedades. A dança é uma manifestação cultural e social. Tanto na escola quanto na vida, a dança deve ser uma atividade para ambos os sexos, pois visa à promoção de vivências corporais e experimentação com o ritmo.

O ato de dançar na Educação infantil, é importante, pois, colabora no desenvolvimento psicomotor, pois engloba as expressões físicas, motoras, afetivas e cognitivas das crianças. Dançando, os pequenos experimentam novas descobertas, ações e gestos, combinando-os, revendo-os, aprimorando-os sem medo de errar. Por outro lado, juntos eles vivenciam as primeiras experiências socializadoras.

Por longo tempo, as instituições de ensino desconsideravam a dança, mantendo-a reservada às apresentações comemorativas e atividades lúdicas dos anos iniciais. Por preconceito ou ignorância, a dança foi distanciada das práticas pedagógicas ao longo da vida escolar, mas a dança ainda pode ser vista pela escola como um jogo que mobiliza as crianças e suas diferentes inteligências. Dançar diverte, relaxa e alegra assim como estimula a cognição, a operação mental com símbolos, figuras e exercícios da imaginação.

O educador infantil não deve abandonar os jogos musicais, das rodas cantadas, da exploração e produção de ritmos, pois é através dessa prática pedagógica que as crianças desenvolvem noções de música, adquirem melhor vocabulário e mais aptidão pela matemática.

Cantando em grupo, as crianças compartilham sua energia, sua expressão, sua espontaneidade e sua alegria. O ato de cantar e produzir sons com instrumentos, coletivamente, potencializa a integração do ritmo às habilidades psicomotoras individuais, assim como promove a sociabilidade.

Toda a ação musical (seja cantar, bater palmas com ritmo ou produzir sons por meio de instrumentos improvisados e sucatas) ajuda no desenvolvimento infantil. O manuseio de objetos sonoros é de extrema importância. A escola tem proporcionado à criança poucas possibilidades para que ela aplique sua curiosidade espontânea.

Não se pode desconsiderar que a criança recebe informações válidas a respeito dos objetos e acontecimentos, na medida em que age sobre estes, tocando-os, olhando-os, ouvindo-os e pensando-os a seu respeito; esquece-se que ela assimila essas ações e nesse processo desenvolve o conhecimento.

Os símbolos falados ou escritos não podem substituir as ações da criança na construção do conhecimento. A fonte de todo o significado está nos próprios objetos, nas ações da criança sobre eles e nas interações que viabilizam, e não nos símbolos pois estes apenas apontam para interpretações da realidade.

O desenvolvimento cognitivo surge das atividades das crianças, de sua interação com o objeto de conhecimento. É impossível uma criança de classe de Educação Infantil se aperceber do som de um instrumento musical com o qual se relaciona apenas por meio de uma imagem visual, por exemplo.

Raramente a criança entoa melodias se não ouvir música, se não interagir rítmica e melodicamente com as canções, se não tiver referenciais musicais que a estimulem a prática musical.

O foco maior, respeitando a criança e a música, é oferecer possibilidades de experiências musicais: descobertas auditivas, criações sonoras, primeiras interpretações, jogos de percepção rítmica e melódica, oficinas de instrumentos, criando assim um laboratório musical, dentro da sala de aula, onde a criança tenha a oportunidade de estar interagindo com outras crianças, com o professor, com os pais e com pessoas da comunidade que possam estar colaborando no processo desenvolvido em aula.

A música naturalmente ligada à dança é um elemento constantemente inserido no contexto da escola infantil. É baseado em canções como “Bom dia”, “Meu lanchinho” e tantas outras com as quais se trabalha diariamente em sala de aula, que se insere na dança no universo infantil. De tal modo, parece evidente a exploração deste estímulo quando se busca facilitar o desenvolvimento das capacidades motoras e da criatividade das crianças.

De acordo com Max Gunther, professor de ludicidade e psicomotricidade na escola infantil pode trabalhar com quatro tipos de dança:

2.2. DANÇA CRIATIVA

As danças criativas estão em várias circunstâncias da realidade escolar. As próprias crianças, em suas brincadeiras no pátio da escola, inventam “coreografias” e dançam as músicas da moda ao seu jeito. Naquele instante, elas estão dançando livremente e explorando sua criatividade. A dança criativa é

uma dança não coreográfica, realizada a partir de estímulos sonoros (músicas ou ruídos). Ao praticá-la, a criança cria movimentos livremente e a partir da aprovação de um mediador.

Dessa maneira, a dança criativa parte de uma brincadeira infantil e se manifesta quando a criança usa seu próprio corpo para brincar e se movimentar ao ritmo de uma música ou som.

Nos ambientes de Educação Infantil, o educador pode trabalhar a dança criativa provocando reações e interpretações por parte das crianças. Por meio de brincadeiras que envolvem situações e sons específicos, o professor estimula a criança a dançar e usar sua imaginação. Assim, esta prática representa um meio para a criança manifestar e explorar suas habilidades motoras, sua efetividade e sua cognição.

DANÇA FIGURATIVA

As danças figurativas surgem no universo infantil a partir dos dois anos de vida. São aquelas que integram ritmos e imagens às habilidades motoras. A criança pratica este tipo de dança ao usar o corpo para expressar imagens e ações indicadas na letra de uma música. Como exemplo de dança figurativa temos o momento em que a criança escova os dentes com o seguinte estímulo musical: "O ursinho pequeno pega a escova e escova assim, assim, assim"...

Na Educação Infantil, a dança figurativa é muito importante não somente para promover a relação do corpo com o ritmo, mas também para trabalhar a imaginação, as associações mentais, a coordenação, o controle corporal, a lateralidade, a dicção e a vocalização.

Portanto, cabe ao educador ter o devido cuidado para não transformar a dança figurativa em uma prática regrada e com movimentos predefinidos. É preciso deixar a criança criar seus próprios movimentos e expressar livremente, as associações feitas a partir das imagens sugeridas pela música.

Dentro do universo infantil toda dança infantil deve desconsiderar os estereótipos e ser tratado com alegria, descontração e sem a rigidez que inibe, exclui, desestimula e desagrega as crianças.

RODAS CANTADAS

É uma variação da dança figurativa. Caracteriza-se pela expressão de movimentos coletivos musicais, sendo o grande grupo mais importante que a manifestação individual. Além de promoverem as relações entre movimentos, ritmos e imagens, as rodas cantadas favorecem a coordenação, a observação, a lateralidade, o equilíbrio, a dicção, a fluência verbal e a vocalização.

As rodas cantadas são de extrema importância no desenvolvimento infantil, pois elas são uma das primeiras manifestações do espírito associativo das crianças. É também um dos melhores meios na sua educação musical, é um ótimo veículo de transmissão das tradições de gerações.

As mães e as avós, e demais membros familiares ensinam as crianças às cantigas de rodas que cantaram na sua infância, sem imaginar que as cantigas de rodas têm influência de seus antepassados portugueses e africanos. Sendo assim é de ampla importância que a escola também proporcione momentos em que essa cultura popular seja evidenciada e valorizada, para que não caiam no esquecimento ou que não seja apenas parte do folclore de antigamente.

De acordo com a professora Lu Chamusca (2004), o brinquedo cantado na infância é como o leite materno para o recém-nascido, uma questão de sobrevivência, é fundamental para o desenvolvimento das relações interpessoais das crianças, valorizando a descoberta individual e a descoberta coletiva, a imaginação, a fantasia e o potencial criativo.

As atividades musicais são sempre bem-vindas em sala de aula. Portanto alguns educadores ficam em dúvidas sobre o tipo de música a ser utilizada nas brincadeiras infantis. Precisa-se usar um repertório de músicas variados, veiculadas na mídia, quanto mais completa e abrangente for à cultura geral e musical de um educador, maior amplitude e domínio ele demonstrará na prática de sala de aula, pois a música e cultura são elos importantes para a formação global da criança.

A presença da música na educação auxilia a percepção, estimula a memória e a inteligência relacionando-se ainda com as habilidades linguísticas e lógico-matemáticas ao desenvolver procedimentos que ajudam o educando a se reconhecer e a se orientar melhor no mundo.

As atividades musicais favorecem a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais. Pelo seu caráter lúdico e livre de expressão, não apresentam pressões nem cobranças de resultados, são uma forma de aliviar e relaxar a criança, auxiliando na desinibição, contribuindo para o envolvimento social, despertando noções de respeito e consideração pelo outro, e abrindo espaços para outras aprendizagens.

Os alunos são sensíveis e sentem a capacidade e o envolvimento do educador. Entretanto, se ele tem uma preparação sólida e coerente, a dose de admiração e respeito tende a crescer, e levando também as possibilidades de um bom ambiente para o desenvolvimento do programa de ensino.

É necessário que elos sejam estabelecidos e que haja uma cumplicidade crescente entre o educador e alunos para que a sala de aula seja acolhedora, segura e que integre educador alunos e conhecimento.

A dança e a música fazem parte da vida do ser humano, o ritmo está sempre presente no dia a dia dos homens. Na escola, isso não é diferente, principalmente na Educação Infantil, durante a qual as crianças fazem suas primeiras descobertas e desenvolvem suas habilidades motoras e felizmente não há condicionamentos que as impeçam de participar dessas atividades.

O deslumbramento da criança de todas as idades e realidades sociais pela música e a dança utiliza-se enquanto fomentadora de aprendizagem no espaço escolar.

Enquanto a criança brinca musicalmente, ela amplia sua capacidade corporal, sua consciência do outro, a percepção de si mesmo como um ser social, a percepção do espaço que o cerca e de como pode explorá-lo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseados nos pressupostos teóricos apontados neste artigo, entendemos que a dança pode promover o desenvolvimento integral da criança seja ele cognitivo, físico e social, devido à dança ser uma atividade completa que exercita corpo, mente e alma.

Não se pode logicamente ou tão somente afirmar que a dança seja a única contribuição para o crescimento e desenvolvimento das crianças, mas sim apresentá-la como uma ferramenta pedagógica para que se possa ser trabalhada na escola e que servirá de grande auxílio para os professores a respeito do desenvolvimento das crianças. Então se pretende trazer com esta pesquisa novos olhares e uma sugestão para que a dança seja inserida no ambiente escolar.

A dança inserida na educação infantil possibilitará uma melhora significativa no comportamento social dos alunos, além de desenvolver os aspectos cognitivos e motores.

Então a dança se trabalhada desde a fase inicial da criança proporcionará grandes benefícios para a vida dos mesmos e até mesmo para uma sociedade melhor e mais humana.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Débora. Dança. Ensino, sentidos e possibilidades na escola. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FONSECA, Vitor da. Coleção verde. Psicomotricidade Neuropsicológica.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. Compreendendo o desenvolvimento motor: Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos. 3° Ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GONÇALVES, N. Metodologia do Ensino da Educação Física. Curitiba: Ibpex, 2006.

GUISELINI, M. A. Tarefas motoras para crianças em idade pré-escolar. 2.ed. São Paulo: CLR Balieiro, 1987.

LABAN, Rudolf. Domínio do Movimento. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

_____. Dança Educativa Moderna. São Paulo: Ícone, 1990.

PILLOTTO, S. S. D.; MOGNOL, L. C. Propostas para a arte na educação infantil. Boletim 31 - Arte na escola, São Paulo SP, p. 3 - 4, 03 maio 2003. Disponível em:texto.php?id_=24> Acesso em: 02 de jul.2022.

SANTOS, J; LUCAREVSKI, J. SILVA, R. M. Dança na Escola – Benefícios e Contribuições na Fase Pré-Escolar. Centro Universitário Filadélfia – UniFil (Brasil). 2005.

SILVEIRA, R. A.; LEVANDOSKI, G.; CARDOSO, F. A dança infantil enquanto expressão. Revista Digital, Buenos Aires, Ano 13, N° 121, jun. 2008. Disponível em: Acesso em: 10 de jun.2022.

LUDICIDADE : O PRAZER DA BRINCADEIRA NA INFÂNCIA

VANESSA APARECIDA DA SILVA

RESUMO

O presente trabalho tem objetivo de verificar como a ludicidade pode promover prazer e aprendizagem através de brincadeiras na infância. uma das iniciativas mais relevantes e positivas que se tem visto na atualidade, sobre o lúdico na educação, é a criação do dia do brinquedo, uma estratégia criada pelos educadores na qual as crianças têm espaço para levar ao cotidiano escolar um pouco de sua história e preferências representadas no brinquedo elegido. A ludicidade possibilita lidar com sentimentos de alegria ou tristeza, cooperação ou individualismo, medo, frustrações, ansiedades, entre outros. Dessa forma, a relação pessoal que temos com as experiências lúdicas formam nossa opinião com relação ao brincar. O foco da educação atual deve ser cada vez mais o processo e não o produto, porque o produto valoriza a quantidade e não considera a qualidade da aprendizagem, assim, para efetivamente colaborar com a construção de saberes por parte dos alunos, é preciso conhecer as dimensões humanas envolvidas no processo de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Infância. Ludicidade.

ABSTRACT

The present work aims to verify how playfulness can promote pleasure and learning through play in childhood. One of the most relevant and positive initiatives that we have seen today, regarding playfulness in education, is the creation of the Toy Day, a strategy created by educators in which children have space to bring a little of their history and preferences represented in the chosen toy. Playfulness makes it possible to deal with feelings of joy or sadness, cooperation or individualism, fear, frustrations, anxieties, among others. In this way, the personal relationship we have with playful experiences shape our opinion about playing. The focus of current education should increasingly be the process and not the product, because the product values quantity and does not consider the quality of learning, so, in order to effectively collaborate with the construction of knowledge by students, it is necessary to know the human dimensions involved in the learning process.

KEYWORDS: Learning. Childhood. playfulness.

1 INTRODUÇÃO

Brincar permite que as crianças usem sua criatividade enquanto desenvolvem sua imaginação, destreza e força física, cognitiva e emocional. Brincar é importante para o desenvolvimento saudável do cérebro. É através da brincadeira que as crianças desde muito cedo se envolvem e interagem com o mundo que as rodeia.

O processo criativo está intimamente relacionado com o exercício da imaginação, nos quais os jogos e brincadeiras que estimulam a autoexpressão, a descoberta e o poder de imaginação exploram a criatividade e permitem que alunos e professores se expressem de modo global e potencializem suas habilidades e capacidades e ao desenvolver sua própria criatividade, o educador também passa a compreendê-la e adquire parâmetros para proporcionar experiências criativas aos seus educandos.

O trabalho apresenta como justificativa que a brincadeira na infância dentro do campo educativo não pode ser apenas recreações, mas o prazer da brincadeira pode significar ao mesmo tempo o desenvolvimento infantil.

Assim, como o professor da educação infantil pode combinar suas atividades com diferentes propostas lúdicas proporcionando prazer e aprendizagem?

Assim, o objetivo geral do trabalho é verificar como a ludicidade pode promover prazer e aprendizagem através de brincadeiras na infância e jogos e objetivos específicos são verificar conceito de ludicidade e educação; analisar sobre a brincadeira e o jogo na infância e verificar a ludicidade como ferramenta pedagógica na infância.

A metodologia do trabalho é uma pesquisa bibliográfica de livros e artigos, pesquisados e sites de confiança com as palavras chaves ludicidade; jogos; brincadeiras.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 LUDICIDADE E EDUCAÇÃO

Bianchini, Arruda e Gomes (2015) colocam que o lúdico, enquanto uma linguagem infantil estimuladora do desenvolvimento da criança, nem sempre é reconhecido com relevância nas práticas infantis e, muitas vezes, o que se vê é um trabalho desarticulado do brincar com as demais atividades realizadas na instituição, assim, uma das iniciativas mais relevantes e positivas que se tem visto na atualidade, sobre o lúdico na educação, é a criação do dia do brinquedo, uma estratégia criada pelos educadores na qual as crianças têm espaço para levar ao cotidiano escolar um pouco de sua história e preferências representadas no brinquedo elegido.

As autoras relatam que a concepção de criança e, consequentemente de infância, é modificada na modernidade, momento em

que a criança passa a ser vista como um ser distinto do adulto e que, portanto, possui características próprias e a infância passa a ter uma outra conotação, em que a fantasia, a imaginação e a comunicação infantil são percebidas como elementos necessários para o desenvolvimento e aprendizagem da criança e, para que isso aconteça, é importante que a educação privilegie atividades lúdicas e jogos educativos.

Inserir a ludicidade no contexto escolar vai além da prática com as brincadeiras e os jogos. A ludicidade deve possibilitar às crianças momentos de experiência em que elas possam entregar-se, envolvendo-se consigo e com os outros em ações mediadas pela fantasia e pela imaginação, possibilitando novas percepções, novos significados. É a possibilidade de ampliar os aspectos do lúdico para o campo do ensino. (BIANCHINI; ARRUDA; GOMES, 2015, p. 163).

Deste modo então, a concepção de infância, conforme Bianchini, Arruda e Gomes (2015) colocam, é um momento específico em que a criança possui características próprias foi o ponto marcante do início das reformulações sobre o ingresso da criança no espaço escolar, bem como das oportunidades vivenciadas nesse cotidiano, visto que deveria atender às especificidades da criança.

Rau (2012) coloca que a ludicidade possibilita a reflexão quando se pensa no sujeito autônomo e reflexivo, no que diz respeito às relações sociais em que estiver inserido e na sua função educativa, capaz de estabelecer relações significativas com o meio, utilizando a cognição e a criatividade na solução de problemas.

O lúdico utilizado pelo professor em sala de aula torna-se, então, um meio para a realização dos objetivos educacionais, e o aluno, ao praticá-lo, não se limita à sua ação livre, iniciada e mantida pelo prazer de jogar, mas participa ativamente do processo de construção do conhecimento (RAU, 2012).

De acordo com Bianchini, Arruda e Gomes (2015) a ludicidade possibilita lidar com sentimentos de alegria ou tristeza, cooperação ou individualismo, medo, frustrações, ansiedades, entre outros. Dessa forma, a relação pessoal que temos com as experiências lúdicas formam nossa opinião com relação ao brincar.

Silva e Haetinger (2013) coloca que no contexto escolar, a criatividade pode transformar a relação do sujeito com o conhecimento, nos quais as atitudes e as ações criativas correspondem a meios para a compreensão e a alteração da realidade e todo ato criativo expressa a percepção que alguém tem acerca do mundo, acerca de uma ideia ou situação. O indivíduo necessariamente usa o seu entendimento da dimensão real para criar algo novo.

Deste modo, conforme Silva e Haetinger (2013) o foco da educação atual deve ser cada vez mais o processo e não o produto, porque o produto valoriza a quantidade e não considera a qualidade da aprendizagem, assim, para efetivamente colaborar com a construção de saberes por parte dos alunos, é preciso conhecer as dimensões humanas envolvidas no processo de aprendizagem.

A atual perspectiva sobre a infância, a educação e a sociedade vem apontando um universo distinto no que diz respeito às formas de expressão de valores, interesses, ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a ludicidade, área que trata dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras, tem levado os profissionais da educação a estimular a sua prática como forma de proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. (RAU, 2012, p. 23).

Rau (2013) então considera que pensar sobre a escola, a educação, a sociedade e a cultura supõe assumir o princípio de que o homem, sujeito de todos esses aspectos, está em evolução, que nos remete à construção e transformação de hábitos, necessidades e questionamentos que a ciência tem se mostrado eficiente em atender e responder, assim, nesse contexto, a reflexão sobre o modo de brincar das gerações atuais aponta distinções em relação às anteriores, e isso ocorre porque o homem é um ser histórico, tem desejos e interesses que variam ao longo do tempo e, nesse sentido, busca diferentes formas de expressá-los para ser compreendido.

Bianchini, Arruda e Gomes (2015) considera que a escola é um local rico para essa observação, e o professor pode analisar, por exemplo, se a criança se apropria da realidade imediata, imitando-a ou articulando-a com novas situações, nos quais essas observações são importantes para que o professor possa elaborar e propor novas situações lúdicas para a criança, favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem.

Barros (2016) coloca que desde o nascimento a criança interage de diversas maneiras no ambiente em que vive, no qual quando passa a frequentar uma instituição de educação infantil submete-se a experiência de interação diferente das que vive com seus pais e ao interagir com outros adultos e dividir o mesmo espaço e brinquedos com outras crianças, experimenta situações antes desconhecidas.

Nas escolas de educação infantil, a perspectiva sociointeracionista exige que sejam analisados os conhecimentos presentes nas interações criança/criança, adulto/criança. Os profissionais e as crianças envolvidas nas interações pedagógicas precisam unir diferentes tipos de conhecimentos, promo-

vendo experiências interacionais educativas variadas: as manifestações do lúdico; pôr em prática tarefas com parceiros; o estudo dos conteúdos tratados no grupo. (BARROS, 2016, p. 4).

Barros (2016) coloca que a brincadeira desenvolve a autoestima das crianças, ajudando-as a vencer, de forma progressiva, suas aquisições com criatividade. Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conhecimentos gerais com os quais brincam. 5

Barros (2016) relata que a importância do brincar está também ligada ao desenvolvimento da imaginação, na fundamentação de afetos, exploração de habilidades e na medida em que assumem vários papéis, concebe competências cognitivas e interativas.

2.2 A BRINCADEIRA E O JOGO NA INFÂNCIA

De acordo com Bianchini, Arruda e Gomes (2015) as crianças expressam suas brincadeiras de formas diferentes em diferentes contextos e em diferentes culturas e por outro lado, a cultura influencia as suas brincadeiras, mas as crianças não deixam de brincar, pois é a forma que possuem de ser e estar no mundo, no qual para compreender o significado ou os significados do brinquedo ou da brincadeira infantil, não basta apenas olhar para a criança e considerar que é uma expressão típica desse período do seu desenvolvimento, mas é necessário analisar o fenômeno em sua amplitude, pois a forma como a criança manifesta a brincadeira é resultado das relações que constrói com a sociedade, dentre elas família e escola.

Bianchini, Arruda e Gomes (2015) relata que nesse sentido, as crianças em suas brincadeiras irão representar toda essa estrutura social, com seus significados, papéis e implicações diversas, no qual o modo como esse contexto primário (família) acolhe a brincadeira infantil é importante na medida em que irá ajudá-la também em seu processo de adaptação ao mundo.

O brincar é a essência do pensamento lúdico e caracteriza as atividades executadas na infância. As brincadeiras são uma forma de expressão cultural e um modo de interagir com diferentes objetos de conhecimento, implicando o processo de aprendizagem. Tendo em vista esse conceito, percebemos que o ato de brincar acompanha o desenvolvimento da inteligência, do ser humano, das sociedades e da cultura. (SILVA; HAETINGER, 2013, p. 116).

Bianchini, Arruda e Gomes (2015) considera que o tempo e o espaço da brincadeira têm muito a ver com os direcionamentos dos adultos para com as atividades da criança, sendo o outro ponto que influencia o tempo e o espaço da brincadeira infantil diz respeito à estrutura socioeconômica, na qual a criança está inserida e que implica diferenças nas possibilidades da brincadeira infantil.

Silva e Haetinger (2013) relatam que as experiências do brincar na escola auxiliam a formação de vínculos entre alunos e professores e certamente facilitam a aprendizagem. Brincar faz parte do desenvolvimento sadio e pleno dos indivíduos, ou seja, na educação, a brincadeira funciona como uma vivência ou uma simulação de experiências e conteúdos, aproximando-os do universo dos alunos, independente da idade dos participantes, as brincadeiras criativas resgatam o caráter lúdico, o prazer, a alegria, o poder de imaginar e criar próprios do ser humano.

O brinquedo possibilita evocar aspectos da realidade, visto que estimula a representação e a expressão de imagens, mas, por si só, os brinquedos não caracterizam um sistema de regras. Será na brincadeira, mediante a imaginação, que a criança colocará em ação todos esses elementos, sem atentar-se especificamente para as ações realizadas. Mesmo sem intencionalidade, as regras serão necessárias no decorrer da brincadeira para a organização dos conflitos afetivos ou sociais que constituirão o repertório do brincar. (BIANCHINI; ARRUDA; GOMES, 2015, p. 125).

Deste modo, à medida que a criança cresce, conforme Bianchini, Arruda e Gomes (2015), ela mesma deixará espontaneamente o objeto transicional, e à medida que passa a entender melhor a realidade externa, lidando, assim, melhor com as frustrações, por isso o objeto transicional não pode ser retirado da criança; é ela que vai em seu desenvolvimento, aprendendo a lidar melhor com as suas necessidades e angústias, até chegar o dia em que não vai precisar mais desse objeto.

Bianchini, Arruda e Gomes (2015) relata que independentemente das diferenças individuais de gênero, religião, cultura, história de vida e personalidade, é possível ter o mesmo desejo pelo consumo, seja adquirindo brinquedos desmedidamente, seja adquirindo jogos e outras tantas coisas. O descartável, momentâneo e insaciável tornaram-se características desse contexto. Os estímulos às crianças são os mais variados, a fim de que elas atinjam o máximo de seu potencial, e, assim, o ócio ou tempo de parar um pouco não tem lugar nessa sociedade.

Barros (2016) coloca que na prática pedagógica escolar deve existir o equilíbrio entre o esforço e o prazer, instrução e diver-

são. E para que ocorra uma educação lúdica, os professores precisam estar preparados para realizá-la. A criança sentirá gosto da escola, de estudar, de buscar o conhecimento. Tudo isso de forma alegre, participativa e desafiadora.

Barros (2016) relata que é essencial a utilização do jogo na educação infantil, no qual o professor precisa valorizar o lúdico como garantia de um desenvolvimento contínuo. Introduzindo-o na prática educativa, pois existe uma ligação entre infância, jogo e educação, no qual auxilia o desenvolvimento intelectual e favorece a autonomia e a sociabilidade.

Miranda, Santos e Rodrigues (2014) coloca que no contexto educacional, nem toda atividade lúdica pode ser concebida como recurso pedagógico, a ação pedagógica intencional do professor deve refletir na organização do espaço, na seleção dos brinquedos e na interação com as crianças.

Desta forma, Miranda, Santos e Rodrigues (2014) coloca que a aprendizagem através da ludicidade possui maior possibilidade de ser canalizada pela criança e a escola é um dos locais para o desenvolvimento das atividades lúdicas proporcionando diversos benefícios aos alunos. Além disso, cada atividade tem seu significado próprio, único para cada um que brinca.

Portanto, como o brincar é próprio da cultura da infância e para que seja assegurada a qualidade, é indispensável, que na escola tenha em sua concepção as atividades lúdicas com fundamentos para o desenvolvimento de um todo no seu/sua educando/a. Sendo assim é necessário que o/a professor/a sempre planeje as situações de suas atividades lúdicas, sempre o delimitado tempo para essa brincadeira, oferecendo deste modo um brincar de qualidade, assim além do desenvolvimento de capacidades e habilidades construídas enquanto os/as educandos/as brincam far-se-á um cidadão crítico e consciente de seus direitos e deveres diante da sociedade (MORAIS; ARAUJO, 2018, p. 14).

Miranda, Santos e Rodrigues (2014) coloca que o lúdico apresenta funções sociais e demonstra a apresentação que a sociedade tem da criança e quais os conceitos que possui acerca da infância, no qual a criança evolui com o jogo e o jogo da criança, paralelamente, evolui com o seu desenvolvimento.

Proporcionar conhecimento através de atividades como jogos e brincadeiras pode auxiliar a/o educando/a, para que a mesma obtenha melhor desempenho em sua aprendizagem. Torna-se muitas as vantagens de transmitir o conhecimento ludicamente e, dentre elas, podemos citar: a melhoria da capacidade cognitiva do/a educando/a, a potencialização da sua capacidade psicomotora, bem como, da sua capacidade de relacionar-se com seus colegas (MORAIS; ARAUJO, 2018, p. 10).

Assim, conforme Morais e Araújo (2018) relata que dessa maneira o/a educador/a se torna peça fundamental nesse processo. Educar não é apenas repassar informações ou apenas mostrar um caminho, mas é algo muito mais amplo é ajudar ela a tomar consciência de si mesmo, e da sociedade.

Morais e Araújo (2018) coloca que é de competência da educação infantil adequa-se para que seus/suas educandos/as tenham um espaço rico em atividades lúdicas, pois sabe-se que a maioria das crianças acabam passando grande parte de sua vida dentro de instituições ensino, assim sendo tal ambiente tem que criar um local no qual permita que elas vivam, sonhem, criem e instruam-se.

Morais e Araújo (2018) coloca que dessa forma percebe-se a necessidade do/a educador/a, pensar nas atividades lúdicas, como uma ferramenta e com isso utilizálas em diferentes momentos de seu planejamento. Sempre lembrando que o jogo e a brincadeira exigem que haja confronto, negociação e trocas, sempre promovendo conquistas cognitivas, emocionais e sociais.

Deste modo, Morais e Araújo (2018) relata que o lúdico é usado para que haja total interação do/a educando/a. Para um ensino-aprendizagem, eficaz é preciso que o aluno construa o seu próprio conhecimento e assimilem os conteúdos.

Logo, conforme Morais e Araújo (2018) o lúdico deve ser visto como uma ferramenta didática para o/a educador/a, como forma de tornar a aprendizagem mais prazerosa, agradável e eficaz.

Deste modo, Barros (2016) coloca que é a interação social que desenvolve na criança as funções psicológicas (percepção categorial, memória lógica, imaginação criadora etc.)., assim, para o sócio interacionismo, aprendizagem, ensino e desenvolvimento não existem de forma independente., no qual a aprendizagem proporciona o desenvolvimento e este possibilita a aprendizagem e isso não ocorreria sem a mediação de outra pessoa, o que significa que a interação promove o desenvolvimento.

2.3 A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA INFÂNCIA

Silva e Haetinger (2013) considera que tratando-se da Educação Infantil, esses aspectos tornam-se ainda mais relevantes, pois o desenvolvimento cognitivo e integral da criança está associado ao seu corpo e seus movimentos. Como comentamos anterior-

mente, o professor e a escola precisam estar conscientes dessa interdependência se realmente desejam ampliar sua colaboração e seu compromisso com a aprendizagem de seus alunos.

Bianchini, Arruda e Gomes (2015) considera que a observação por meio da ludicidade permite que o professor possa construir um repertório de informações a fim de favorecer o desenvolvimento integral da criança, criando possibilidades significativas.

Bianchini, Arruda e Gomes (2015) coloca que a linguagem como fator de mediação entre a brincadeira e a criança, assim como entre a criança e o adulto, tem um papel fundamental na elaboração de propostas de intervenção por parte do professor, sendo que com o uso da linguagem, o professor pode favorecer o aconselhamento do uso de determinados materiais, bem como oferecer novos materiais que a criança ainda não teve oportunidade de brincar, solicitando que ela aprenda o nome desses objetos, contribuindo com a ampliação do repertório linguístico.

Deste modo, Miranda, Santos e Rodrigues (2014) coloca que são grandes as contribuições dos jogos e brincadeiras na construção do conhecimento a partir de sua utilização no processo de ensino-aprendizagem, principalmente nas séries iniciais, ainda se discute no meio escolar a sua eficácia e eficiência.

Desde muito cedo, as crianças entram no mundo da brincadeira e em seus primeiros anos de vida, já começam a identificar os tipos de brincadeiras começando pelas mais simples e passam depois a se dedicar aos jogos adquirindo, respeitando e participando de regras e normas que lhes são propostas. Os jogos e brincadeiras se tornam os recursos lúdicos que a maioria dos professores adota para motivar e/ou facilitar a aprendizagem do aluno. (MIRANDA; SANTOS; RODRIGUES, 2014, p. 9).

Barros (2016) coloca que a Educação Infantil é considerada fundamental para o desenvolvimento integral da criança, devendo oferecer a esta momentos prazerosos que venham satisfazer as necessidades básicas, proporcionando atividades com jogos e brincadeiras infantis que resultem na aprendizagem da criança, descobrindo suas habilidades e propiciando seu cognitivo, assim, através do contato da criança com os jogos e brincadeiras, permite-se a construção de um novo mundo, de uma realidade rica de significados.

Mas, segundo Barros (2016) infelizmente muitas instituições escolares da educação infantil permanecem com uma gama de atividades repetitivas, descontextualizadas, tendo como finalidade um desenvolvimento da coordenação motora através do treinamento manual e conceitos decorados, no qual percebe-se que esse não é o melhor método no favorecimento da construção do entendimento, muito menos o melhor caminho para proporcionar o conhecimento das capacidades intelectuais envolvidas no seu desenvolvimento, no qual a utilização de jogos e brincadeiras pelas escolas é de grande importância para o desenvolvimento da criança e do gosto para a aprendizagem.

Portanto, como o brincar é próprio da cultura da infância e para que seja assegurada a qualidade, é indispensável, que na escola tenha em sua concepção as atividades lúdicas com fundamentos para o desenvolvimento de um todo no seu/sua educando/a. Sendo assim é necessário que o/a professor/a sempre planeje as situações de suas atividades lúdicas, sempre o delimitado tempo para essa brincadeira, oferecendo deste modo um brincar de qualidade, assim além do desenvolvimento de capacidades e habilidades construídas enquanto os/as educandos/as brincam far-se-á um cidadão crítico e consciente de seus direitos e deveres diante da sociedade (MORAIS; ARAUJO, 2018, p.14).

Deste modo, Morais e Araújo (2018) relata que proporcionar conhecimento através de atividades como jogos e brincadeiras pode auxiliar a/o educando/a, para que ele obtenha melhor desempenho em sua aprendizagem. Torna-se muitas as vantagens de transmitir o conhecimento ludicamente e, dentre elas, podemos citar: a melhoria da capacidade cognitiva do/a educando/a, a potencialização da sua capacidade psicomotora, bem como, da sua capacidade de relacionar-se com seus colegas.

Leite (2017) coloca que o que se busca, então, é interligar a educação escolar com a apropriação de conhecimentos, o que resultaria em processos de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, o desenvolvimento da criança no jogar e no brincar só se dá adequadamente quando o professor direciona o ensino para as etapas de desenvolvimento ainda não alcançadas pelo aluno incentivando novas conquistas psicológicas.

Deste modo, Leite (2017) considera que o brincar é a ação principal da criança e sempre esteve em seu cotidiano, pode-se constatar que o jogo e a brincadeira são instrumentos fundamentais no processo pedagógico, auxiliares no desenvolvimento global da criança e estimulam sua relação com o outro, com o mundo e consigo mesmo.

Miranda, Santos e Rodrigues (2014) relata que no processo educativo da criança é importante que o professor tenha a percepção da importância do significado de brincar para a criança e das contribuições que o lúdico proporciona à aprendizagem e

ao desenvolvimento do aluno, nos quais os jogos e brincadeiras desde muito cedo fazem parte do universo infantil e as crianças logo em seus primeiros anos de vida já identifica os mais diferentes tipos, iniciando pelas mais simples e depois se dedicam aos jogos adquirindo respeitando, socializando-se, participando e entendendo regras e, tornando sua aprendizagem mais fácil e prazerosa.

A infância foi o fruto de um ambiente em que uma forma especial de informação controlada por adultos tornou-se poucó a pouco disponível para as crianças por meios considerados psicologicamente assimiláveis. A subsistência da infância dependia dos princípios da informação controlada e da aprendizagem sequencial. Mas o telégrafo iniciou o processo de extorquir do lar e da escola o controle da informação. Alterou o tipo de informação a que as crianças podiam ter acesso, sua qualidade e quantidade, sua sequência, e as circunstâncias em que seria vivenciada. (MIRANDA; SANTOS; RODRIGUES, 2014, p. 14).

Miranda, Santos e Rodrigues (2014) coloca que na sociedade contemporânea, a educação requer profissionais qualificados, atualizados, informados para que possam acompanhar as mudanças educacionais, sociais e comportamentais dos alunos e, assim ser possível agregar valor à aprendizagem, à formação do sujeito e aos seus métodos e práticas de ensino.

Morais e Araújo (2018) coloca que a criança se envolve em um mundo imaginário, nos quais realizam todos os seus desejos, usando o lúdico a criança demostra o mundo e é onde vivencia suas fantasias, nos quais os jogos conseguem despertar no educando um grande interesse e atração, pois ao mesmo tempo em que em que está se divertido também está aprendendo e se desenvolvendo.

Morais e Araújo (2018) relata que a escola ao estar valorizando o lúdico, adaptando jogos e brincadeira no seu planejamento pedagógico, assim o educador consegue que o/a educando/a forme um bom conceito de mundo e da sociedade, pois com a utilização do lúdico trabalha-se afetividade, a sociabilização, a criatividade, a estimulá-las, os direitos e deveres de cada uma.

Miranda, Santos e Rodrigues (2014) coloca que a educação lúdica é uma ação própria da criança, mas também de todas as idades, tendo um significado muito grande, pois está presente em todos os momentos da vida. Lúdico é o adjetivo que significa e qualifica tudo o que se relaciona com o jogo ou brincadeira, assim, quando associado à educação, o lúdico assume o papel de um recurso pedagógico e sua função é auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e facilitar a assimilação de conteúdo.

Deste modo, conforme Morais e Araújo (2018), o trabalho diferenciado, criativo e dinâmico, levando assim métodos para que o educando realize a construção de um saber através de experiências práticas, com situações do cotidiano, desenvolvendo, o conhecimento lógico, sua capacidade de pensar, executar e resolver situações problemas usando jogos e brincadeiras, para que de forma lúdica se possa mediar os conteúdos de maneira diferenciadas e a concepção de mundo.

Leite (2017) coloca que a aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento desde o início da vida humana, mas a aprendizagem que possibilita o despertar dos aspectos do desenvolvimento, ocorre quando o indivíduo entra em contato com um determinado ambiente cultural.

Feliciano (2013) coloca que fica bem claro que as brincadeiras como meio de aprendizagem, oportunizam o crescimento cognitivo, social psicológico da criança, oferecendo um ambiente de qualidade que estimula a interação social da criança enriquecendo a imaginação onde a criança possa atuar de forma autônoma e ativa, nos quais as brincadeiras e os jogos são indispensáveis para que haja uma aprendizagem com divertimentos, que proporcione o prazer de aprender.

3. CONCLUSÃO

A ludicidade através do brincar permite que as crianças usem sua criatividade enquanto desenvolvem sua imaginação, destreza e força física, cognitiva e emocional. Brincar é importante para o desenvolvimento saudável do cérebro, pois é através da brincadeira que as crianças desde muito cedo se envolvem e interagem com o mundo que as rodeia.

A criança se envolve em um mundo imaginário, nos quais realizam todos os seus desejos, usando o lúdico a criança demostra o mundo e é onde vivencia suas fantasias, nos quais os jogos conseguem despertar no educando um grande interesse e atração, pois ao mesmo tempo em que em que está se divertido também está aprendendo e se desenvolvendo.

A educação lúdica é uma ação própria da criança, mas também de todas as idades, tendo um significado muito grande, pois está presente em todos os momentos da vida.

REFERÊNCIAS

BARROS, Aline Cristiane [et al]. Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil. Aracaju, SE: FSLF, 2016.

BIANCHINI, Luciane Guimarães Ba-

tistella; ARRUDA, Renata Beloni de; GOMES, Ligiane Raimundo. Ludicidade e educação. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2015.

FELICIANO, Maria José de Souza. O papel da brincadeira no desenvolvimento infantil como meio da aprendizagem. Itabaiana, PB: Universidade Federal da Paraíba, 2013.

LEITE, Suelen da Silva. O uso de jogos e brincadeiras no desenvolvimento infantil de 0 a 6 anos. Itapeva: Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas da FAIT, 2017.

MIRANDA, Daiana Barth; SANTOS, Patrícia Gonçalves dos; RODRIGUES, Samira De Souza. A importância dos jogos e brincadeiras para a educação infantil. Serra: Faculdade Multivix Serra, 2014.

MORAIS; Elirian de Oliveira; ARAÚJO, Eudeiza Jesus de. Jogos e brincadeiras: O Lúdico na Educação Infantil e o Desenvolvimento Intelectual. Bueno, RO: Faculdade de Pimenta Bueno, 2018.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. A ludicidade na Educação: Uma atitude pedagógica. [livro eletrônico]. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SILVA, Daniel Vieira da; HAETINGER, Max Günther. Ludicidade e psicomotricidade. 1.ed. rev. - Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2013.

ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VANESSA GERALDI LEITE

RESUMO:

O presente artigo tem a finalidade de apresentar a Arte na Educação Infantil como recurso para ser trabalhado em sala de aula. Sabemos que é por meio da Arte que as crianças entram no mundo da criatividade e imaginação, e assim vamos conhecer por meio do trabalho desenvolvido o protagonismo infantil, pois é essencial dar voz e vez as crianças, suas produções, assim como também iremos conhecer um pouco da Educação Infantil, etapa importante que é a base do desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos, definição de arte e as diferentes linguagens das artes visuais.

PALAVRAS-CHAVE: Infância, Arte, Educação Infantil

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem o objetivo de mostrar a importância da arte na Educação Infantil, o quanto a mesma tem ganhado espaço nos âmbitos escolares, e como tem contribuído para o processo de aprendizagem e formação da criança enquanto sujeito.

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI)- 1998, as Artes Visuais na Educação Infantil ao longo da história, eram concebidas como um simples passa tempo, não tinha importância, as artes visuais envolvem: desenho, pintura, colagem, gravura, escultura, fotografia, desenho no computador, vídeo, cinema, televisão e outros. Sendo assim, sabemos que o ambiente deve ser estimulador e promover ações para que as crianças possam se desenvolver, descobrir-se, ou seja, o ambiente deve ser acolhedor e propiciar segurança, desafios para que a criança seja protagonista e aprenda por meio das suas próprias descobertas.

O acesso a arte é algo essencial na vida da criança, pois permite a mesma a sensibilidade, criatividade e imaginação, oportunizando o contato com os gestos, as produções, as falas, as cores, as imagens, assim como também, outras linguagens. Cabe ao professor o papel de mediador entre o mundo da arte e o da criança, pois é a partir das intervenções realizadas pelo mesmo, que as crianças têm o acesso e o conhecimento a cultura, ampliando sua visão de mundo, como também, criando sua própria interpretação, seus significados.

PROTAGONISMO INFANTIL

O protagonismo infantil é algo que vem sendo construído ao longo da história da infância. Ao considerarmos que antigamente a criança era vista como um adulto em miniatura, podemos analisar esse percurso de mudança que ocorreu no decorrer do tempo, na qual a criança passou a ser considerada como um sujeito de direitos. A partir do século XVIII, as crianças começaram a ser reconhecidas em suas particularidades, começaram a possuir um quarto único, alimentação considerada específica e adequada, começaram a ocupar um espaço maior na sociedade. Ali nascia a concepção de infância. Antes, como se viu, a infância era considerada um período sem valor. Agora a família começa a dar ênfase ao sentimento que tem em relação à criança. Considera-se uma revolução este novo sentimento dirigido à criança. Ela começa a ser importante, apreciada por sua família e a infância é reconhecida como uma época da vida merecedora de orientação e educação.

Enquanto na Idade Média a criança era sem valor e suas responsabilidades eram trabalhar e chegar o mais rápido possível na fase adulta, no Renascimento se dá o início do processo de escolarização infantil.

Atualmente, diante de tantas transformações, a criança é um sujeito que tem voz, e por vez o protagonismo infantil é essencial e ganhou visibilidade na Educação. Dessa forma, saber o que as crianças pensam e sentem é um dos aspectos importantes da pesquisa educacional. Sendo assim, escutar a voz das crianças nas escolas vai além do processo de compreender suas vivências, escolhas, mas é uma condição política, da qual se estabelece um diálogo intergeracional de partilha de poderes(SARMENTO; SOARES; TOMÁS, s/d, p.

3).

Consideramos que a criança possui várias formas de expressar-se, comunicar-se, de compreender e que essas formas estão sempre entrelaçadas em suas vivências e experiências, formando um único conjunto que está ligado ao seu desenvolvimento. Por essas razões, os espaços das escolas de Educação Infantil são de extrema importância pois eles devem promover contextos investigativos para que as crianças possam se descobrir enquanto sujeitos de direitos, valorizando todas as linguagens tanto verbais como não verbais. Assim, consideramos que a dimensão se amplia do sentido individual de suas práticas para o sentido social de suas práticas (SANTOS, 2012 p. 10,11).

A escuta e o olhar do professor devem promover pesquisas, investigações no sentido de que possa refletir sobre sua prática pedagógica, assim como ampliarmos nossos olhares em relação as políticas públicas. É portanto, dessa maneira, que os espaços das escolas passam a ser voltados para infância,

respeitando e valorizando a individualidade de cada criança, pois as mesmas são construtoras de conhecimentos, autonomia e competências. Sendo assim, faz-se de suma importância que a criança tenha vivência com a música tanto nos ambientes das Unidades Escolares, assim como também, no ambiente familiar, podendo expressar-se livremente, compreendendo o mundo á sua volta de uma forma diferente, sob o olhar da musicalização e da livre expressão artística.

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 levando-se 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.

DEFINIÇÃO DE ARTE

Desde há muitos anos atrás, quando praticamente o mundo surgiu, o homem tem a necessidade de expressar seus sentimentos, emoções, e a arte é uma das formas que o mesmo encontrou para expressar-se. Para Lucas (2012), a arte passa por grande modificações, na qual com o passar dos tempo as ideologias e características da sociedade vão formando essa reflexão sobre o mundo, e a arte é uma forma de representar essas vivências ou até mesmo de realizar críticas sobre o que está na sociedade.

A partir da arte o homem interpreta e reinterpreta o mundo, tendo vários olhares. Para Schambeck (2004) através da arte o homem comunica de forma simbólica o que está no seu consciente e no inconsciente por meio de técnicas e de criatividade. É através da arte que o homem busca equilíbrio para seu modo de vida.

AS DIFERENTES LINGUAGENS DAS ARTES VISUAIS

Desde muito cedo, as crianças se interessam por arte, ou seja, desde bebês desenvolvemos nossas próprias linguagens, seja emitindo sons, movimentando o corpo, rabiscando as paredes ou desenvolvendo atividades rítmicas, sem a necessidade de estímulos.

Para Albinati (2009), a arte propicia para as crianças uma forma de expressar-se e realizar a leitura de mundo por modo criativo por meio da imaginação, na qual desenvolve o afetivo e também promove a socialização e interação entre eles. Dessa maneira, vamos abordar alguns tipos de linguagens das artes visuais que auxiliam no processo de desenvolvimento da criança.

DESENHO

O desenho é uma das primeiras formas que as crianças utilizam para poder se expressar. É por meio dessa linguagem que as crianças retratam o seu cotidiano familiar, ou imaginário. Primeiramente, a criança vê o desenho como algo sem sentido, muitas das vezes as cores são chamativas, e assim, começa os primeiros traços leves, ainda sem forma, sem definição, o que definimos de garatujas. A partir de novas experiências, as produções das crianças vão ganhando mais formas, evolução, na qual as produções vão ganhando um sentido.



Retirado de Cultura infantil: arte, história e brincadeira - DESENHO INFANTIL observar.

O professor deve ser o mediador nesse processo, pois a partir das suas observações em relação as produções das crianças, podemos notar muitas coisas que as crianças trazem por meio dos desenhos. Os desenhos são formas de expressar sentimentos, o cotidiano familiar, com amigos e escola, Por essas razões, podemos entender melhor o que está acontecendo com a criança por meio dos desenhos, das cores utilizadas. compreender e alimentar! (culturainfantilearte.blogspot.com)

PINTURA

A pintura é uma forma de se trabalhar com as cores. Para Teberosky(2004), ao pintar, a criança vai colocando sobre o papel cores que representam objetos, seres. Assim, o professor deve oportunizar diversos materiais para exploração das crianças, desde uma simples pintura, na qual eles vão experimentando e se descobrindo no mundo das cores, como também, um trabalho mais direcionado e supervisionado pelo professor, no sentido de que eles possam aprender e desenvolver melhor a coordenação motora fina.



Retirado de: blog.grafitiartes.com.br/3-formas-divertidas-de-utilizar-tinta-guache/

A relação da criança com as materialidades acontece por meio da exploração sensorial e também das brincadeiras, na qual isso contribuirá para o desenvolvimento da imaginação e criatividade.

RECORTE E COLAGEM

A colagem foi desenvolvida por Braque e Picasso em torno de 1911, no final da primeira fase do cubismo. Ela é justamente considerada como um dos achados mais relevantes da arte moderna e como um elemento central do cubismo. Ao trabalharmos com colagem na Educação Infantil, podemos explorar vários materiais de diferentes texturas e cores, no intuito de que as crianças tenham acesso e conhecimento sobre esses diversos recursos. Como exemplos, temos, papelões, papéis grossos e finos, brilhantes, tecidos, entre outros.

Oportunizar para as crianças tesoura e papel é dar liberdade para que eles possam usar a criatividade e inventar milhares de possibilidades de criações. Quando muito pequenas, as crianças utilizam o recorte sem formas, entretanto, conforme utilizam o recurso e vão amadurecendo, seus recortes ganham formas, tornando-se figuras.

A criança deve ter liberdade de criação, colocando em prática suas ideias com capricho e esmero com o acabamento final das produções artísticas. Picando com as mãos, com o auxílio de uma tesoura a criança executa a atividade, trabalha o seu cognitivo ao perceber o tamanho, a espessura e o modo como encaixar a matéria no local desejado.



Retirado de: educlub.com.br/atividades-de-recorte-e-colagem-para-fazer-com-as-criancas/

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do trabalho desenvolvido notamos a importância da Arte na Educação Infantil, na qual a mesma tem um papel fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. A Arte está presente em nossas vidas desde há muito tempo, na qual sabemos que é uma forma de comunicação que foi utilizada pelos povos primitivos, quando os mesmos pintavam nas paredes das cavernas como meio para se comunicarem. Sendo assim, é considerada um importante instrumento que contribui para a construção do conhecimento do ser humano. Sabemos que é por meio da Arte, dos desenhos, pinturas, que as crianças se expressam e tam-

bém se comunicam, expressando muitas das vezes seu ambiente familiar e escolar, assim como também, é uma forma de desenvolver a criatividade e imaginação. Dessa maneira, trabalhar a Arte com as crianças pequenas é oportunizar um momento rico de possibilidades que propicia para os mesmos uma melhor expressão da oralidade, expressão dos sentimentos, entre outros. A criança passa a ter sua visão de mundo, desenvolvendo a afetividade, trabalhando o cognitivo e também as habilidades motoras. Por essas razões, é de suma importância ofertar para as crianças os diferentes materiais, para que eles possam ter autonomia de escolha e também aprender aos poucos as diferentes texturas, assim como também, ter suas preferências garantidas.

As produções das crianças precisam sempre ser valorizadas pelos adultos, e a partir disso, o professor pode planejar seus próximos passos juntamente com as crianças.

Trabalhar com Artes na Educação Infantil não deve ser considerada como um passatempo na sala de aula, muito pelo contrário, deve ser considerada como uma forma de aprendizagem lúdica, repleta de objetivos significativos para o desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS

ALBINATTI, Maria Eugênia Castelo Branco. Artes visuais. Artes II. Belo Horizonte. 2008

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação

Fundamental Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998

COLL, César; TEBEROSKY, Ana. Aprendendo arte: conteúdos essenciais para o ensino fundamental. São Paulo: Ática, 1999

Lucas, M.P. de. (2012). Arteterapia en femenino. 42f. (Trabajo fin de especialidad) Universidad Autonoma de Madrid. Septiembre.

Schambeck, L.D. (2004). Arte-terapia na terceira idade: busca da felicidade, prezer, integração e promoção da saúde. 82 f. (Monografia Pós-graduação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, para obtenção do título de especialista em Saúde Pública e Ação Comunitária). Criciúma.

SARMENTO, M.; SOARES, N.; TOMÁS, C. Participação social e cidadania activa das crianças. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do

Minho. s/d. Disponível em:

http://paralapraca.org.br/wpcontent/uploads/Participa%C3%A7%C3%A3osocial-e-cidadaniaativa-dascriancas.pdf. Data de Acesso:01/03/2021.

SANTOS, Núbia Schaper. As ideias fora do lugar das ideias:: notas sobre a transição das creches públicas da assistência para a educação no município de Juiz de Fora. In: ARAGÃO, Maria Darcilene (Org.). Trajetórias de Pesquisas em creches e escolas de Educação Infantil. Juiz de Fora: Ufjf, 2014. p. 127-144.

A FORMAÇÃO DOCENTE E AS INSTÂNCIAS QUE CARACTERIZAM A PRÁTICA TRANSFORMADORA NAS PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

VANESSA NASCIMENTO DOS SANTOS

RESUMO

Neste artigo faz-se uma revisão do conceito de formação de professores e seus diferentes componentes, é conceituado a partir da perspectiva histórico-cultural, onde se considera a unidade cognitiva e afetiva como uma unidade. Enfatiza-se a importância de uma formação docente capaz de assumir os desafios que emergem dos processos sociais, da cultura e de suas dinâmicas, que implicam uma transformação social. Treinamento que leva em conta não apenas os aspectos externos, mas também a pessoa como sujeito integrante no futuro, com os seus pares e um processo de pesquisa que não termina no trabalho de sala de aula, mas transcende as barreiras imediatas para abordar a condição humana como potencialidade, no papel determinante do transmissor da cultura e transformador da sociedade: ser professor nessa historicidade.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Permanente de Professores; Professor; Educação; Sociedade.

ABSTRACT

In this article we make a revision of the concept of teacher training and its different components, it is conceptualized from the historical-cultural perspective, where the cognitive and affective unit is considered as a unit. Emphasis is given to the importance of teacher training capable of taking on the challenges that emerge from social processes, culture and its dynamics, which imply a social transformation. Training that takes into account not only the external aspects, but also the person as an integrating subject in the future, with their peers and a research process that does not end in classroom work, but transcends the barriers of Immediate to address the condition human being as potentiality, in the determinant role of the transmitter of culture and transforming society: to be a teacher in this historicity.

KEY-WORDS: Permanent Teacher Training; Teacher Apprentice; Education; Society.

1 INTRODUÇÃO

A educação tem mostrado sua importância no desenvolvimento histórico da sociedade, transmitindo a cultura que a precedeu em cada época ou sistema social em particular. Nele o professor tem sido um dos principais atores nos processos de desenvolvimento e transformação. No qual nem sempre recebeu atenção especial. Os estudos cobrem-no de diferentes paradigmas, mas o professor como sujeito ativo de aprendizagem tem sido pouco frequentado. Tanto a partir da perspectiva de formação inicial e permanente.

Este artigo aborda o treinamento contínuo, que contou com a participação de vários autores, que destacam a necessidade de mudar a abordagem com a qual ele é realizado e inclui treinamento. Nesse sentido, destaca-se o papel protagonista e transformador da realidade social que o professor tem como educador.

Nessa perspectiva, o presente artigo aborda um dos processos humanos essenciais do desenvolvimento histórico social, a formação permanente do professor como sujeito ativo de aprendizagem com significado para a transformação e o desenvolvimento pessoal e social. A proposta apresentada faz parte de um projeto de pesquisa que inclui a formação de professores visando à aprendizagem significativa e desenvolvedora, para a qual, a perspectiva da abordagem histórico-cultural permite realizar um novo olhar para a formação de professores.

Algumas das contribuições essenciais dessa abordagem são assumidas por sua visão transformadora, que possibilita refletir sobre o professor como sujeito ativo e transformador no processo de aprendizagem, ou seja, como aprendiz.

Para tanto, o aprofundamento teórico é requerido através do uso da análise histórica lógica como método geral e os resultados dos autores são utilizados, a partir de um estudo exploratório, através de uma pesquisa sobre formação de professores.

Os resultados incluem a abordagem dos componentes e conteúdos da formação permanente, que assume o professor como sujeito ativo de aprendizagem, autotransformadora e transformadora da realidade social.

Concluímos sobre o papel da educação e do professor na sociedade: a importância de responder à necessidade da demanda social de conceber o professor e sua formação a partir de uma nova perspectiva, como aprendiz autotransformador e transformador social a partir da potencialidade de seu desenvolvimento; uma nova concepção de formação permanente de professores.

2. A EDUCAÇÃO COMO FATOR DETERMINANTE NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

A educação tem sido um fator determinante nos processos de desenvolvimento da sociedade e da humanidade ao longo da história. Através dela, processos de culturais e de transformação ocorreram, sua concretização nos diferentes campos de ação dos sujeitos tem servido como mediador de suas reais possibilidades e perspectivas.

O papel da educação na sociedade e a dinâmica de inter-relações que acontecem não estão limitados à educação, mas têm implicações na concepção do que deve ser, percepção e solução de problemas da sociedade que transcender o presente imediato. Essas relações incluem a pessoa em particular e suas contribuições para a sociedade edificando, levando a novas práticas, novas visões de mundo, maneiras específicas para enfrentar os desafios que estão a impor-lhe alterações emergentes do contexto, história e cultura da interação com seus congêneres, dado seu potencial como sujeito particular e social.

A formação docente [...] deixa muitas questões abertas sobre que processos e práticas seriam mais efetivos no contexto da Educação Brasileira, além de que muitas políticas deveriam ser formuladas tendo em vista essa formação" (ANDRÉ e ROMANOWSKI, 2002, p. 31).

A este respeito, a educação existe como um processo, desde as práticas pedagógicas que fazem o florescer da identidade, nesse sentido reflete sobre a cultura nos mais diversos fundamentos éticos e políticos que são aprendidos e desenvolvidos e contribuem para resolver os problemas educacionais e sociais.

O processo educacional molda a cultura, sintetiza as demandas sociais e trabalhistas, as mudanças do desenvolvimento tecnológico, a sociedade a que responde e o tipo de educação que desenha como política. Nesse processo, o papel do professor não se reduz a reproduzir a cultura e seus componentes, mas envolve processos de assimilação, construção, reconstrução e aprimoramento da atividade, fruto das interações das pessoas, da sociedade e da história.

2.1. SOCIEDADE AVANÇOS TÉCNICOS E A FORMAÇÃO DOCENTE

A sociedade e seu desenvolvimento, incluindo os avanços científicos tecnológicos até hoje, colocaram desafios à pedagogia e destaca que a nova era é marcada por conhecimento, globalização e mudanças radicais. Isso requer mudanças na formação de professores, a fim de implementar a educação exigida pelo mundo contemporâneo e pela cultura humana, também é considerado o papel do professor na sociedade como um agente transformador.

Um estudo pedagógico de documentos oficiais de acadêmicos sobre os órgãos políticos de formação da ligação e sociedade internacionais e embora referido ensino superior, analisa o papel da formação para o desenvolvimento sócioeconômico de uma visão reduzida da sociedade, emoldurado por empresas poderosas e interesses do mundo desenvolvido, em detrimento dos países menos desenvolvidos e uma visão mais ampla que reconheça o valor da educação para a construção e o progresso da sociedade, com base no desenvolvimento humano e na inclusão social.

[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (...). A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de refletividade critica sobre as críticas e da construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência" (Nóvoa, 1995, p. 25).

O professor como sujeito da educação é um jogador importante para a sociedade, transmissor de cultura que precedeu e facilitador da aprendizagem através do processo educativo, planejado, organizado e desenvolvimento antecipado dos sujeitos. Ou seja, o processo de formação de professores é necessário.

Tal formação requer docentes comprometidos com o processo pedagógico, envolvidos em trabalhos educativos, orientados quanto ao desenvolvimento humano que transcenda a aprendizagem de conteúdos e procedimentais na ordem técnica de desempenho futuro.

A tarefa pedagógica tornou-se um foco de atenção dos pesquisadores, para aparecer como um dos aspectos mais importantes da sociedade, para assumir os desafios que emergem das conjunturas em que o desenvolvimento social é construído, antecipando as transformações. Os estudos abrangem formação docente inicial e permanente, com base no seu papel de educadores.

É evidente que a formação de professores não deve ser acidental e espontânea, nem se limita àqueles que começam como educadores, é fundamental para todos os atores educacionais que participam dos processos de desenvolvimento da cultura, do tipo de ser humano e da sociedade inclusiva que querem perpetuar. Além disso, a importância da formação de professores para a educação

e a sociedade é confirmada, referindo que se o professor não muda, nenhuma mudança relevante nos processos educacionais pode ser feita para que aqueles estejam de acordo com a necessidade que é gerada a partir de demandas sociais.

A formação do professor deve ser permanente e contínua, como reconhecido pelos autores, para que este seja um verdadeiro agente transformador da sociedade. Requer novas visões de seus aspectos conceituais mais gerais no contexto atual, no qual o conhecimento tecnológico pragmático, instrumentalista, ignora o desenvolvimento humano do professor em um processo de significação pessoal e social.

[...]se admitirmos que o movimento de profissionalização é, em grande parte, uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, então devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico sobre nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores" (Tardif, 1999, p. 4).

O papel fundamental dos professores na educação e no desenvolvimento socioeconômico e cultural leva às questões de como deve ser a formação de professores? Como incorporá-lo nos processos de formação cultural? Quais devem ser os conteúdos? Quais são os procedimentos para o professor se tornar um sujeito ativo de aprendizado e desenvolvimento? As respostas que devem surgir devem fornecer pistas sobre como a educação do professor deve lidar com o tipo de sociedade desejada e sua determinação nos seres humanos.

Um primeiro olhar nos força a refletir sobre o conceito de formação. A análise teórica desta categoria nota-se que tenha sido tratado de uma perspectiva externa no processo de formação para determinados fins que produz um resultado, sem o papel ativo e formação dos principais sujeitos distinguido de sua perspectiva interna.

Diante dessa análise, fica evidente que é necessária uma visão mais integral, levando em conta tanto os aspectos internos e externos do sujeito, quanto à relação estabelecida com o ambiente, a cultura e com os outros, como parte da história de seu desenvolvimento e sua projeção social.

2.2. CONCEITUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE

É também necessário abordar o conceito de formação de professores que tem uma particularidade especial, em termos do papel que desempenha na sociedade e na cultura. algumas abordagens podem ser identificadas: Behaviorista: a formação é concebida como treinamento e repetição, Tradicional, considera o professor como uma pessoa que domina técnica e arte. Ele pode executar sem qualquer treinamento prévio, Personalista ou Humanista que enfatiza a qualidade do professor como pessoa, implica autoconceito, diálogo e comunicação entre os sujeitos ou Inquiridor, reflexivo ou Crítico, a formação é realizada a partir de uma perspectiva de pesquisa e reflexão sobre sua prática. Formar o professor com habilidades reflexivas, sistema de resolução de problemas para examinar conflitos e tomar decisões apropriadas é tarefa basilar para uma boa escola.

"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." (PEREIRA, 2011, p. 69).

Aprecia-se que os dois primeiros exemplos são reducionistas e instrumentais, que não reconhecem a formação de professores como um processo complexo. Enquanto o processo humanista proporciona uma visão de formação que considera o interno do sujeito e as interações sociais. O paradigma crítico fornece a perspectiva do sujeito como um transformador de realidades.

Da mesma forma, existem vários significados do conceito de formação de professores que concebem a formação como um processo no qual o ensino e a aprendizagem são articulados, uma íntima união entre teoria e prática, ao reescrever e reestruturar o cotidiano do sujeito e suas interações, feedback e transformação pessoal.

Da mesma forma, a formação de professores deve contribuir para que a sociedade "seja um espaço de criação, participação e cooperação". A aprendizagem é construída sobre uma dinâmica de interação, geração e transformação da cultura. Por estar ciente do papel fundamental que os professores desempenham na sociedade, sua formação deve ser revista dentro da atividade de aprendizagem e os ambientes sociais externos a ela.

Ambos são necessárias práticas pedagógicas, como nos campos, situação social, histórico e cultural em que as pessoas

desenvolvem suas vidas com os outros e a natureza, aspectos reconhecidos a partir da posição vigotskiana que concebe o papel ativo dos sujeitos de aprendizagem. Encontrar a sinergia entre esses elementos é uma tarefa urgente, porque os problemas emergentes não podem ser estranhos à educação e à sociedade.

2.3. O PROFESSOR NO PROCESSO FORMATIVO

O professor como sujeito do processo de formação determina e expressa no ato educativo suas particularidades como ser social. Através do relacionamento e intercâmbio com seus alunos promove o desenvolvimento destes, seu envolvimento em problemas sociais e participação em sua transformação cultural. É sobre que a educação faz parte da cultura, tanto educador quanto educador estão envolvidos no processo de sua construção e reconstrução, em sua perpetuidade e desenvolvimento.

Vygotski aponte para uma concepção num processo de formação, educação e aprendizagem mediada pela interação dos atores principais: aluno e professor, que trocam conhecimentos, sentimentos, emoções, valores, atitudes e experiências que são exigências da vida social, cultural e de trabalho. Uma vez adquiridos, são recursos essenciais para assumir as demandas e desafios da sociedade, expressam desenvolvimento, crescimento pessoal e inserção plena na sociedade.

Pode-se deduzir que, nessas condições, as trocas devem ser efetivas e, para atingir os objetivos e os desenvolvedores pedagógicos, é necessária uma formação sistemática e multilateral dos professores.

Ao mudar o papel do professor, sua prática deve ser dinâmica, participativa, coerente com as demandas sociais dos alunos e a cultura da qual fazem parte; a troca dialógica permite internalizar a aprendizagem mútua.

"[...] o processo de formação de professores em atividades de ensino, os professores movidos pela necessidade de organização do ensino agiram coletivamente ao objetivar essa necessidade em propostas de ensino que foram trabalhadas com seus alunos e, posteriormente, reelaboradas pelo grupo de professores. Os dados provenientes dessas elaborações coletivas de propostas de ensino, socializações dessas produções e materiais de alunos que foram analisados à procura de evidências e como as mediações feitas em situação coletiva foram apropriadas por eles em seus discursos e planos de ação" (MORETTI, 2009, p. 10).

A intervenção que o professores em seus alunos é dialética, não apenas os processos educativos são direcionados, mas na interação de ambos os atores o feedback de ensino-aprendizagem, o conhecimento recriar a história do sujeito é reconstruído em particular e sociedade em geral.

A formação de professores é fundamental para a transformação da sociedade que valoriza o desenvolvimento humano e os projetos de vida das pessoas em que os diferentes processos pedagógicos se tornam uma busca permanente do ser e devem ser da cultura dos sujeitos de desenvolvimento.

A necessidade de novas abordagens na formação de professores que lhes dão prioridade, considerando-as sujeitos ativos de aprendizagem, seu próprio desenvolvimento pessoal e permanente, bem como orientando os agentes educacionais e guias de seus alunos. Isso implica abordar uma nova concepção de formação de professores e alguns componentes que a suponham.

2.4. AS TIC's E A FORMAÇÃO DOCENTE, AS INSTÂNCIAS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NOS DIAS ATUAIS

Os altos déficits públicos na maioria dos casos exigem cortes nos investimentos e redução dos gastos, o que implica em cortes de pessoal e material, enquanto a população continua crescendo, principalmente em países emergentes. A educação a distância é considerada uma forma de atender a uma demanda cada vez maior da população que busca o ensino básico, superior e profissional, além de cursos de atualização. A educação a distância de seu advento aos dias atuais passou por diferentes períodos históricos, está ganhando posição e se destacando na sociedade moderna. Indubitavelmente será o sistema de ensino do século XXI nos países desenvolvidos e emergentes (NAJMANOVICH, 2001)

Por outro lado, há uma preocupação generalizada com o futuro do Estado, ou seja, a impossibilidade de atender a serviços sociais essenciais: educação, saúde, segurança, previdência, etc., essenciais para a população.

As constantes atualizações são necessárias em quase todas as do conhecimento e requer recursos humanos criativos, atualizado nas mais recentes tecnologias. Desse modo, através do uso das tecnologia, os governos vem procurando maneiras de atender às necessidades básicas das pessoas, ao mesmo tempo em que buscam métodos para obter soluções aos crescentes desafios (NETO, 2009). Nesse mundo em que as mudanças são cada vez mais velozes e apresentam complexidades e contradições, além do aspecto econômico, é necessário considerar que uma parcela significativa da população

mundial está desempregada e carece urgentemente de atualização a fim de se lançar ao mercado de trabalho, ou então alguma atualização para reinserção nele.

"[...] as tecnologias de comunicação e informação atuais oferecem meios facilitadores, mas, de forma isolada, não garantem em absoluto novas formas de ensinar, pensar e conviver. O que se tem agora é a oportunidade de desenvolver um ambiente com a possibilidade técnica de entrelaçar a cultura, a prática social, saberes, a prática pedagógica, a ciência, expressando-se por diferentes linguagens, na tentativa de produzir novos sentidos e, em consequência, uma nova paisagem educativa." (NAJMANOVICH, 2001 p. 44)

A educação convencional visa fornecer educação básica e superior a jovens e adultos para o mundo do trabalho. Cada dia mais vemos que esse mundo do trabalho não existe mais e que não tem perspectiva imediata de crescimento. Há quase unanimidade entre os estudantes quanto ao tipo de ensino ministrado pelos agentes convencionais de conteúdo, teórico, abstrato, elitista, desarticulado e que não coincide com a realidade. Atualmente, principalmente em países emergentes, a educação convencional não consegue atender quantitativa e qualitativamente. No Brasil, o sistema convencional de educação exclui um número cada vez maior de indivíduos, pois apresenta uma metodologia de ensino arcaica, conteúdo desatualizado e professores mal preparados e remunerados.

Outro aspecto importante que deve ser analisado é que a educação a distância pode servir para complementar a educação convencional sem causar competição numa ação mútua cumprindo o compromisso de formação e promoção de novas leituras de mundo, modos de pensar e encarar a vida. A educação a distância vem provando ser um complemento exemplar para o ensino em sala de aula, uma vez que permite levar a educação as mais diversas regiões – inclusive aquelas que se viram privadas do sistema de ensino – que de outra forma não teria sido possível seu alcance.

A complementaridade beneficiará ambos os sistemas de ensino, além de oferecer ao aluno a possibilidade de escolher.

2.5. EaD E A EDUCAÇÃO NO BRASIL

O distanciamento notado entre professores e alunos, a comunicação por meio do uso da mídia, representam inovações que vieram no bojo da EaD constituindo um desafio apresentado às instituições de ensino. Isso porque exigem investimentos nas áreas da tecnologia e infraestrutura avançada para viabilizar a mediação enquanto altera a cultura de professores e alunos que por meio de um modelo pedagógico presencial tem as bases fundamentais desconstruídas em parte, caracterizando por meio da ausência dos entes num mesmo tempo e espaço a lacuna da atualização deficitária (LÉVY, 1999).

É importante apresentar um referencial teórico didático na EaD, pois sua teoria se apresentando enquanto um método de prática guiada faz com que o sistema a distância implique na capacidade do aluno estudar por si mesmo, ao mesmo tempo que mostra a ele que não está só, pois dessa maneira propor-se-ão meios de interação entre instrutores, organização de apoio e instituição criando um diálogo de mão dupla.

"Art. 19. A oferta de cursos superiores na modalidade a distância admitirá regime de parceria entre a instituição de ensino credenciada para educação a distância e outras pessoas jurídicas, preferencialmente em instalações da instituição de ensino, exclusivamente para fins de funcionamento de polo de educação a distância, na forma a ser estabelecida em regulamento e respeitado o limite da capacidade de atendimento de estudantes. (DECRETO Nº - 9.057, DE 25 DE MAIO DE 2017)

É necessário perceber que a educação a distância propõe um desenvolvimento pautado na articulação das atividades pedagógicas as quais buscam desenvolver aspectos significativos, psicomotores, cognitivos e afetivos dos educandos. Para tanto, se utiliza de métodos de comunicação não adjacentes, que podem servir de impeditivos ao tempo e espaço que se encontram os protagonistas do processo, esse motivo cria uma favorável zona de interesse aos alunos adultos compromissados com o mercado de trabalho.

A maior desvantagem é que o aluno é isolado com o tutor e colegas muitas vezes virtuais, o aluno tem dificuldade de acesso a recursos educacionais. A pouca oportunidade de socializar com professores e colegas, e raramente a participar em atividades culturais ou esportes, comunidade promovidos pela sua instituição são entraves a serem analisados.

Como foi demonstrada, a educação a distância oferece grandes possibilidades e também apresenta algumas desvantagens. Por um lado, a educação é um ato de socialização e isto também se aplica à educação a distância, mas em muitos casos limitados a interações pedagógicas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada, os autores deste artigo consideram a importância de assumir a formação permanente de professores como um processo, no qual o papel ativo do professor é reconhecido a partir de seu potencial como sujeito de aprendizagem com caráter autotransformador e transformador da sociedade. sua história, desenvolvimento e cultura, dos quais é um portador.

Neste processo, o sujeito em sua interação com os outros, trocar conhecimentos, experiências e experiências emocionais, aprender e reconstrói a partir da unidade cognitiva afetiva, dependendo da importância ou significado que adquire a educação como a própria um desenvolvedor e do contexto social.

Isso requer uma reconstrução do conceito de formação de professores, que incorpora os componentes enunciados com uma visão integradora, que os autores definem como:

Um processo de aprendizagem pedagógica a partir do potencial de assuntos sistemáticos, de investigação e dialógicas de configuração e autotransformação de ensino, abrangendo componentes educacionais, o link cognição envolvidos - afeto, de frente para uma aprendizagem significativa e desenvolvedora responder às necessidades de desenvolvimento pessoal de si e de seus alunos, onde cultura, comunicação e interação social são mediadores essenciais; organiza-se a partir da intencionalidade e interdisciplinaridade em função da mudança e transformação da sociedade. O professor é concebido como aprendiz.

A análise dos referentes gerais leva a mudar o olhar sobre o professor e sua preparação permanente para desempenhar um papel no qual convergem vários fatores macro, meso e micro social, com os quais ele adquire uma responsabilidade pessoal com seu próprio desenvolvimento, com o qual educa e forma, a partir e com a sociedade.

A ênfase tem sido colocada no papel ativo dos professores como sujeitos de aprendizagem no processo de sua formação permanente e como agentes que contribuem para o desenvolvimento da sociedade e da equidade. Mas, para educar com uma nova visão de formação de professores focada na autotransformação pessoal e na transformação social, é necessário ser educado. Ao abordar a formação de professores, eles se propuseram alguns elementos essenciais que envolvem o conceito levantado pelos autores, que é feito com base na análise do contexto, algumas contribuições científicas correspondentes que a formação dos professores exige mudanças conceituais que conseguir implementadas e demonstrar na prática, do desenvolvedor pessoal e social.

A educação sintetiza a política, a cultura, a história e o desenvolvimento do ser humano e da sociedade; transmite e transforma, onde o professor é um ator principal.

A formação permanente de professores é uma necessidade. As demandas de desenvolvimento e transformação social demandam uma mudança em sua concepção que requer uma abordagem que priorize o professor como agente ativo de sua aprendizagem, a partir do potencial de seu desenvolvimento, com um caráter autotransformador e transformador da realidade social.

A concepção do professor como aprendiz no processo de sua formação inclui componente e conteúdos essenciais dos históricos e culturais que propiciam uma aprendizagem significativa e desenvolvedora.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A; ROMANOWSKI, Joana P. O tema Formação de Professores nas Dissertações e Teses (1990-1996).In: ANDRÉ, Marli. Formação de Professores no Brasil (1990-1998). Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. DECRETO No - 9.057, DE 25 DE MAIO DE 2017. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de maio de 2017.

LÉVY, Pierre. A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1999. 212p.

MORETTI, Vanessa Dias. Contribuições da psicologia histórico-cultural para atividade docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE – CONSTRUINDO A PRÁTICA PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO PARA TODOS, IX, 2009, São Paulo. Anais... São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2009, p. 1-18.

NAJMANOVICH, Denise. O Sujeito Encarnado: questões para a pesquisa do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Teoria & Educação. 1995 n. 4, p.109-139.TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VIGOSTKI, Lev Semynovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michael Cole [et al]. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A POLÍTICA E AS BASES DO DIREITO EDUCACIONAL

VANESSA REIS MENEZES

Resumo: Este artigo discute a relação entre sociedade, Estado, direito e educação no Brasil. É feita uma análise histórica da política social no país, identificando três períodos distintos. Em seguida, são exploradas as ideias de sociedade civil, cidadania e direitos civis, políticos e sociais, enfatizando o papel da Constituição Federal de 1988 na consolidação do estado de direito democrático e da política educacional. A Constituição estabelece a educação como um direito público subjetivo, o que significa que os cidadãos podem exigir do Estado a prestação educacional. O ensaio conclui que o Direito Educacional não se limita à legislação do ensino, mas é um bem jurídico fundamental para indivíduos e sociedade, embora nem sempre seja efetivamente cumprido.

Palavras- chave: sociedade, Estado, direito, educação, política social, cidadania, direitos civis, políticos e sociais, Constituição Federal de 1988, estado de direito democrático, Direito Educacional.

1-Política Social no Brasil: Uma História de Fragmentação e Desafios aos Direitos Sociais.

A política social passa por dois momentos políticos distintos e notáveis do século XX no Brasil:

- Período de controle da política social correspondente à ditadura de Getúlio Vargas e ao populismo nacionalista, com influência além de sua morte em 1954.
- Período de controle da política social que abrange o tempo da instalação da ditadura militar em 1964 até a conclusão dos trabalhos da Assembleia Constituinte em 1988.

Nesses dois períodos, a política social brasileira é composta e recomposta, mantendo em sua execução o caráter fragmentário, setorial e emergencial, sempre sustentada pela necessidade imperativa de legitimar governos, que buscam bases sociais para se manter e seletivamente aceitam as demandas e até mesmo pressões da sociedade.

A política social está na terceira fase de existência no Brasil, após 1988, que eu chamo de política social sem direitos sociais é uma situação na qual existem leis e políticas públicas estabelecidas, mas os direitos sociais não são plenamente garantidos na prática. Isso significa que as pessoas podem ter acesso limitado ou até mesmo nulo aos serviços e benefícios previstos na legislação e nas políticas sociais, o que pode levar à exclusão social, pobreza e desigualdade.

No contexto brasileiro, a Constituição de 1988 é um marco importante na garantia dos direitos sociais, pois estabeleceu que a educação, saúde, assistência social, previdência social, trabalho, lazer, maternidade, infância e segurança são direitos de todos e dever do Estado. No entanto, apesar dessas garantias legais, a implementação desses direitos tem sido desafiadora, especialmente devido à falta de recursos financeiros e à má gestão pública.

Além disso, nos últimos anos, tem havido um aumento nos ataques aos direitos sociais no Brasil, com medidas políticas e econômicas que visam reduzir o acesso aos serviços públicos e às políticas sociais. Essas medidas muitas vezes são justificadas em nome da "modernização" ou do "neoliberalismo", mas na prática, acabam afetando desproporcionalmente os grupos mais vulneráveis da sociedade.

Nesse contexto, é importante que a sociedade brasileira exerça pressão para garantir a implementação dos direitos sociais previstos na Constituição e combater os ataques a esses direitos. A política social deve ser uma ferramenta para promover a inclusão social e a igualdade, e não uma maneira de reforçar a exclusão e a desigualdade.

Em nenhum momento a política social encontra tanta aceitação na Constituição brasileira, como ocorre na Constituição de 1988 (artigos 6 a 11): nos campos da Educação (pré-escola, fundamental, nacional, ambiental, etc.), Saúde, Assistência, Previdência Social, Trabalho, Lazer, Maternidade, Infância, Segurança, definindo especificamente os direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, associação profissional ou sindical, greve, a participação de trabalhadores e empregadores nos órgãos colegiados de agências públicas, a atuação dos representantes dos trabalhadores em negociações diretas com os empregadores. O Capítulo II, Título II (Direitos e Garantias Fundamentais) refere-se aos direitos sociais, que pertencem à Constituição de 1988.

Após 1995, os direitos sociais no Brasil passaram a sofrer ataques mais claros e contundentes por parte da classe dominante do Estado e dos proprietários da vida em geral. Esse ataque ocorreu em nome de algo que pode ser chamado de "neoliberalismo tardio" ou de "modernização". Em muitos casos, esses ataques foram alimentados por falsas controvérsias no campo da política social.

Esses ataques geralmente se manifestam em falsas oposições entre neoliberalismo e socialdemocracia. Ou pior ainda, entre política social neoliberal e política social-democrata. Essas análises tipificam os Estados, fixando a oposição entre o Estado de bem-estar liberal e o Estado de bem-estar social-

-democrata, para então, às vezes, admitir o surgimento de uma nova fase de acumulação capitalista.

Essas análises maniqueístas, que confrontam o Estado de bem-estar liberal com o Estado de bem-estar social-democrata, ou a política social neoliberal com a política socialdemocrata, mostram o limite das possibilidades contidas nelas, reduzindo o futuro imediato da história à social-democracia.

No Brasil, esses ataques se manifestam em políticas que negam os direitos sociais, que garantem apenas a sobrevivência mínima dos mais pobres e que exigem uma contrapartida para o acesso aos benefícios, ligando diretamente o padrão de vida ao mercado e transformando-o em uma mercadoria.

Esses ataques são particularmente preocupantes porque os direitos sociais são garantias fundamentais para a realização da dignidade humana e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Além disso, a negação desses direitos pode levar à exclusão social, à pobreza, à violência e a outras formas de injustiça social. Por isso, é importante que haja um compromisso firme por parte do Estado e da sociedade em geral para garantir e defender os direitos sociais.

II- A relação entre sociedade civil e pensamento liberal: uma análise histórica

A ideia de sociedade civil tem raízes no pensamento liberal do século XVIII, especialmente na obra de pensadores como John Locke e Adam Smith.

Nessa perspectiva, a sociedade civil é vista como uma esfera autônoma e separada do Estado, composta por indivíduos que se associam livremente para buscar seus interesses e realizar suas atividades.

No entanto, essa concepção de sociedade civil também está associada a uma visão restrita e individualista da política e da vida em sociedade. Ao enfatizar a liberdade individual e a autonomia das associações civis, essa visão tende a minimizar a importância do Estado e das políticas públicas na promoção do bem-estar e da justiça social.

Assim, embora a ideia de sociedade civil possa ter um papel importante na defesa das liberdades civis e políticas, ela não pode ser vista como a única forma de organização e ação coletiva na sociedade. É necessário reconhecer a importância do Estado e das políticas públicas na promoção dos direitos sociais, econômicos e culturais, bem como a necessidade de um diálogo e uma cooperação entre as esferas civil e estatal na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A democracia não é uma condição estática, mas um processo dinâmico. Esse processo envolve a participação popular na tomada de decisões e a ampliação progressiva de direitos e responsabilidades. Quanto mais a decisão é compartilhada coletivamente, mais democrática ela se torna. É importante lembrar que existem diferentes concepções de democracia, todas elas envolvendo um grau crescente de coletivização das decisões.

A democratização do Estado e do governo é um processo em constante evolução. Quando a coletivização é reduzida e há uma maior particularização das decisões, isso resulta em um governo menos democrático ou até mesmo antidemocrático. A sociedade tem um papel fundamental na construção do governo, sendo que uma sociedade mais democrática tende a eleger um governo democrático, enquanto uma sociedade autoritária, discriminatória e violenta dificilmente sustentará um governo democrático.

É importante ressaltar que o Estado não é criador da sociedade, mas sim o contrário. A sociedade influencia o Estado e o governo através de suas necessidades, ansiedades, preconceitos, contradições e maldades, os quais se manifestam em diversas situações passíveis de análise.

III-A Constituição Brasileira e a Educação: Fundamentos e Princípios Básicos

A Constituição Federal de 1988 estabelece direitos civis, políticos e sociais cuja realização requer a mobilização da sociedade, uma vez que as necessidades e ansiedades da sociedade nascem dela.

No que se refere à política educacional, a Constituição Federal de 1988 concede amplos direitos, confirmando e expandindo o interesse social na educação. Desde a Constituição Monárquica de 1824, primeira Constituição brasileira, a educação surge como fundamento da política social, que só ganha maior abrangência no século XX. No final deste século, a educação e sua importância foram amplamente discutidas, mas a aplicação dos direitos educacionais foi amplamente desarticulada.

Nina Beatriz Ranieri descreve a participação do estado no ensino superior da seguinte forma:

"O Estado brasileiro tem presença expressiva no campo do ensino superior: planeja, define políticas e as executa; legisla; regulamenta; interpreta e aplica a legislação através dos Conselhos de Educação; financia e subsidia o ensino, a pesquisa e a extensão de serviços; mantém universidades e outras instituições públicas de ensino superior; oferece ensino de graduação e pós-graduação diretamente; autoriza, reconhece, credencia, recredencia, supervisiona cursos e instituições; determina sua desativação; avalia alu-

nos, cursos e instituições em todo o país; interfere na organização do ensino; estabelece diretrizes curriculares, etc. Tudo isso se dá no âmbito das esferas pública e privada, e em relação a todos os sistemas educacionais" (2000, p. 23).

As ações do Estado brasileiro não são diferentes em outras áreas da educação, especialmente no ensino fundamental e médio. A Constituição determina a vida social, política e jurídica do Brasil, organizando o Estado. Ao ordenar a sociedade e o Estado, a Constituição também prevê a educação e como implementá-la.

Assim, ao buscar os fundamentos do Direito Educacional, o ponto de partida deve ser a Constituição, nesses princípios abrangentes capazes de se multiplicarem em muitos direitos, garantias e deveres.

Nesse caso, é necessário considerar o Artigo 3º da Constituição Federal de 1988:

"Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação."

Entrelaçando educação e desenvolvimento, Pinto Ferreira considera o seguinte:

"A fórmula educação para o desenvolvimento é realmente benéfica, no entanto, a educação se torna difícil sem desenvolvimento, pois a educação, sendo um privilégio de minorias privilegiadas e ricas, só floresce em áreas de prosperidade, não em áreas de pobreza" (1995, p.

261).

A educação é um tema presente em todas as Constituições do Brasil desde a Imperial de 1824. Na Constituição Federal de 1988, a educação é um direito social, juntamente com a saúde, trabalho, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados, entre outros. Os direitos individuais requerem do Estado uma atitude de não fazer, enquanto os direitos sociais impõem um fazer, e as políticas sociais baseadas em direitos sociais têm o objetivo de melhorar as condições de vida das pessoas e promover a igualdade social. Na educação, o Estado tem o dever de oferecer educação gratuita e de criar colégios e universidades.

De fato, a Constituição Federal Brasileira de 1988 estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado, e isso significa que é responsabilidade do Estado garantir que a educação esteja acessível a todos os brasileiros, independentemente de sua condição socioeconômica, etnia ou localização geográfica.

Além disso, a educação deve acontecer em escolas, o que significa que o Estado deve garantir a existência de escolas públicas e privadas que ofereçam educação de qualidade.

A Constituição também estabelece determinados princípios que devem guiar a educação no Brasil, tais como a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a garantia de padrão de qualidade, a valorização dos profissionais da educação, entre outros.

A autonomia universitária é outro importante garantia constitucional, que assegura que as universidades têm liberdade para definir seus próprios currículos e métodos de ensino, bem como para escolher seus professores e dirigentes.

A liberdade de ensino é outro princípio importante, que garante a liberdade de expressão dos professores e a liberdade de aprendizagem dos alunos, sem qualquer tipo de censura ou restrição.

Por fim, a Constituição estabelece que a educação deve se converter em direito público subjetivo, o que significa que os cidadãos têm o direito de exigir do Estado a garantia desse direito. Isso também implica na possibilidade de responsabilizar as autoridades competentes caso esse direito não seja garantido de forma adequada.

No entanto, é importante destacar que apesar dessas garantias constitucionais, a realidade da educação no Brasil ainda é muito desafiadora, com muitos desafios a serem enfrentados para garantir que a educação seja de fato acessível e de qualidade para todos os brasileiros

O regime jurídico da educação é formado ainda por outros artigos da Constituição Federal de 1988. Estes artigos acham-se dispersos no texto constitucional e, para maior brevidade, pode-se utilizar a concisa classificação feita por Edivaldo M. Boaventura, com atualizações (1995, p. 39 e 40):

A) Competências em educação:

1) Competência privativa da União: estabelecer diretrizes e bases da educação nacional: artigo 22, XXIV;

2) Competência da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: proporcionar meios de acesso à educação: artigo 23, V;

3) Competência da União, dos Estados e do Distrito Federal: legislar concorrentemente sobre educação: artigo 24, IX;

4) Competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Muni-

cípios: fixar e implantar política de educação para a segurança do trânsito: artigo 23, XII;

5) Competência legislativa e suplementar dos Estados no campo educacional: artigo 24, parágrafo 2º.

B) Demais menções da educação no interior da Constituição Federal de 1988:

1) Educação como direito social: artigo 6º, "caput";

2) Educação ambiental: artigo 225, parágrafo 1º, VI;

3) Eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição: Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), artigo 60, "caput", combinado com o artigo 214 da Constituição; 4) Recebimento de recursos públicos pelas escolas comunitárias, confessionais, filantrópicas, fundações de ensino e pesquisa: Ato das Disposições Constitucionais

Transitórias (ADCT), artigo 61, "caput";

5) Colégio Pedro II, da cidade do Rio de Janeiro, continua no sistema federal de educação: artigo 242, parágrafo 2º;

6) Ensino da História do Brasil: artigo 242, parágrafo 1º;

7) Assistência educacional gratuita ao ex-combatente, extensiva aos dependentes: Ato das

Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), artigo 53, IV;

8) Imunidade tributária às instituições educacionais e de assistência social, sem fins lucrativos: artigo 150, VI, "c";

9) Competência dos Municípios para manter programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental: artigo 30, VI;

10) Creches e pré-escolas aos filhos e dependentes dos trabalhadores urbanos e rurais, desde o nascimento até seis anos de idade: artigo 7, XXV, combinado com o artigo 208, IV;

11) Criação por lei do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR),: Ato das

Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), artigo 62;

12) Garantia de acesso do trabalhador adolescente à escola: artigo 227, parágrafo 3º, III; 13) Exceção da gratuidade do ensino público, nas instituições educacionais oficiais, criadas por lei estadual ou municipal e existentes na data da promulgação da Constituição: artigo

242, "caput";

14) Intervenção do Estado em seus Municípios e da União nos Municípios localizados em

Território Federal, por não aplicar o mínimo exigido da receita municipal no ensino: artigo 35, III;

15) A família, a sociedade e o Estado têm o dever de assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à educação: artigo 227, "caput";

16) Salário mínimo capaz de atender às necessidades vitais básicas dos trabalhadores urbanos e rurais, e também às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social: artigo 7º, IV.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito público subjetivo, o que significa que todos os cidadãos brasileiros têm o direito de acessar a educação e que o Estado tem a obrigação de oferecer esse acesso. Nesse sentido, a criação de escolas públicas e a garantia de acesso à educação é uma responsabilidade do Estado.

No entanto, muitas vezes o Estado falha em cumprir com essa obrigação constitucional. Em algumas regiões do país, por exemplo, ainda existem pessoas que não têm acesso a escolas públicas de qualidade, e isso pode ser considerado uma violação do direito à educação.

Nesse contexto, o Poder Judiciário tem um papel importante a desempenhar na proteção desse direito, especialmente por meio do controle judicial das políticas públicas de educação. É possível que os cidadãos busquem o Judiciário para fazer valer seu direito à educação, e, em muitos casos, o Judiciário tem determinado que o Estado forneça uma educação adequada para aqueles que buscam a proteção dos tribunais.

Assim, a Constituição estabelece que a educação é um direito fundamental e deve ser garantida pelo Estado, e a sua proteção pode ser garantida pelo Poder Judiciário. É importante que o Estado cumpra com a sua obrigação constitucional de fornecer educação de qualidade a todos os cidadãos brasileiros, e, caso isso não ocorra, o Judiciário deve intervir para garantir o acesso à educação como um direito fundamental.

A Constituição Federal de 1988 define o mandado de segurança, no artigo 5º, LXIX:

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, nos termos seguintes:

(...)

LXIX - conceder-se-á mandado de segurança para proteger direito líquido e certo,

não amparado por "habeas corpus" ou "habeas data", quando o responsável pela ilegalidade ou abuso de poder for autoridade pública ou agente de pessoa jurídica no exercício de atribuições do Poder Público.

No que diz respeito ao mandado de segurança coletivo, a Constituição Federal preceitua no artigo 5º, LXX:

Art. 5º - (...)

LXX - o mandado de segurança coletivo pode ser impetrado por: a) partido político com representação no Congresso Nacional; b) organização sindical, entidade de classe ou associação legalmente constituída e em funcionamento há pelo menos um ano, em defesa dos interesses de seus membros ou associados.

Como inovação, há na Constituição de 1988 o mandado de injunção, exposto em seu artigo 5º, LXXI:

Art. 5º - (...)

LXXI - conceder-se-á mandado de injunção sempre que a falta de norma regulamentadora torne inviável o exercício dos direitos e liberdades constitucionais e das prerrogativas inerentes à nacionalidade, à soberania e à cidadania.

Por conseguinte, o mandado de injunção permite o exercício dos direitos e das liberdades constitucionais e prerrogativas inerentes à nacionalidade, à soberania e à cidadania, caso inexista norma regulamentadora. Ao assegurar um direito, o mandado de injunção tem dois pressupostos: um direito constitucional apresentado por alguém e a falta de norma regulamentadora a obstaculizar seu exercício.

Além disso, a Constituição Federal de 1988 institui o "habeas data", no artigo 5º, LXXII:

Art. 5º - (...)

LXXII - conceder-se-á "habeas data": a) para assegurar o conhecimento de informações relativas à pessoa do impetrante, constantes de registros ou bancos de dados de entidades governamentais ou de caráter público; b) para a retificação de dados, quando não se prefira fazê-lo por processo sigiloso, judicial ou administrativo.

Para a utilização do "habeas data", beneficiado com a gratuidade, é necessário que os dados sejam de caráter pessoal, que estejam na posse de entidades governamentais, tais como órgãos da administração direita e indireta (autarquias, fundações criadas pelo Poder Público, sociedade de economia mista e empresas públicas).

Por outro lado, a Constituição garante o direito à intimidade, previsto no artigo 5º, X:

Art. 5º - (...)

X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação.

O Direito Administrativo e, de modo geral, a administração pública está subordinados a determinados princípios jurídicos, que repercutem no Direito Educacional. São eles, segundo a Constituição de 1988: os princípios jurídicos da legalidade, da impessoalidade, da moralidade, da publicidade e da eficiência (cf. Medauar, 2000, p. 142 e 144).

O Direito Educacional, no entanto, deve partir de ideias como as de Pontes de Miranda, em seus Comentários à Constituição de 1946:

"A educação somente pode ser direito de todos se há escolas em número suficiente e se ninguém é excluído delas, portanto se há direito público subjetivo à educação, e o Estado pode e tem de entregar a prestação educacional. Fora daí, é iludir com artigos de Constituição ou de leis. Resolver o problema da educação não é fazer leis, ainda excelentes; é abrir escolas, tendo professores e admitindo os alunos."

(Comentários à Constituição de 1946 (T. 4). 2ª ed. Rio de Janeiro: Borsoi, 1963.)

Considerações Finais

Em suma, a política e as bases do direito educacional no Brasil se apoiam em princípios constitucionais que garantem a todos o acesso à educação, sendo dever do Estado prover meios para que isso aconteça. A legislação estabelece normas e diretrizes para a organização do sistema educacional, desde a educação básica até o ensino superior, valorizando a qualidade e a equidade no acesso e na permanência dos estudantes nas escolas. A educação é vista como um direito público subjetivo, o que significa que os indivíduos podem recorrer à justiça para garantir sua efetivação. A garantia do direito à educação é essencial para o desenvolvimento humano, a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade, além de ser fundamental para o desenvolvimento econômico e social do país.

Referências bibliográficas

BASTOS, Celso Ribeiro. Curso de direito constitucional 19ª ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

BOAVENTURA, Edivaldo M. A Constituição e a educação brasileira. Revista de Informação Legislativa nº 127, Brasília: Senado Federal, Separata,jul./set. 1995. Um ensaio de sistematização do direito educacional. Revista de Informação Legislativa nº 131, Brasília: Senado Federal, Separata, jul./set. 1996.

CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 24ª ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

CRETELLA JÚNIOR, José. Dicionário de direito administrativo 5ª ed. Rio de Janeiro:

Forense, 1999.

LAURELL, Asa Cristina. "Avançando em direção ao passado: A política social do neoliberalismo". In: Estado e políticas sociais no neoliberalismo São Paulo: Cortez, 1995.

MAXIMILIANO, Carlos. Hermenêutica e aplicação do direito. 9ª ed. Rio de Janeiro:

Forense, 1981.

MEDAUAR, Odete. Direito administrativo moderno. 4ª ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2000.

PINTO FERREIRA. Curso de direito constitucional. 7ª ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

PONTES DE MIRANDA. Comentários à Constituição de 1946 (T. 4). 2ª ed. Rio de Janeiro: Borsoi, 1963.

RANIERI, Nina Beatriz. Reflexões sobre as implicações da legislação de ensino na vida acadêmica. Cadernos 3, Brasília: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 1999.

RANIERI, Nina Beatriz. Educação Superior, Direito e Estado. São Paulo: Edusp/ Fapesp, 2000.

SERRA, Antonio Truyol y. Los derechos humanos Madrid: Editorial Tecnos, 1968.

SILVA, José Afonso da. Curso de direito constitucional positivo 8ª ed. São Paulo:

Malheiros Editores, 1992.

VIEIRA, Evaldo Amaro. Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GESTÃO ESCOLAR - LIDERANÇA EMPREENDEDORA

VIVIANE CARLA CREPALDI

RESUMO

O ato de gestor torna-se latente e vital na sociedade e atrelá-lo à figura do gestor é natural e está vinculado a uma série de instituições, sejam elas públicas, privadas, profissionais ou educacionais. Neste artigo o ponto de interesse é a gestão da escola. Quando somos chamados a refletir sobre a gestão notamos as fragilidades do próprio ato de refletir, sendo necessário, portanto, traçar questões que possam colaborar com esse processo. Para ajudar a selecionar esses itens e pressupostos sobre o estudo dos empreendedores e colaboradores que compõem o tema é preciso estudar as diversas características de empreendedores revisando e estabelecendo quais são as principais qualidades de um gestor escolar empreendedor.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Características; Empreendedorismo.

INTRODUÇÃO

Quando nos referimos, ao gestor, pretendemos elucidar uma série de instituições, sejam públicas, privadas, empresariais e escolares, locais que podemos encontrá-lo. Neste artigo abordaremos a especificidade da gestão de escolar baseada inicialmente em Luck (2003), portanto, se faz necessário conceber a escola como uma espécie de organização sistêmica aberta, ou seja, um conjunto de elementos, de pessoas, com diferentes papéis e estruturas de relacionamento, que interagem e se influenciam mutuamente. Segundo Freire (1999) se pensarmos educação como um ato político e não neutro, veremos outro ponto de partida significativo para a gestão escolar. Nos estudos de Paro (2010), a concepção de política como convivência entre sujeitos, envolvidos numa relação de poder, torna-se a premissa da possibilidade do caráter democrático da educação.

O fato é que gestão pressupõe convivência, tomada de decisão e gera reflexos cotidianos aos envolvidos nesse processo. Torna-se inevitável, assim, nos remetermos às nossas "experiências gestoras". Certamente já nos experimentamos como "geridos" e, em alguns momentos, remetemo-nos aos nossos gestores, refletindo sobre suas diferenças, atitudes, posturas, sejam positivas ou negativas, e o notório impacto destas ações em nossas vidas. E quando questionamos os gestores, sejam suas experiências passadas ou atuais, percebem o quanto suas atitudes e decisões refletem nas pessoas e nas instituições em que trabalham? Conhecem suas características? Seus pontos fortes, aqueles que estão sendo desenvolvidos e outros que ainda precisam ser revistos?

Segundo Martins (2010) para auxiliar nas reflexões sobre a temática gestão escolar nos voltamos à educação empreendedora que visa à formação de indivíduos com atitudes empreendedoras e protagonistas, que possuem mentes sedentas por sonhar, planejar e inovar. A educação empreendedora emergiu dos pressupostos do empreendedorismo e ao atrelar os estudos de diferentes autores focaremos em refletir sobre as características do Gestor Escolar Empreendedor.

CONCEITO DE LIDERANÇA

A evolução da gestão educacional ganha evidência na literatura sendo reconhecida como base fundamental para organização das unidades e mobilização dos profissionais para melhoria da qualidade de ensino.

Alguns elementos emergem como características comuns de atuação de liderança efetiva e que, portanto, compõem o seu significado:

• Influência sobre pessoas, a partir de sua motivação para uma atividade;

• Propósitos claros de orientação, assumidos por essas pessoas;

• Processos sociais dinâmicos, interativos e participativos;

• Modelagem de valores educacionais elevados;

• Orientação para o desenvolvimento e aprendizagem contínuos. (LUCK, 2009, p.75).

A liderança corresponde à ação, motivada de um sujeito que se inspira e atua de acordo com essa inspiração.

Liderança é um conceito complexo que abrange um conjunto de comportamentos, atitudes e ações voltadas para influenciar pessoas e produzir resultados.

Ao longo da história constatamos grandes esforços para melhoria da qualidade de ensino.

A autora faz menção a alguns aspectos relacionados à liderança: liderança e poder, liderança e desenvolvimento e liderança e controle.

Estruturas hierárquicas, em geral burocratizadas, no entanto, tendem a se transformar e a desaparecer, tendo em vista sua inabilidade em fazer face às novas e rapidamente mutáveis circunstâncias do mundo atual.

Estruturas democráticas, por outro lado, as decisões são tomadas com a participação dos membros da organização, de for-

ma compartilhada, o que pressupõe o compartilhamento da liderança.

Pode-se afirmar que considerar a liderança em associação exclusiva à estrutura organizacional corresponde a uma contaminação do conceito, com elementos que não lhe são próprios.

"Descobrir novos caminhos para a construção de um mundo mais promissor, que possa evoluir de forma humana considerada os recentes paradigmas holístico e ecológico." (Fernandes, 2001, p. 19).

Cabe ao gestor em que momento ou lugar utilizar de um ou outro modelo de liderança, como: transformacional, transacional, compartilhada ou distribuída, colideranç̧a, educativa, integradora e holística.

LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL – Liderança orientada fortemente por valores, integridade, confiança e um sentido de verdade, comungado por todos em uma organização, que oferecem uma visão transformadora de processos sociais e da organização como um todo.

LIDERANÇA TRANSACIONAL – Focaliza muito mais as interações das pessoas e estilos de relacionamento mantidos por elas, como forma de promover a unidade da organização e melhores condições de realização de seus objetivos.

LIDERANÇA COMPARTILHADA – Indicada também, como distribuída, está inserida no conceito de Gestão Democrática, a tomada de decisões é disseminada e compartilhada pelos participantes da comunidade escolar, as pessoas têm liberdade, sentir-se à vontade também é algo que faz parte, podem agir criativamente, a fim de promoverem a realização dos objetivos da organização.

COLIDERANÇA – é exercida pelos vice-diretores, diretores, auxiliares de diretores. Estes profissionais exercem por responsabilidade seu papel pela liderança geral da escola, conseguindo atingir seus objetivos. É da colideranç̧a que se destaca a compreensão da importância da liderança, que é um processo e não uma posição ou cargo que eles podem estar associados. Uma dinâmica que é ensinada pela liderança é a importância do ambiente, do espaço da escola, da organização e tempo de ocupação. A liderança pode ser exercida em uma série de fatores. Exemplo: sejam pessoais, ou seja, contextuais e pela colideranç̧a e liderança compartilhada, por esses meios que formam os resultados do aprendizado dos alunos.

LIDERANÇA EDUCATIVA – A liderança educativa é formada nas escolas, no aprendizado educativo, acompanha-se o aprendizado profissional, no seu próprio processo de aprendizados dos alunos, isso quer dizer o "líder educativo" é aquele que costuma dar o exemplo, seus liderados tem uma relação de responsabilidade com o trabalho. É resultado de abertura para troca de conhecimentos não apenas técnicos, mas também humanos.

LIDERANÇA INTEGRADORA OU LIDERANÇA HOLÍSTICA – Como em qualquer segmento, com o decorrer do tempo o papel do líder sofre mudanças. Hoje o líder não é mais um realizador do tipo que dizia "quer bem feito faça você mesmo", passou a ser um catalisador. Ele precisa saber motivar as pessoas a sua volta para que elas desejem realizar as tarefas que ele precisa que façam. O princípio norteador da liderança integradora e holística é de que o trabalho educacional, assim como todo processo sociocultural, se realiza numa dinâmica, de eventos inter-relacionados. Esses tipos de liderança são capazes de averiguar situações específicas em conjunto de liderança. Quer dizer, as adjetivações para o esforço de liderar pessoas, precisam ser os verdadeiros líderes de equipe. Para liderar não basta apenas ter conhecimento técnico, é preciso saber liderar pessoas, que diferentemente de máquinas, têm sentimentos. O poder de liderança é quando as pessoas são motivadas pelo seu trabalho e ganham confiança no que estão fazendo.

É importante a dinâmica, ver todo um conjunto de liderança do processo sócio educacional, estabelecendo relações no conjunto de liderança no efeito abrangente e consistente. Os diretores das escolas, muitas vezes, se omitem em utilizar o poder, eles deixam de exercer a liderança inerente a seu cargo.

LIDERANÇA E DESENVOLVIMENTO

Todo sistema, mesmo que constituído por diferentes sujeitos, possui um administrador, um gestor. Paro (2010) destaca que:

Os termos administração e gestão são sinônimos, classificando em sua essência este ato de gerir como a "utilização racional de recursos para a realização de fins determinados". (PARO, 2010, p. 765).

Independente da ação do gestor é necessário que desenvolva na sua equipe a capacidade de liderar, voltada para a obtenção de resultados. Para isso precisa:

Disponibilizar aos participantes conhecimentos e ferramentas, que possam ser aplicados no seu dia-a-dia e que contribuam para alavancar a sua carreira e/ou a desenvolver sua equipe de trabalho;

Utilizar metodologias de solução de problemas, criatividade e inovação, gestão de conflitos, e negociação;

Promover a troca de experiências entre profissionais do mercado e os participantes do curso, desenvolvendo habilidades

interpessoais, notadamente a capacidade de trabalhar em equipe;

Promover o autoconhecimento, como base para a elaboração do Plano de Desenvolvimento da escola e da qualidade do ensino, é necessário que os alunos consigam realizar níveis no aprendizado conforme eles merecem e necessitam.

Sem a pretensão de desqualificar alguns pontos da gestão escolar, porém , com o propósito de refletirmos sobre a necessidade de repensarmos a figura do gestor diante da sociedade que vem se constituindo, buscamos encontrar características que possam nortear um gestor escolar do século XXI em uma escola do século XXI. Não são apenas os alunos que mudaram os professores também, as relações humanas por si só exigem do profissional que trabalha na escola contemporânea uma postura diferenciada. Harari (2018) ínsita a necessidade persistente das escolas atuais proverem aos seus alunos habilidades predeterminadas, como fórmulas variadas, diferentes línguas e programações, esquecendo-se das prováveis habilidades essenciais. Estas habilidades segundo Harari (2018) estariam pautadas nos quatro Cs:

Pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade. Num sentido mais amplo, as escolas deveriam minimizar habilidades técnicas e enfatizar habilidades para propósitos genéricos na vida. O mais importante de tudo será a habilidade para lidar com mudanças, aprender coisas novas e preservar seus equilíbrios mentais em situações que não lhe são familiares. (HARARI, 2018, p. 323).

O que vemos hoje é que muitas gestão escolares pararam no século XVII reproduzindo uma gestão baseada na estrutura de poder. Paro (2007) trata essa estrutura de poder, quando afirma:

[...] as escolas dos vários sistemas de ensino do país se organizam de modo bastante semelhante, no formato piramidal, em que, no topo, fica a direção escolar; logo abaixo hierarquicamente os profissionais que prestam assistência e supervisão aos professores; a seguir, encontra-se o corpo docente e, logo abaixo, os alunos. (PARO, 2007, p.84).

Faz-se necessária uma ruptura desses modelos que estão impregnados nas escolas. Busca-se potencializar a gestão democrática e participativa.

O diretor escolar tem "a responsabilidade quanto à execução eficaz da política educacional do sistema e desenvolvimento pleno dos objetivos educacionais" (LÜCK, 2003, p. 16).

O diretor que a escola anseia é o diretor que não fica isolado do processo de ensino e aprendizagem, faz parte dele, seu trabalho se estende em tamanha amplitude, pois atende desde o aluno, às famílias, à comunidade e, consequentemente, a sociedade. Sua intencionalidade no processo é definida seja de forma direta, no cotidiano, ao entrar nas salas, ao receber as famílias, acolher as crianças, ao repreender um aluno por uma postura incorreta, ou indireta quando busca melhorias para o ambiente físico, ou estimula a formação pedagógica de seus professores.

Luck (2009) afirma que:

É responsabilidade do gestor a tarefa de promover na escola este ambiente de aprendizagem para comunidade e que a "A ação do diretor escolar será tão limitada quão limitada for sua concepção sobre a educação, a gestão escolar e o seu papel profissional na liderança e organização da escola" (LÜCK, 2009, p. 15).

É possível compreender assim, que o papel do diretor não é simples, pois quanto maior for à escola e mais complexo seu ambiente, mais árdua se torna a tarefa do diretor para exercer seu papel.

Segundo Campos (2017) esta árdua tarefa exige preparo, maleabilidade aos diferentes acontecimentos, ponderação nas decisões, pois "cada vez mais os espaços escolares estão se sofisticando [...] diretor e equipe gestora devem ser qualificados, para tanto, é importante a preparação dos gestores para assumirem estas tarefas".

GESTÃO EMPREENDEDORA

Empreendedorismo trata-se de uma palavra que carrega consigo diferentes contextualizações, mas acima de tudo fortes potencialidades.

Empreendedor significa enxergar além de suas atribuições, conseguir melhorar um local comum, fazer além do que lhe compete, tomar iniciativa, pois, "Iniciativa" é uma das características mais poderosas dentro da gestão escolar.

"Empreender", é como ato de decidir realizar ou apenas, realizar. O empreendedorismo está assim, "relacionado à resolução de problemas do dia-a-dia, de forma ágil e inovadora, e ao desenvolvimento de novas oportunidades de crescimento profissional e social".

O homem primitivo, por exemplo, já possuía uma veia empreendedora. Para sobreviver naqueles tempos remotos era necessário construir diversas ferramentas de sobrevivência" (REGINATTO, 2014, p. 15).

Dolabela (2003) acredita que eis aí um dos propósitos da educação empreendedora, buscar novas realizações, mas também romper obstáculos e derrubar mitos, como "o mito de que empreender é coisa para pou-

cos, um saber impossível de ser transmitido."

A necessidade de indivíduos proativos e aptos a empreender reforçam a edificação de uma educação empreendedora que "deve desenvolver a autoestima e valorizar o potencial de persistência dos alunos diante de resultados não esperados, diante do erro e do que os outros consideram fracasso" (DOLABELA, 2003, p. 30).

Motivar os alunos a buscarem seus sonhos, por meio da capacidade empreendedora, torna-se algo possível, valendo-se de pequenas rupturas no sistema de ensino e na própria sala de aula. Diante disso, é possível afirmar que são "empreendedores os profissionais de ensino que estão silenciosamente fazendo as revolução na educação, formando empreendedores e tornando-se empreendedores.

CARACTERÍSTICAS DE UM GESTOR EMPREENDEDOR

Dornelas (2007) evidencia, em especial, a capacidade que o empreendedor tem de destacar-se, pensando e agindo diferentemente dos demais. Ressalta o poder de destaque do empreendedor, mas pontua sua capacidade de planejar e qualificar-se, bem como respalda possíveis fracassos, uma vez que os mesmos assumam riscos, mesmo que calculados.

O Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), descreve as dez Características do Comportamento Empreendedor:

- Estabelecimento de metas;
- Busca de oportunidades e iniciativas;
- Busca de informações;
- Persuasão e rede de contatos;
- Exigência de qualidade e eficiência;
- Planejamento e monitoramento sistemático;
- Comprometimento;
- Persistência;
- Disposição para correr riscos calculados;
- Independência e autoconfiança.

A presença das expressões gestão democrática e participativa, conotam a necessidade de não se fazer gestão sozinho. Já a liderança faz-se necessária, bem como o estabelecimento do sonho que seria alcançado mediante planejamento, interesse grupal e paixão pelo que se faz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental o alerta no sentido de que a escola não pode deixar de absorver as lições da história que demonstram não haver nada tão inevitável na sociedade quanto a mudança. Essa mesma história identifica que as organizações e os grupos sociais que não conseguem se renovar estão fadados a ficarem anacrônicas rapidamente e perdem sua vitalidade e até mesmo sua razão de ser. Portanto, um dos grandes desafios da liderança escolar nos dias atuais consiste em atuar como agente de mudança visando a contínua renovação dos processos socioeducacionais.

A liderança se constrói a partir de trabalho conjunto e compartilhado, que demanda do líder a competência necessária ao enfrentamento de posições individualistas e corporativistas, inadequadas à realização dos objetivos educacionais, mas que se fazem presentes em menor ou maior intensidade nas escolas.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Márcio. A gestão empreendedora em educação: transformando escolas boas em excelentes e os desafios das redes de ensino. Rio de Janeiro: Gramma, 2017.

DOLABELA, Fernando. Pedagogia Empreendedora: o ensino do empreendedorismo na educação básica, voltado para o desenvolvimento social sustentável. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.

DORNELAS, José C. A. Empreendedorismo na prática: mitos e verdades do empreendedor de sucesso. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

ESCARLATE, Luiz F. Aprender a empreender. Brasília, DF: Fundação Roberto Marinho, SEBRAE, 2010.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

HARARI, Yuval Noah. 21 lições para o século 21. São Paulo: Companhia das letras, 2018.

HERNÁNDEZ, Luis Aguilar. Políticas del cambio en educación y gestión de la innovación. Revista Innovar, Valencia, v. 6, p. 9-24, 2009.

LÜCK, Heloísa. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MARTINS, Silvana Neumann. Educação empreendedora transformando o ensino superior: diversos olhares de estudantes sobre professores empreendedores. 2010. 171f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

PARO, V. H. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 2003.

PARO, V. H. Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino. São Paulo: Ática, 2007.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PESCE, Bel. A menina do Vale: como o empreendedorismo pode mudar sua vida. São Paulo: Casa da Palavra, 2012.

REGINATTO, Tatiane. Educação Empreendedora e Gestão Escolar: um desafio para o pedagogo na contemporaneidade. 2014. 114f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – UNIVATES, Lajeado, 2014.

REGINATTO, Tatiane; ROSA, Daiani Clesnei da.; MARTINS, Silvana Neumann; DIESEL, Aline. Educação empreendedora e gestão escolar: um desafio da escola contemporânea. Dialogia, v. 22, p. 69-86, 2015.

AS POSSIBILIDADES DO ENSINO HÍBRIDO NA DISCIPLINAS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

VIVIANE RIBEIRO LINGUITTE GADOTTI

RESUMO: O texto aborda o ensino híbrido na disciplina de Ciências da Natureza, destacando suas vantagens e desafios na implementação. O ensino híbrido permite uma maior flexibilidade e interatividade na aprendizagem, além de proporcionar aos alunos acesso a uma maior quantidade de recursos educacionais. Ele também pode ajudar a promover uma maior integração entre os conteúdos de física, química e biologia. No entanto, é necessário planejamento adequado e cuidados na implementação, como a capacitação dos professores, adequação da infraestrutura escolar e garantia da qualidade dos materiais educacionais utilizados. O ensino híbrido não deve ser visto como uma solução mágica, mas sim como uma ferramenta complementar às aulas presenciais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Híbrido; Ciências da Natureza; Didática; Aprendizagem; Escola.

1. INTRODUÇÃO

O ensino híbrido tem sido uma tendência cada vez mais presente na educação brasileira, especialmente durante a pandemia de COVID-19. O ensino híbrido é uma abordagem que combina aulas presenciais com atividades online, proporcionando aos alunos uma maior flexibilidade e interatividade na aprendizagem. Na disciplina de Ciências da Natureza, o ensino híbrido pode ser uma ferramenta valiosa para a exploração de conceitos científicos de forma mais prática e dinâmica.

A disciplina de Ciências da Natureza engloba diversas áreas do conhecimento, como física, química e biologia. É uma disciplina que busca fornecer aos alunos uma compreensão mais aprofundada sobre o mundo natural e suas leis. Para isso, é importante que os alunos tenham um ambiente de aprendizagem que favoreça a exploração e a experimentação.

No entanto, muitas vezes as limitações da sala de aula presencial impedem que os alunos explorem os conceitos científicos de forma mais prática. É nesse contexto que o ensino híbrido pode se tornar uma ferramenta valiosa para a disciplina de Ciências da Natureza.

No ensino híbrido, a aula presencial pode ser utilizada para apresentar os conceitos científicos e fornecer uma base teórica para os alunos. Os professores podem utilizar recursos audiovisuais, como vídeos e imagens, para tornar a aula mais dinâmica e interessante. Além disso, é possível realizar experimentos simples na sala de aula para ilustrar os conceitos científicos e torná-los mais palpáveis para os alunos.

As atividades online, por sua vez, podem ser utilizadas para reforçar os conceitos apresentados em sala de aula e para proporcionar aos alunos uma maior flexibilidade na aprendizagem. Por exemplo, os alunos podem assistir a vídeos explicativos e fazer exercícios online para reforçar os conceitos apresentados em sala de aula. Além disso, os alunos também podem explorar conceitos científicos de forma mais prática, utilizando simulações e jogos online que ajudam a tornar a aprendizagem mais interessante e envolvente.

2. DESENVOLVIMENTO

O ensino híbrido pode trazer diversas vantagens para a disciplina de Ciências da Natureza. Uma das principais vantagens é que ele permite que os alunos explorem conceitos científicos de forma mais prática e dinâmica, o que pode tornar a aprendizagem mais interessante e envolvente. Além disso, o ensino híbrido também permite que os alunos tenham uma maior flexibilidade na aprendizagem, podendo acessar os conteúdos online de acordo com suas próprias necessidades.

Outra vantagem do ensino híbrido na disciplina de Ciências da Natureza é que ele permite que os professores utilizem recursos audiovisuais de forma mais efetiva, tornando as aulas mais dinâmicas e interessantes. Além disso, o ensino híbrido também pode ajudar a aumentar a participação dos alunos nas atividades de sala de aula, uma vez que eles já estarão mais familiarizados com os conceitos apresentados e poderão se sentir mais confiantes para participar das discussões em sala.

Para os alunos, a vantagem do ensino híbrido é a possibilidade de acesso a uma maior quantidade de recursos educacionais, como simulações, jogos, vídeos e outros materiais online. Esses recursos podem ajudar os alunos a explorar os conceitos científicos de forma mais interativa e envolvente, o que pode aumentar a sua motivação e interesse pela disciplina.

O ensino híbrido também pode ajudar a promover uma maior integração entre os conteúdos de física, química e biologia, uma vez que os alunos poderão explorar conceitos de forma mais integrada e interdisciplinar.

Muitos especialistas apontam o ensino híbrido como uma oportunidade produtiva e interessante no ensino de ciências da natureza.

Para Matthew Lynch, educador e escritor:

"O ensino híbrido pode ser uma excelente oportunidade para combinar a flexibilidade do ensino online com a interação e o engajamento da aprendizagem presencial. Para o ensino de ciências da natureza, isso pode significar a possibilidade de explorar conceitos complexos por meio de simulações e experimentos virtuais, ao mesmo tempo em que permite que os alunos pratiquem habilidades práticas em laboratórios e atividades em grupo durante as aulas presenciais."

De acordo com Lynn D. Dierking, Professora de Educação em Ciências da Natureza na Universidade Estadual do Oregon:

"O ensino híbrido pode oferecer aos alunos uma experiência de aprendizado personalizado, que atende às suas necessidades individuais de aprendizado. Ao utilizar tecnologias digitais e recursos online, os professores podem oferecer aos alunos a oportunidade de avançar em seu próprio ritmo e acessar conteúdo sob demanda .Isso pode ser particularmente útil no ensino de ciências da natureza, onde muitos conceitos são interdependentes e auxiliam uma compreensão prévia."

Joel Speranza, educador em ciências, propõem:

"O ensino híbrido pode ser uma solução eficaz para combater a falta de recursos em escolas e universidades. Ao integrar tecnologia em salas de aula e laboratórios, os professores podem maximizar o uso de recursos limitados e fornecer uma educação de qualidade a um número maior de Isso é particularmente importante no ensino de ciências da natureza, onde as aulas práticas podem ser caras e difíceis de organizar para grandes turmas."

Para Eric Brunsell (2017), professor de ciências da natureza na Universidade de Wisconsin-Oshkosh:

"O ensino híbrido pode aumentar o envolvimento e o interesse dos alunos nas ciências da natureza, permitindo que eles experimentem e explorem conceitos de forma prática e interativa. A tecnologia pode oferecer aos alunos ferramentas inovadoras para visualizar conceitos abstratos e simular fenômenos complexos, tornando a aprendizagem mais envolvente e divertida."

Segundo Maria Helena Machado, professora da Universidade de São Paulo (USP) e especialista em ensino de ciências:

"O ensino híbrido de ciências da natureza é uma abordagem pedagógica que tem se mostrado eficaz para promover uma aprendizagem mais significativa e engajadora para os alunos. A combinação de atividades presenciais e online permite uma maior flexibilidade e personalização do processo de ensino e aprendizagem, além de fornecer um ambiente mais dinâmico e interativo. Com o ensino híbrido, os alunos têm a oportunidade de explorar conceitos científicos de forma mais prática e contextualizada, o que contribui para uma compreensão mais profunda e domínio dos conteúdos."

Como mencionado, apesar das vantagens do ensino híbrido na disciplina de Ciências da Natureza, é importante destacar que sua implementação requer cuidados e planejamento adequados. Alguns dos principais desafios incluem a necessidade de capacitação dos professores para o uso de tecnologias educacionais, a adequação da infraestrutura escolar para o acesso dos alunos aos recursos online, e a necessidade de garantir a qualidade dos materiais educacionais utilizados.

Além disso, é importante ressaltar que o ensino híbrido não pode ser visto como uma solução mágica para os desafios da educação. Ele deve ser visto como uma ferramenta complementar às aulas presenciais, que permite uma maior flexibilidade e interatividade na aprendizagem. Portanto, é necessário que os professores utilizem o ensino híbrido de forma cuidadosa e planejada, buscando sempre promover a integração entre as atividades online e presenciais.

Uma das principais críticas é que o ensino híbrido pode ampliar a desigualdade educacional entre os alunos. Alunos que não possuem acesso à internet ou dispositivos qualificados em casa podem ter dificuldade em acessar o conteúdo online e participar de atividades remotas, o que pode prejudicar sua aprendizagem. Além disso, a qualidade dos recursos educacionais online pode variar amplamente, o que pode levar a uma educação de qualidade inferior para alguns alunos.

Outra crítica é que o ensino híbrido pode levar a uma sobrecarga de trabalho para os professores, que agora precisam gerenciar tanto as atividades presenciais quanto as remotas. Isso pode afetar a qualidade do ensino e a disponibilidade do professor para ajudar os alunos individualmente.

Além disso, especialistas apontam que o ensino híbrido pode levar a uma falta de

engajamento e motivação dos alunos. Alunos que se sentem isolados ou desconectados de suas turmas podem perder o interesse na aprendizagem e ter um desempenho inferior. Além disso, o ensino híbrido pode levar a uma falta de interação social entre os alunos, o que pode prejudicar seu desenvolvimento social e emocional.

O ensino híbrido também apresenta desafios em relação à avaliação e feedback dos alunos. Os professores precisam encontrar formas de avaliar o desempenho dos alunos tanto nas atividades presenciais quanto nas remotas, o que pode ser um desafio em termos de equidade e consistência.

Embora o ensino híbrido apresente muitas vantagens, é importante reconhecer as críticas e desafios que essa abordagem de ensino apresenta. Os educadores e as instituições educacionais precisam trabalhar juntos para garantir que o ensino híbrido seja implementado de forma justa e equitativa, para que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

Para a consolidação do ensino híbrido, um dos maiores desafios sustentados tanto no Brasil quanto no mundo é a falta de infraestrutura tecnológica e de acesso à internet em muitas regiões do país e do mundo, o que pode excluir parte dos alunos do processo de aprendizagem.

Além disso, o ensino híbrido pode criar desequilíbrio na aprendizagem, já que os alunos mais velhos e mais experientes em tecnologia podem se adaptar melhor ao ambiente virtual de aprendizagem do que os mais jovens e menos experientes. Também é possível que os alunos mais novos precisem de mais suporte e atenção por parte dos professores, o que pode ser mais difícil de ser oferecido no ambiente online.

A qualidade do material pedagógico utilizado no ensino híbrido também pode ser um problema. Muitas vezes, os recursos digitais são insuficientes para garantir uma aprendizagem efetiva e, em alguns casos, os materiais disponíveis online são de baixa qualidade e pouco adequados para as necessidades específicas dos alunos.

É importante ressaltar que o ensino híbrido requer uma abordagem pedagógica diferente da tradicional, o que pode ser um desafio para muitos professores. É necessário que os educadores tenham conhecimentos sólidos em tecnologia e metodologias ativas de aprendizagem, a fim de planejar e implementar as aulas de forma eficaz.

Portanto, para que o ensino híbrido seja efetivo no Brasil e no mundo, é preciso superar esses desafios e oferecer suporte tecnológico adequado aos alunos, bem como investir na formação contínua dos professores e na produção de materiais pedagógicos de qualidade. A implementação do ensino híbrido deve ser cuidado e instruído, levando em consideração as necessidades e particularidades de cada contexto educacional.

Apesar dos desafios encontrados no Brasil e no Mundo para implantação do ensino híbrido, muitas experiências produtivas podem ser aplicadas na prática do ensino híbrido em Ciências da Natureza e que efetivamente produzam resultados positivos na aprendizagem. Uma experiência prática que pode ser realizada na temática do ensino híbrido na disciplina de Ciências da Natureza é a criação de um projeto que utilize recursos educacionais online para complementar as aulas presenciais. Por exemplo, um projeto sobre o ciclo da água pode envolver a utilização de simulações online para explorar os diferentes processos que ocorrem no ciclo da água, como evaporação, condensação, precipitação, infiltração e escoamento. Os alunos poderiam acessar as simulações online em casa ou na escola, e depois discutir em sala de aula sobre as observações e aprendizados adquiridos.

Outra atividade prática que pode ser realizada é a criação de fóruns de discussão online para promover a interação entre os alunos. Por exemplo, após assistirem um vídeo sobre as propriedades da água, os alunos poderiam discutir em um fórum online sobre as aplicações práticas dessas propriedades, como na purificação da água para consumo humano.

Também é possível utilizar jogos educacionais online para explorar conceitos científicos. Por exemplo, um jogo de simulação de ecossistemas pode ajudar os alunos a compreender melhor a interação entre os diferentes seres vivos e o ambiente em que vivem.

No ensino híbrido é a utilização de vídeos educativos. Estes podem ser usados para introduzir um novo conceito ou tópico de ciências em sala de aula. Os alunos podem assistir aos vídeos online em casa antes da aula, e em seguida, discutir e aplicar o que foi aprendido em atividades práticas em sala de aula.

Os jogos educacionais para o ensino científico são alternativas interessantes, por exemplo, um jogo de simulação de laboratório pode ajudar os alunos a compreenderem melhor as etapas do método científico ou uma simulação de ecossistema pode ajudá-los a entender como os diferentes organismos interagem entre si.

As aulas práticas podem ser realizadas de forma híbrida, com algumas atividades sendo realizadas em sala de aula e outras em casa. Por exemplo, uma atividade prática em que os alunos constroem um modelo de célula pode ser dividido em duas partes: a primeira em casa, onde os alunos pesquisam as diferentes partes de uma célula e coletam os materiais necessários, e a segunda em sala

de aula, onde os alunos trabalham juntos para montar.

Essas são apenas algumas das muitas possibilidades de atividades práticas que podem ser realizadas no contexto do ensino híbrido na disciplina de Ciências da Natureza. O importante é buscar utilizar recursos educacionais online de forma complementar às aulas presenciais, de forma a promover uma aprendizagem mais dinâmica, prática e interativa.

3. CONCLUSÃO

O ensino híbrido é uma abordagem que tem ganhado espaço na educação, especialmente após a pandemia do COVID-19. Essa abordagem combina atividades presenciais e online, oferecendo uma série de possibilidades de aprendizagem para os alunos. Neste texto, exploramos as possibilidades do ensino híbrido na disciplina de ciências da natureza.

Uma das principais possibilidades do ensino híbrido na disciplina de ciências da natureza é a extensão das experiências práticas. Os alunos podem participar de atividades presenciais, como aulas em laboratórios, experimentos práticos, ao mesmo tempo em que também podem acessar recursos online, como vídeos, jogos educativos e materiais interativos. Isso permite que os alunos explorem conceitos científicos de forma mais concreta e envolvente, tornando a aprendizagem mais significativa.

Além disso, o ensino híbrido pode levar a uma maior personalização da aprendizagem. Os alunos podem trabalhar em seu próprio ritmo, acessando recursos online em casa, enquanto trabalham em atividades práticas com o professor na sala de aula. Isso permite que os alunos avancem em seu próprio ritmo e explorem conhecimentos científicos de maneira mais aprofundada.

Outra possibilidade é a maior colaboração entre os alunos. Com o ensino híbrido, os alunos podem se conectar online, trabalhando juntos em projetos e atividades colaborativas. Isso permite que os alunos aprendam com seus colegas e explorem conceitos científicos em um ambiente de colaboração e coaprendizagem.

Além disso, o ensino híbrido pode levar a uma maior flexibilidade na aprendizagem. Os alunos podem acessar recursos educacionais online a qualquer momento, em qualquer lugar, permitindo que a aprendizagem seja adaptada às suas necessidades individuais. Isso pode ser especialmente útil para alunos que têm horários de estudo limitados ou que precisam de mais tempo para absorver conhecimentos científicos.

Por fim, o ensino híbrido pode levar a uma maior motivação dos alunos. Com a extensão das experiências, personalização da aprendizagem, colaboração entre os alunos e flexibilidade na aprendizagem, os alunos podem se sentir mais engajados e motivados a aprender ciências da natureza.

Em conclusão, o ensino híbrido oferece uma série de possibilidades para a disciplina de ciências da natureza. Ampliação das experiências práticas, personalização da aprendizagem, colaboração entre os alunos, flexibilidade na aprendizagem e maior motivação dos alunos são apenas algumas das possibilidades dessa abordagem de ensino. No entanto, é importante lembrar que o ensino híbrido também apresenta desafios e críticas, e que é necessário trabalhar para implementá-lo de forma justa e equitativa para todos os alunos, requer cuidados e planejamento adequados, visando garantir a qualidade dos materiais educacionais utilizados e promover a integração entre as atividades online e presenciais.

4. REFERÊNCIAS

DIERKING, Lynn D. The museum experience - revisited. London & New York:

Routledge (E-book), 2016. Disponível em:

<https://www.perlego.com/book/1567319/the-museum-experience-revisited-pdf>.

Acesso em: 05 jan. 2021.

Lynch, M. O ensino híbrido pode melhorar o ensino em sala de aula. Revista EdTech,

2016. Disponível em: <https://www.edtechmagazine.com/k12/article/2016/08/hybrid-teaching-can-enhan ce-classroom-instruction>. Acesso em: 12 dez. 2020.

Speranza, J. (2019). 10 benefícios da aprendizagem combinada [postagem do blog].

Disponível em:

<https://joelsperanza.com/2019/03/04/10-benefits-of-blended-learning/> .Acesso em: 12 dez. 2020.

BRUNSELL, E.; HOREJSI, M. “Flipping” Your Classroom. The Science Teacher,

Washington, v. 78, n. 2, p. 10, 2011. Disponível em:

<http://www.uwgb.edu/catl/files/pdf/flipscience.pdf> . Acesso em: 07 ago. 2017.

MACHADO, Maria Helena. Citação de especialista sobre o ensino híbrido de ciências da natureza. ChatGPT, 27 fev. 2023. Disponível em:<https://github.com/renatoviolin/chatbot-IA> . Acesso em: 27 fev. 2023.

ANDERSON, T.; RAINIE, L. O futuro

da educação será moldado pelos fatos da pandemia. Pew Research Center, 2020. Disponível em:https://www.pewresearch.org/internet/2020/06/30/the-future-of-education-will-be-s haped-by-the-facts-of-the -pandemia/ . Acesso em: 26 fev. 2023.

CRUZ, CH Ensino híbrido: estratégias e tendências na educação básica. São Paulo:Penso, 2016.

FERREIRA, AB de H. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

MORAN, JM Mudando a educação com metodologias ativas. São Paulo: Penso, 2015.

SILVA, ME da; CARVALHO, TL de. Ensino híbrido na educação básica: desafios e possibilidades. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO, 5., 2019, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: ABED, 2019. p. 122-129. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2019/anais/2019_32.pdf . Acesso em: 26 fev.2023.

AÇÕES EDUCATIVAS NO MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA

ZILDA DA SILVA

RESUMO

Educar no espaço do museu tem sido, recentemente, bastante discutida e o papel do museu como espaço educativo tem sido revisto. O presente artigo tem como objetivo abordar a educação no museu e a aprendizagem significativa da língua no espaço museológico, em especial o museu da Língua Portuguesa, visto que a educação não-formal cresce cada vez mais, ganhando espaço considerável voltado para o desenvolvimento do indivíduo de forma ampla, significativa e criticamente dentro da sociedade na qual está inserido. Os conceitos utilizados para este estudo partiram de referências biográficas pelas legislações. Constatou-se que o museu da língua portuguesa contribui na valorização do nosso maior patrimônio, nosso idioma. Ao longo dos anos o acervo fez parcerias através de ações educativas que culminaram na divulgação e preservação de nossa língua materna.

Palavra-chave: Museu, educativo, aprendizagem, valorização, língua portuguesa.

SUMMARY

Educating in the museum space has recently been much discussed and the role of the museum as an educational space has been reviewed. The present article aims to address museum education and meaningful language learning in the museum space, especially the Portuguese Language Museum, as non-formal education is increasingly growing, gaining considerable space for the development of the individual broadly, meaningfully and critically within the society in which it is inserted. The concepts used for this study were based on biographical references by the legislations. It was verified that the museum of the Portuguese language contributes in the valorization of our greater patrimony, our language. Over the years the collection has made partnerships through educational actions that culminated in the dissemination and preservation of our mother tongue.

Keyword: Museum, educational, learning, valorization, Portuguese language.

RESUMEN

Educar en el espacio del museo ha sido recientemente bastante discutida y el papel del museo como espacio educativo ha sido revisado. Este artículo tiene como objetivo abordar la educación en el museo y el aprendizaje significativo de la lengua en el espacio del museo, especialmente el Museo de la Lengua Portuguesa, ya que la educación no formal crece cada vez ganando un considerable espacio dedicado al desarrollo de la persona de forma amplia, significativa y críticamente dentro de la sociedad en la que está inserto. Los conceptos utilizados para este estudio partieron de referencias biográficas por las legislaciones. Se encontró que el Museo de la lengua portuguesa contribuye a la mejora de nuestro activo más importante, nuestro idioma. A lo largo de los años el acervo ha hecho alianzas a través de acciones educativas que culminaron en la divulgación y preservación de nuestra lengua materna.

Palabra clave: museo, la educación, el aprendizaje, la apreciación, portugués.

1. INTRODUÇÃO

A compreensão dos museus como espaços educativos é uma percepção relativamente atual na história dessas instituições. Educar no espaço do museu tem sido, recentemente, bastante discutida e o papel do museu como espaço educativo tem sido revisto. Com a chegada de novas tecnologias e a apropriação de novas formas de exploração do espaço físico, diversos museus brasileiros vêm promovendo maior interação entre o lugar e aquilo que está exposto com os visitantes.

De acordo com Yara Mattos, professora, museóloga e membro do Conselho Internacional de Museus da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), “embora a relação com o ato de instruir sempre tenha sido uma preocupação dos museus, hoje ela ocupa espaço central nas exposições brasileiras.” (MATTOS, 2007).

Naturalmente, o homem é um indivíduo social capaz de edificar a sua história, a sua sociedade, o seu espaço. Desta forma é um ser histórico que traz em si, um conhecimento apreendido na sua própria história. Na atualidade, o museu se qualifica como relevante espaço de vivência e construção da cidadania. Assim, é mais uma das múltiplas possibilidades de enriquecimento pedagógico da Educação Básica e de processos educativos resultantes. Um museu permite em seu espaço a vivência de diferentes conteúdos pedagógicos, dando um contexto e utilizando-os à realidade. Desse Modo, vivências educacionais em diferentes tempos e espaços permitem compreender a complexidade e a dimensão de seus anseios, capacidades, desejos, interesses e valores. O homem está inserido no espaço, que ele próprio ajuda a

moldar através de sua ação, crítica e reflexão. Pensando nesse sentido nas perspectivas de consolidação de uma sociedade mais envolvida com os conteúdos educacionais do cotidiano, faz-se necessária, cada vez mais, a produção de diferentes espaços educativos que materializem e reflitam a história da sociedade, e, certamente, um desses espaços é o museu (ANDRADE, 2017).

Conforme o caderno Salto Para o Futuro do Ministério da Educação, apud Fronza-Martins:

A questão da educação em museus possui um importante foco de interesse na atualidade, tanto no que diz respeito ao seu papel social, quanto no que se refere às práticas realizadas nesse espaço e suas possíveis reflexões. Percebe-se o interesse não apenas na organização e preservação de acervos, mas também na ênfase da compreensão, desenvolvimento e promoção da divulgação, bem como na formação de público como forma de disseminar conhecimentos por meio de uma ação educativa. (MEC, 2009. p. 5/6)

Olhando pela ótica do espaço museológico, a realização da educação não-formal é tida como um complemento das ações pedagógicas ampliadas na escola. A partir da publicação da LDB n° 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) passou-se a encarar os espaços educativos de forma mais ampla, visto que em seu artigo 1º vemos 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.

Desta forma, os processos formativos propiciam uma educação que dispõem à ordem social ao fomentar a percepção, a análise, a crítica, a participação, a organização e a luta. Estimulados por diferentes linguagens, as pessoas são incentivadas a se articularem, a pensar e agir diante de tantos desafios que transitam do local ao global a partir de sua apropriação e vivência educativa, que o instrumentaliza na construção e consolidação de sua cidadania.

O presente artigo tem como objetivo abordar a educação no museu e a aprendizagem significativa da língua no espaço museológico, em especial o museu da Língua Portuguesa, visto que a educação não-formal cresce cada vez mais, ganhando espaço considerável voltado para o desenvolvimento do indivíduo de forma ampla, significativa e criticamente dentro da sociedade na qual está inserido. Os conceitos utilizados para este estudo partiram de referências biográficas (artigos, monografias publicadas na internet pertinentes ao tema) embasados pelas legislações bem como documentos publicados pelo Ministério da Cultura, de publicações nos sites do Instituto Brasileiro de Museus – IBRAM. Está divido por capítulos, sendo que o primeiro aborda uma breve história dos museus, no segundo é abordado o museu como espaços de aprendizagem no brasil, no terceiro momento a origem do museu da língua portuguesa finalizando com as parcerias educativas do museu.

2. BREVE HISTÓRIA DOS MUSEUS

Os museus têm origem na necessidade do homem de colecionar coisas, de preservar suas memórias particulares e coletivas; isso desde a Antiguidade, como por exemplo, um colar herdado de um familiar, um vaso, muito semelhante ao nosso hábito atual de preservar lembranças como fotografias, objetos que nos remetem a momentos felizes. Segundo Le Goff afirma:

"Tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva"

(LE GOFF, 1983. p. 13)

Inicialmente, o museu, do grego mouseion, Templo das Musas, filhas de Zeus com Mnemosine, a memória. Espaço onde abrigava as mais variadas vertentes das artes e ciências, sempre manteve vivo um caráter interdisciplinar. De acordo com Chagas, ele deve atuar em três esferas básicas: na investigação, na preservação e na comunicação (CHAGAS: 1996, p.47).

Tradicionalmente, o museu é responsável pela produção do conhecimento e a convergência dos saberes científicos. Não basta guardar o objeto. Sem uma pesquisa permanente, a instituição fica subestimada a um centro de lazer e turismo. Cabe aos pesquisadores inserir os objetos, reclusos em suas reservas técnicas, como fontes históricas.

O primeiro prédio a receber o nome de museu foi a Biblioteca de Alexandria destruída em 640 d. C. Desde de meados do século XVIII o termo museu passa a se referir a um espaço de preservação científica e aos poucos vai se tornando uma instituição cultural socialmente reconhecida. Mesmo apresentando um caráter elitista passa a representar a possibilidade de universalização democrática do conhecimento e da erudição, com diversas instituições estatais. Consolidado de forma muito semelhante com a qual nós conhecemos hoje e deixa de ser um centro exclusivo de preservação, passando a ser

aberto ao público e um centro investigativo. Os museólogos, pensadores, historiados, sociólogos, geógrafos, linguistas, arqueólogos, todos eles, entre outros, são profissionais que atuam com a documentação do museu. Graças à atuação desses profissionais, muito da história e equívocos, além de ideologias que eram transmitidas como verdadeiras, hoje sabemos que muitas delas passaram de manipulação ideológica, ou seja, a documentação, nos permite averiguar os fatos históricos e desconstruir essas mensagens prontas. O museu deixou de ser um centro passivo de acúmulo, para se tornar um local de interpretação social, educacional, cultural e de preservação material (RIGOTTO, 2007).

No Brasil a instituição chega durante o período joanino, com a fundação do Museu Real em 1818, hoje Museu Nacional. Durante o Império, o modelo de museu adotado no país seria o europeu, baseado na pesquisa elitista e na erudição de uma pequena parcela da população. Outros museus brasileiros criados inicialmente são:

- 1864 - Museu do Exército.
- 1871 - Museu Paraense Emílio Goeldi.
- 1894 - Museu da Marinha.
- 1895 – Museu Paulista (Museu do Ipiranga).
- 1922 – Museu Histórico Nacional.

Segundo o Ministério da Cultura em sua publicação da Política nacional

de museus de 2007:

[...] mesmo antes do surgimento das universidades e dos institutos públicos de preservação do patrimônio cultural, os museus já exerciam as funções de pesquisa, preservação, comunicação patrimonial, formação e capacitação profissional. (p. 14)

Em 1934 a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico (SPHAN), atual IPHAN, a política cultural do país passa por um processo de institucionalização e através da influência dos modernistas busca a construção de uma cultura e identidade nacional. O IPHAN passa a pôr em prática uma política de criação de museus nacionais, o que resulta na criação dos seguintes museus:

- 1937 – Museu Nacional de Belas Artes.
- 1938 – Museu da Inconfidência.
- 1943 – Museu Imperial.
- 1947 – Museu de Arte de São Paulo (MASP).
- 1948 – Museu de Arte Moderna de São Paulo e do Rio de Janeiro.

Na década de 60 houve também a criação e vários museus militares, museus municipais. Em 1960 criam-se os Museus Villa-Lobos e da República e

em 1967 é criado o Museu Lasar Segall. Museus clássicos, moderno ou contemporâneos vem sendo locais de aprendizagem informal para pessoas de todas idades e de todos os níveis escolares, veremos a seguir com o espaço museológico vem sendo utilizado como ferramenta de aprendizagem no Brasil.

3. MUSEU COMO ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM NO BRASIL

O museu como espaço educativo confunde-se com o centro cultural, abrigando outras áreas de conhecimento. O seu acervo deixa o espaço sagrado e vai revelar-se em outros lugares anteriormente jamais pensados, como os centros comerciais, ruas, praças e praias (LIMA, 2001, P.6). Rompe fronteiras, ganha o título de espaço vivo pela nova dinâmica que se propõe e pela própria concepção de vida que essa rotura e vivacidade que proporciona.

Um dos pioneiros da difusão e popularização das ciências naturais no Brasil, Roquette Pinto criou, em 1927, o primeiro setor educativo de museu do país – a 5ª. Seção: denominada Serviço de Assistência ao Ensino de História Natural. Seu trabalho era dedicado a atender escolas e diversos estabelecimentos de ensino primário e secundário para difundir o ensino de ciências. Esse artigo tem por finalidade traçar um histórico da Seção e de seu fundador, destacando o caráter primaz e inovador da intenção de Roquette Pinto ao criar a SAE, ressaltando a história desse sonho que se constrói e reconstrói até os dias de hoje no Museu Nacional.

Com o objetivo de avaliar a realidade dos museus nacionais, realizou-se em Ouro Preto, em 1956, o I Congresso Nacional de Museus com o intuito de discutir o que era a educação em museus. Estes encontros desempenharam papéis importantes na profissionalização da Museologia e na consagração da perspectiva pedagógica nos museus brasileiros (GONÇALVES, 2007).

Foi lançado em 1976, o documento Subsídios para implantação de uma Política Museológica Brasileira. Nele traz as primeiras publicações oficiais de diretrizes voltadas para uma política museológica. Já na década de 80, foi implementada a primeira política pública de museus no Brasil. Entre 1980 e 1985 ocorreram duas ações específicas voltadas para a educação. Uma foi o Projeto Interação que firmou a relação entre museus e o ensino formal, com atividades colaborativas e integradas. Outra ação foi o lançamento das apostilas Museu e Educação, pelo MEC, que visavam o desenvolvimento de projetos

educativos nos museus (GONÇALVES, 2007).

A partir da Lei Rouanet (Lei nº 8.313/1991) surge uma ruptura nas ações culturais incentivadas pelo Estado e passa a priorizar o investimento privado, pois sua política de incentivos fiscais possibilita que pessoas físicas e jurídicas apliquem parte do Imposto de Renda devido em ações culturais. O lançamento da PNM (Política Nacional de Museus) em 2003, buscou revitalizar e desenvolver as instituições museológicas e desenvolver ferramentas de elaboração participativa de políticas públicas. Norteado por sete eixos, a PNM investe também na formação e capacitação de recursos humanos para o trabalho ligado à educação.

Prosseguindo à criação de políticas públicas voltadas para a educação no museu, foi criado pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em janeiro de 2009, com a assinatura da Lei nº 11.906, o Instituto Brasileiro de Museus – IBRAM, que passou a ser responsável pela Política Nacional de Museus (PNM) e pela melhoria dos serviços do setor – aumento de visitação e arrecadação dos museus, fomento de políticas de aquisição e preservação de acervos e criação de ações integradas entre os museus brasileiros (GONÇALVES, 2007).

Conforme com o IBRAM, a educação no museu abrange:

- Conteúdos e metodologias próprios;
- A aprendizagem; a experimentação;
- A promoção de estímulos e da motivação intrínseca a partir do contato direto com o patrimônio museológico;
- O reconhecimento e o acolhimento dos diferentes sentidos produzidos pelos variados públicos visitantes e das maneiras de ser e estar no museu;
- A produção, a difusão e o compartilhamento de conhecimentos específicos relacionados aos diferentes acervos e processos dos museus;
- A educação pelos objetos do acervo;
- O estímulo à apropriação da cultura produzida historicamente, ao sentimento de pertencimento e ao senso de preservação e criação da memória individual e coletiva.

Múltiplos museus privados, públicos e mistos foram criados a partir dos anos 30, na esteira da modernização e do fortalecimento do Estado, que passou, então, a afetar diretamente na vida social, nas relações de trabalho e nos campos de educação, de saúde e de cultura. É perceptível o aumento de museus iniciada naquela década prolongou-se e ampliou-se nos anos 40 e 50, atravessou a Segunda Guerra Mundial e a denominada Era Vargas, atingindo, com vigor, os chamados anos dourados. É fundamental registrar que esse aumento não se traduziu apenas em termos de quantidade, ela originou uma nova forma de compreensão dos museus e um maior esforço para a profissionalização do campo. (Ministério da Cultura, 2007. p. 16).

Em 2006 é criado o acervo que propõe expor obras imateriais na qual contribui para a história e a educação no Brasil: Museu da Língua Portuguesa.

4º MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA

Recursos de interatividade e tecnologia para apresentar os conteúdos são os diferenciais do museu mais frequentado do Brasil. O Museu da Língua Portuguesa, também conhecido como Estação Luz da Nossa Língua, foi aberto para visitação pública no dia 21 de março de 2006. Ele está situado no antigo prédio da Estação da Luz, localizado no Bairro da Luz, repleto de histórias e fatos marcantes da trajetória da cidade de São Paulo. Esta instituição foi idealizada pela Secretaria da Cultura desta metrópole, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, com um orçamento avaliado em torno de 37 milhões de reais.

Este acervo cultural, ao se propor a expor um patrimônio considerado imaterial, ou seja, a língua brasileira, teve que recorrer a formas diferenciadas e extremamente modernas de exposição, o que o distingue de instituições similares, tanto no âmbito nacional quanto no externo. Segundo Campelo afirma:

"A língua portuguesa é um patrimônio global e em constante transformação. A iniciativa de levar uma exposição do Museu da Língua para outros países reforça a importância dessa instituição, que permanece viva e promovendo atividades de qualidade mesmo durante a reconstrução de sua sede em São Paulo" (CAMPELLO, 2018)

Foi criado todo um aparato tecnológico avançado, que possibilita ao visitante interagir com o objeto ali exposto. Atualmente a forma de se lidar com um legado cultural como este, de natureza não material, é debatida amplamente em todo o planeta, revelando-se um assunto de grande significado e de intensa complexidade.

No Brasil os profissionais deste ramo já são amparados por leis exclusivas, que permitem o tombamento da língua nacional em todos os seus aspectos, preservando e con-

ferindo alto valor à sua cultura. A museologia brasileira, assim, revela-se, em um universo completamente globalizado, na vanguarda em relação a outras partes do mundo, uma vez que o patrimônio imaterial marca a diferença entre as variadas civilizações.

A meta do museu é construir um ambiente dinâmico que abrigue a língua luso-brasileira, procurando desta forma surpreender o público com suas características desusadas e não conhecidas do povo brasileiro. A intenção é associar o saber e o prazer, despertando em cada um o desejo de conhecer mais o seu próprio idioma (CAMPELLO, 2018).

Tendo como público alvo os habitantes do Brasil, o museu vem procurando atingir indivíduos procedentes das mais diversas áreas e dos mais variados estratos sociais do território brasileiro, ansiosos por ampliar seus conhecimentos sobre sua língua, desde os aspectos históricos até os de natureza linguística.

Abriga três andares. No primeiro há um salão próprio para as mostras temporárias. No segundo há uma Grande Galeria, na qual se encontra uma tela que mede 106 metros e está apta para exibir simultaneamente diferentes filmes que abordam a Língua Portuguesa no seu uso diário pelos brasileiros; as Palavras Cruzadas, uma espécie de totens devotados a demonstrar como outros idiomas e outras nações inspiraram a gênese e o desenvolvimento do idioma cultivado no Brasil; a Linha do Tempo, que com meios interativos permite ao público ter uma noção mais ampla da História da Língua Portuguesa; o Beco das Palavras, ambiente que, através de um jogo eletrônico, possibilita aos visitantes desenvolverem uma atividade lúdica com a elaboração de palavras, tarefa que lhes ensina o nascimento e o sentido destes vocábulos; História da Estação da Luz, composta por painéis que revelam um pouco da história deste edifício

No terceiro andar há um auditório, onde se exibe uma película de 10 minutos sobre a gênese da Língua Portuguesa como é conhecida no Brasil; e a Praça da Língua, de certa forma um 'planetário da Língua', com projeção de imagens e sons, os quais são compostos por textos literários elaborados no idioma nacional, organizados por José Miguel Wisnik e Arthur Nestrovski (CAMPELLO, 2018).

Exposições são vivenciadas e apreciadas até dentro dos elevadores, pois proporcionam uma visão panorâmica da escultura conhecida como 'árvore de palavras', idealizada por Rafic Farah, a qual tem a dimensão de 16 metros de altura. Sem falar que aí é possível ouvir um mantra criado pelo poeta Arnaldo Antunes, composto pelos termos 'língua' e 'palavra' nas mais variadas línguas.

Em 2015, o Museu da Língua Portuguesa sofreu um enorme incêndio quando boa parte da estrutura física ficou danificada. Um bombeiro que trabalhou na contenção das chamas acabou morrendo de parada cardiorrespiratória. Felizmente, a maior parte do acervo não sofreu danos, já que era digital e de fácil recomposição.

A obra está dividida em três etapas: o restauro das fachadas (concluída) e da reconstrução da cobertura do edifício (concluída), o restauro dos pátios e torreões, a obra do interior do prédio. Por último, terá início a instalação da museografia. A previsão de reabertura é 2019. (ALVES, 2015).

5º PARCERIAS EDUCATIVAS DO MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA

O Museu da Língua Portuguesa, dedicado à valorização e difusão do nosso idioma (patrimônio imaterial), apresenta uma forma expositiva diferenciada das demais instituições museológicas do país e do mundo, usando tecnologia de ponta e recursos interativos para a apresentação de seus conteúdos. Ao longo dos anos o museu faz parcerias com outras instituições propiciando trocas de experiências e potencializando iniciativas que auxiliem a formação de mediadores culturais. Essas experiências e ações estão disponibilizadas no portal do museu, e algumas (selecionadas) serão relatadas a seguir:

- PROJETO APROXIMAÇÕES

O projeto educativo Aproximações nasceu de um desejo de compor uma relação mais integrada com pessoas que se encontram excluídas de experiências em instituições culturais. Com este propósito foi elaborado em 2010, o projeto, que tem como ideia privilegiar, em suas primeiras edições, ações voltadas para as pessoas que frequentam ou atuam nas imediações do Museu do Futebol, incluindo a Praça Charles Miller e que, de alguma forma, vivem a experiência da exclusão e marginalidade social. O objetivo do projeto é ampliar o potencial de inclusão do Museu do Futebol atendendo públicos em situação de vulnerabilidade social que trabalham e/ou habitam o entorno da instituição (BRITO; CARDOSO; CONTNELLI, 2017).

- PROJETO - IMPORTÂNCIA DOS ESPAÇOS MUSEOLÓGICOS

Fazer conexões entre o presente e o passado, entender a teia de possibilidades que as instituições museológicas trazem consigo e para além disso, ter consciência de que o patrimônio histórico é uma ferramenta em potencial para o ensino/aprendizagem, é o desafio da atualidade para Museus e instituições museológicas. Não é mais possível vislumbrar o tema "memória" sem que sejam mostradas àqueles que dela usufruem por meio das exposições, qual a relevância desse tema no seu cotidiano. Foram diferentes

desafios que convergiam num único objetivo: trabalhar com a educação patrimonial como ferramenta de empoderamento social. Foi necessário empenho para redesenhar o olhar acerca da educação museológica (SANTOS, 2017).

• PROJETO - MEDIAÇÃO E MEMÓRIA AFETIVA

O objetivo da ação é discutir possibilidades de mediação educativa em museus cujos acervos apresentam e trabalham com questões de identidade da (e na) cultura brasileira. Uma constatação se fez necessária: identidade não é singular, portanto, deveria pensar o tema como identidades. A língua é o ponto partida, uma vez que língua é por si um elemento coercitivo e identitário e uma ferramenta eficiente de compreensão cultural (OLIVEIRA, 2017).

• CULTURA TRADICIONAL DA INFÂNCIA: FAMÍLIA MAM

O Projeto Família MAM existe há mais de 10 anos e sua programação acontece ao longo de todo ano, geralmente aos finais de semana e quase todos os dias no período de férias escolares. Em 2011, sob coordenação de Daina Leyton o programa foi reformulado e, desde então, o Família MAM integra em sua ideologia e suas ações a cultura tradicional da infância, que valoriza e respeita o modo de ser e estar de cada criança, fomentando suas invenções e criatividade. No período em que a reformulação do programa começou, a educadora e pesquisadora da infância Lucilene Silva foi convidada para ministrar um encontro para professores dentro do programa Contatos com a arte, com objetivo de trazer e ampliar o repertório de brincadeiras tradicionais, inspiradas nas pinturas do artista Cândido Portinari que retratou muitas das brincadeiras dos meninos do Brasil (ESTELLES, 2017).

6º CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do museu da língua portuguesa não está dentro do roteiro do nosso curso de pós-graduação, quis utiliza-lo pela importância em minha formação como educadora, bem como sua relevância como espaço educativo.

Verifica-se uma crescente expansão de lugares considerados não formais para a prática do ensino e da aprendizagem, sobretudo em museus e centros culturais. Olhando sob essa perceptiva, os museus sempre foram espaços favorecidos para se buscar ideias e ponto de vista em torno de costumes, hábitos, tradições, crenças e os diferentes aspectos que marcam a identidade cultural de um povo.

Na realização desse artigo foi possível perceber o quando o espaço museológico valoriza a aprendizagem fora dos muros da escola, interagindo com educadores, alunos, visitantes com suas identidades culturais. Percebe-se que por meio de espaços diferenciados e de ações afetivas essa parceria museu e escola vem dando resultados satisfatórios.

A partir disto, constatou-se que o museu da língua portuguesa contribui na valorização do nosso maior patrimônio, nosso idioma. A longo dos anos o acervo fez parcerias através de ações educativas que culminaram na divulgação e preservação de nossa língua materna. Visitante percorrem a histórias e as curiosidades da língua portuguesa utilizando-se da tecnologia, interatividade, som e imagem.

7º REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALVES, Felipe. Acervo do Museu da Língua Portuguesa, queimado no incêndio, pode ser recuperado. 2015. Disponível em:

https://ndonline.com.br/florianopolis/plural/acervo-do-museu-da-lingua-portuguesa-era-praticamente-todo-virtual Acesso em: 24/04/2023

ANDRADE, Vagner Luciano de. Museu, espaço de vivência e construção da cidadania. 2017. Disponível em:

http://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/museu-espaco-de-vivencia-e-construcao-da-cidadania/ Acesso em: 25/04/2023

CAMPELLO, Romildo. Museu da Língua Portuguesa. 2018. Disponível em:

http://www.cultura.sp.gov.br/tag/museu-da-lingua-portuguesa/ Acesso em: 25/04/2023

BRITO, Amaury Costa Brito; CARDOSO, Lalê Pereira; CONTNELLI, Marcelo Contnelli projeto aproximações. 2017. Disponível em:

http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Projeto-Aproximac%CC%A7o%CC%83es_FINAL.pdf Acesso em: 25/04/2023

CHAGAS, Mário. Museália. Rio de Janeiro: J C Editora, 1996, 186 p.

CHAGAS, Mario de Souza. GODOY, Solange de Sampaio. Tradição e Ruptura no Museu Histórico Nacional. In: Anais do Museu Histórico Nacional, volume 27, Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 1995, 158 p. ne

ESTELLES, Mirela. Cultura tradicional da infância: Família MAM, uma abordagem do MAM Educativo. 2017. Disponível em:

http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/versa%CC%83o-final-_texto-Fami%CC%81lia-MAM.pdf Acesso em 24/04/2023

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. Antropologia dos objetos: cole- ções, museus e patrimônios. Rio de Janeiro: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/Departamento de Museus e Centros Culturais/ Garamond, 2007. (Coleção Museu, Memória e Cidadania, v.2)

IBRAM. Caderno da Política Nacional de Educação Museal. Brasília, DF:

2018.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: ROMANO, R. (dir.). Enciclopédia Einaudi, v. 1, p11-50, Lisboa: Imprensa Nacional /Casa da Moeda, 1983. p. 13

LIMA, Janice Shirley Souza. 2001. O Museu do nosso tempo. Revista Traços, Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da Unama, 4(8).

MATTOS, Yara. Museus assumem função de educar. 2007. Disponível em: https://portal.aprendiz.uol.com.br/content/museus--assumem-funcao-de-educar Acesso em: 23/04/2023

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Salto para o Futuro. Museu e escola:

educação formal e não-formal. Ano XIX – Nº 3 – Maio/2009.

OLIVEIRA, Edson Ignácio de. Mediação e Memória afetiva. 2017. Disponível em:http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Mediac%CC%A7a%CC%83o-e-memo%CC%81ria-afetiva_Edson-Igna%CC%81cio.pdf´ Acesso em: 25/04/2023

SANTOS, Eliane Araújo dos. A importância dos Espaços Museológicos. 2017. Disponível em: http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/A-importa%CC%82ncia-dos-Espac%CC%A7os-Museolo%CC%81gicos-como-ferramentas-para--Educac%CC%A7a%CC%83o-Patrimonial-e--Empoderamento-Social_Eliane-Araujo.pdf Acesso em: 25/04/2023

METODOLOGIAS ATIVAS: O DESAFIO DE EDUCAR E APRENDER

NEUSIMAR CAMPELO DOS SANTOS

RESUMO

Com o avanço dos anos, a educação vem sendo ressignificada, e novas metodologias surgem com a intenção de romper com essa visão tradicional de ensinar e de aprender. Dentre as novas propostas, se destacam as Metodologias Ativas, por trazerem características fundamentais ao aprendizado participativo do estudante, como por exemplo, o protagonismo do aluno, experiência fundamentada na ação-reflexão-ação e, ainda, na interação. Esta pesquisa tem como objetivo analisar fatores que sustentam a utilização das metodologias ativas para o aumento do desempenho dos estudantes para a aprendizagem significativa, levando-se em consideração que o ato de aprender é intransferível, explorando novas oportunidades de aprendizagem, bem mais centradas na atividade dos estudantes. Dessa forma, o trabalho trata-se de uma revisão de literatura considerando achados acadêmicos de autores que falavam sobre a temática em discussão. Para tanto, a pesquisa é classificada como pesquisa qualitativa e de caráter exploratório. Pode-se concluir que as metodologias ativas promovem uma aprendizagem significativa promovendo o diálogo e a convivência estimulando a motivação para aprender do aluno, pois o mesmo se torna sujeito de sua aprendizagem.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Ensino. Aprendizagem. Abordagem.

ABSTRACT

As the years go by, education has been re-emphasized, and new methodologies are emerging with the aim of breaking with this traditional vision of teaching and learning. Among the new proposals, the Active Methodologies stand out, for bringing fundamental characteristics to the student's participatory learning, such as the protagonism of the student, an experience grounded in action-reflection-action and even in interaction. This research aims to analyze factors that support the use of active methodologies for increasing student performance for meaningful learning, taking into account that the act of learning is non-transferable, exploring new learning opportunities, much more focused on student activity. Accordingly, the work is a literature review considering the academic findings of authors who talked about the theme under discussion. To this end, research is classified as qualitative and exploratory research. It is concluded that the active methodologies promote a significant learning promoting dialog and interaction stimulating the motivation to learn of the student, because the same becomes subject of their learning.

Keywords: Active methodologies. Reverse classroom. I teach. Learning

INTRODUÇÃO

De repente o mundo mudou. Em decorrência do processo de globalização foram criadas novas tecnologias e meios de comunicação que surgiram com a intenção de facilitar o contato com estas recentes informações e culturas, intervindo diretamente nos estudantes que vivenciam este contexto. Para tanto, é importante levar em consideração que, consoante Guzzi, o surgimento da era digital foi um recurso de transformação que modificou a vida individual e em sociedade, ampliando com as redes virtuais o acesso à informação, reduzindo as barreiras da comunicação e possibilitando a globalização (2006 apud SANTOS et al, 2011, p. 15843).

Neste contexto, entendemos que o método tradicional de ensino baseado na transmissão unilateral de conhecimento não dá conta da realidade que vivenciamos. Além disso, com a evolução da cultura tecnológica e o fácil acesso à internet tudo se modificou, inclusive as formas, tempos e lugares de aprender. Hoje a tecnologia traz a integração de vários espaços, tempos e modos de aprendizagem diversificados.

Logo, essa pesquisa justifica-se, pois, a metodologia ativa é uma ferramenta que posiciona o discente como agente principal do próprio crescimento e cognição. O uso dessas metodologias possibilita que a aprendizagem ocorra de forma expressiva, com maior interação e comprometimento. O processo de ensino se torna mais dinâmico, fazendo com que o estudante deixe de ser agente passivo e tornando-se um ser ativo, dessa forma se sentem mais motivados e interessados.

Pensando nisso, surge o seguinte questionamento: como as metodologias ativas podem beneficiar os discentes no processo de ensinoaprendizagem?

Nesse sentido, para Berbel (2011, p. 4) “As metodologias ativas potencializa o incentivo à curiosidade, enquanto os estudantes são inseridos no segmento teórico que proporcionam recentes componentes, ainda não levados em consideração nas atividades ou na perspectiva intrínseca do professor.” Além de que, quando o aluno compartilha o seu pensamento em sala de aula e essa contribuição é estimulada e valorizada pelo professor, desperta-se sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras (BERBEL, 2011).

O foco está nas competências que valorizem habilidades indispensáveis à vida

em sociedade, como o autoconhecimento, a empatia, a autorregulação, a autoconsciência e as aptidões sociais, que se tornam gradualmente emergentes nas propostas pedagógicas e nos currículos, que têm buscado ampliar horizontes e validar matrizes diferenciadas, que englobem o desenvolvimento socioemocional de seus educandos. Os novos perfis de estudantes fazem emergir a urgência de estratégias que tornem as práticas educacionais mais atrativas. Então é preciso cativar este estudante para que ele se engaje na abordagem de aprender.

DESENVOLVIMENTO

Os métodos tradicionais de ensino, diante de todas as mudanças e descobertas presentes na sociedade, têm perdido a sua eficácia no que concerne ao interesse do aluno em aprender. Nesse âmbito, se o objetivo é formar alunos proativos e criativos, faz-se necessário adotar metodologias que possibilitem melhores resultados quanto a isto. Assim, a melhor forma para se concretizar essa aprendizagem é combinar de maneira equilibrada, informações, desafios e atividades que fazem parte do contexto deles.

Usualmente, a nomenclatura aprendizagem ativa, segundo Meyers e Jones (1993) e Morán (2015) pode ser compreendida como aprendizagem significativa, visando, que as metodologias ativas são essenciais para mostrar o avanço para as técnicas mais avançadas para refletir, assimilar e desenvolver novas práticas.

Neste sentido, as metodologias ativas fazem uso da problematização como estratégia de ensino aprendizagem, com a intencionalidade de atingir e proporcionar motivação ao discente, porque diante do problema, ele se bloqueia, examina, reflete, articula a sua história e passa a ressignificar suas descobertas (MITRE, S. M. et al. 2007).

Sobre o trabalho docente, Moran (2018, p. 2) destaca que:

Antes podia preparar uma mesma aula para todos, a mesma atividade para todos. Hoje precisa ir além e concentrar-se no essencial, que é aprofundar o que os alunos não percebem, ajudar a cada um segundo o seu ritmo e necessidades e isso é muito mais difícil e exige maior preparação em todos os sentidos: preparação em competências mais amplas, além de conhecer o conteúdo, como saber adaptar-se ao grupo e à cada aluno; planejar, acompanhar e avaliar atividades significativas e diferentes.

Visando uma maior preparação para a aplicação das práticas de aprendizagem, Bizzo (2009) orienta que o professor necessita elaborar um planejamento além de dominar o conhecimento a ser desenvolvido em sala de aula. Também enfatiza a relevância da pesquisa, da troca de ideias com outros colegas para se terem maior desenvolvimento e aproveitamento do conhecimento em classe.

A metodologia de projetos, uma das mais utilizadas, é uma forma de se trabalhar conteúdos interdisciplinares e transdisciplinares e temas transversais. Segundo Bordenave e Pereira (1982 apud Berbel 2011), a metodologia de projetos tem como principal objetivo, aproximar, de forma mais efetiva, a escola da realidade da vida. Os autores consideram que essa metodologia incita a curiosidade, o desejo de se resolver alguma situação que é concreta. Ela também passa pela fase da preparação, já que o aluno precisa definir qual o meio será usado para a resolução do problema, pela fase da execução, ao qual serão usados os meios definidos na fase da preparação, e por fim, a fase da apreciação, em que o aluno poderá avaliar todas as etapas, refletindo sobre todo o processo vivenciado.

Um projeto, quando bem desenvolvido, deve fomentar mais dúvidas e a necessidade de seguir pesquisando e construindo novos conhecimentos. E com isso, nos afirma Cavalcanti Filho (2021, p. 32):

A ABP se apresenta como uma solução possível e eficaz no processo de ensino aprendizagem significativo para o alunado. A Aprendizagem Baseada em Projetos pode auxiliar o professor a criar espaços de aprendizagem mais práticos, comunicativos, sociáveis e envolventes, fatores esses que diferem e superam a teoria tradicionalista, como outros métodos ativos e construtivistas. Porém, a ABP possibilita alcançar esses objetivos construtivistas e atender as metas tradicionais da Educação que ainda é a prática encontrada e exigida nas instituições de ensino.

Assim sendo, a ABP tem se mostrado capaz de envolver os estudantes em investigações que ultrapassam os limites da sala de aula e que, além da aprendizagem acadêmica, proporcionam motivação, engajamento e, em muitos casos, contribuições à comunidade na qual os alunos estão inseridos (Bender, 2014). Essas características, desejadas por todos os ramos da educação, podem ser especialmente úteis em disciplinas costumeiramente consideradas difíceis e de baixo interesse para grande parte dos alunos da educação básica.

A aprendizagem contextualizada em problemas (também conhecida pela sigla PBL, iniciais do termo em inglês Problem Based Learning) é outra modalidade inserida no conjunto das metodologias ativas, foi inicialmente introduzida no Brasil em currículos de Medicina, mas vem sendo experimentada também por outros cursos. Esta alternativa diferencia-se das demais antes apontadas,

por constituir-se como o eixo principal do aprendizado técnico-científico numa proposta curricular.

As principais competências trabalhadas na ABP são a capacidade de resolver problemas, a comunicação e a colaboração com os membros do grupo, o pensamento crítico e, principalmente a independência e a autonomia intelectual. Nessa metodologia, o professor age como um orientador, sem dar respostas ou interferir nos processos dos alunos.

No entendimento de Tibério, Atta e Lichtenstein (2003) os currículos baseados na PBL apresentam características que os diferenciam dos demais, principalmente por serem divididos em blocos temáticos e não em disciplinas, sendo que as atividades são desenvolvidas por pequenos grupos, com tutores, em oposição às aulas formais, com grande número de estudantes.

A definição formal do termo flipped learning, conhecido aqui no Brasil como sala de aula invertida (SAI), foi lançada em 12 de março de 2014, pela organização Flipped Learning Network (FLN) visando combater equívocos comuns e trazer clareza de discussões sobre o método cuja abordagem pedagógica em que a instrução direta move-se do ambiente de aprendizagem do grupo para o espaço de aprendizagem individual, e o espaço do grupo é transformado em um ambiente de aprendizado dinâmico, interativo, criativo no qual o educador orienta os estudantes como aplicar conceitos e participar ativamente das discussões e práticas.

Moran (2015) considera a sala de aula invertida um dos modelos mais interessantes para mesclar tecnologia com metodologia de ensino, pois concentra, no virtual, o que é informação básica, e, na sala de aula, atividades criativas e supervisionadas, uma combinação de aprendizagem por desafios, projetos, problemas reais e jogos.

Essa metodologia exige uma preparação da escola nos sentidos, físicos, pedagógicos e tecnológicos para que sirva em benefício ao desenvolvimento do aluno diante das propostas elaboradas pelo professor. A sala de aula se transforma num espaço de maior discussão dos conteúdos estudados pelos alunos e para a resolução de problemas, que servirão para verificar falhas, estratégias de resolução e compreensão dos conceitos, contando com a mediação do professor que monitora todo o processo. O espaço físico da sala de aula deve ser rearranjado para facilitar a composição de pares ou grupos de até quatro alunos com o objetivo de criar um ambiente colaborativo.

Assim, os alunos passam a ser corresponsáveis pela própria produção do conhecimento. Em casa os alunos necessitam estudar e se preparar para todas as tarefas e atividades que serão desenvolvidas em sala de aula. E, quando em sala de aula os alunos são coparticipantes da aprendizagem dos demais colegas de classe, pois o desenvolvimento em grupo por meio dos tutoriais e resolução das listas de exercícios é um fator importante para a contribuição de uma aprendizagem significativa.

No que diz respeito às tendências pedagógicas que envolvem a proposta de sala de aula invertida, podemos trazer como suporte a progressista libertadora. Proposta por Paulo Freire, considera que os espaços de produção de conhecimento perpassam as quatro paredes da sala de aula, podendo ser administrada em outros espaços da unidade de ensino, quiçá, além-muros. No mundo pós-moderno, cercado pelas TDIC, essa ideia é reforçada pelo crescente número de informações que circulam via internet, redes sociais, plataformas de produção de conhecimento, ou seja, assim como a escola não é a única fonte de conhecimento, o professor também deixa de ser uma das únicas fontes de consulta.

O trabalho chamado de Rotação por Estações trata-se de uma configuração de aprendizagem em times, na qual são planejadas atividades diferentes, ao menos uma digital, para serem realizadas por grupos, tendo tempos iguais para a realização. Para essa atividade podem ser propostas leituras, análise, mapa conceitual, debate, vídeo, charges, infográficos etc. grupos se revezam simultaneamente para a realização das atividades e são mediados pelo professor que acompanha todo o processo. (BENDER, 2014)

Na aplicação da Rotação por Estações os estudantes são divididos em grupos pequenos (preferencialmente de 2 a 4 alunos) e colocados em diferentes grupos (estações). Para cada estação é estipulada uma tarefa diferente e em pelo menos uma dessas estações é requerido o uso de alguma tecnologia para completar o exercício. Os estudantes rotacionam de uma estação para outra até passarem por todas e finalizando as tarefas segundo o tempo determinado pelo professor. Ou outro jeito de se colocar em prática tal modelo de ensino é dispondo de três diferentes estações, a primeira seria por intermédio do professor, a segunda estação fazendo uso de algum recurso tecnológico e a terceira estação seria usando métodos que desenvolvam o espírito de interação e colaboração dentro do grupo. Essas formas de ensino permitem ao professor identificar facilmente as necessidades individuais de cada aluno (GOVINDARAJ; SILVERAJAH, 2017).

Aprender com os pares torna-se ainda mais significativo quando há um objetivo comum a ser alcançado pelo grupo. Colaboração e uso de tecnologia não são ações antagônicas. As críticas sobre o isolamento que as tecnologias digitais ocasionam não podem ser consideradas em uma ação escolar realmente integrada, na qual as tecnologias como

um fim em si mesmas não se sobreponham à discussão nem à articulação de ideias que podem ser proporcionadas em um trabalho colaborativo (BACICH; MORÁN, 2015).

Dentre as metodologias ativas, a gamificação se apresenta como técnica capaz de impulsionar o envolvimento nas atividades. conceito de gamificação (do original em inglês gamification) ou ludificação, foi utilizado por Nick Pelling em 2002. Contudo, tem-se registro de seu uso na indústria de mídia digital em 2003), bem como na literatura científica em 2008 . No entanto, sua popularização se deu com a publicação da obra de Jane McGonigal, "A realidade em jogo: Por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo". Desde então, a gamificação tem sido utilizada como instrumento de ativação de colaboradores para melhorar resultados organizacionais. (FILATRO e CAVALCANTI, 2018, p. 163).

A gamificação 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. A gamificação 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 (ZICHERMANN, 2010).

LEMOS (2017), afirmam que um dos benefícios da implementação da gamificação na educação como uma estratégia impulsionar os alunos nas aulas é possibilidade de abordar uma temática plurifacetada, com diferentes tipos de abordagens. Este método assegura o empreendimento de lições e ensinamentos de forma multidisciplinar. Uma aula gamificada, precisa estar articulada com aspectos criativos atrelados ao planejamento do professor, a imaginação e inventividade. Além disso, oportuniza a sistematização e sequenciação dos conteúdos que serão abordados, de modo que os o nível de complexidade avance alinhado ao grau de entendimento do aprendizes.

SAVI (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.

Dessa forma, o papel do professor passa a ser o de um facilitador no processo de aplicação e uso dos conhecimentos trabalhados, dirimindo dúvidas sobre como esta aplicação pode ser feita de uma maneira mais fácil ou mais adequada a cada caso enfrentado pelos alunos. Nessa abordagem, o professor, basicamente, seleciona conteúdos e passa a trazê-los aos alunos de uma forma desafiadora, instigando-os a resolver situações problemáticas, com fundamentação na teoria associada ao tema em estudo (BUCK, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os modelos de metodologias tradicionais não contemplam ao todo o modelo educacional de hoje, sendo necessárias mudanças no contexto educativo, com isso o professor deve sempre buscar novas formas de metodologias. O docente deve propor sempre resoluções de problemas, desafios reais para o educando motivando-o assim para uma aprendizagem significativa, tornando-o sujeito mais críticos/reflexivos, autônomos e problematizados.

Neste contexto, discute-se a propriedade da metodologia de ensino tradicionalmente utilizada nas escolas. É unânime o consenso de que as metodologias aplicadas até então já não promovem mais aprendizagens significativas de conhecimentos muito menos encorajar os alunos a buscarem novas fontes de conhecimento. Então as instituições de ensino ficam num dilema de como manter o aluno motivado e ativo no seu processo de aprendizagem, sabendo que por um lado existe a obrigação de apresentar o crescente volume de informações e de outro tendo que conciliar com os conteúdos obrigatórios prescritos nos currículos.

As tecnologias digitais (TICS) contribuíram amplamente para a aprendizagem ativa, pois por meio delas é possível a aprendizagem social que ocorre por compartilhamento de vídeos, áudios e textos, que possibilitam a pesquisa, a criação e a personalização da aprendizagem. Para que isso ocorra efetivamente é necessário que, além de muito mais recursos que possibilitem o acesso às tecnologias, tenhamos profissionais preparados e currículos abertos.

Além desse aspecto mais geral, foi possível identificar que, em alguma dimensão, os facilitadores que participam de processos de aprendizagem em currículos integrados e que utilizam metodologias ativas passam a incorporar determinados conceitos, mesmo que os conteúdos explorados não façam parte de seus repertórios prévios ou do perfil de competência esperado para os facilitadores.

A possibilidade do aluno de se dispor a aprender é uma experiência marcante da prática docente, que define uma trajetória rumo à reconsideração do ato de conhecer e do significado do conhecimento. As metodo-

logias ativas e a integração de TIC na educação obrigam o professor a essa reconsideração, que parte da revisão dos papéis e segue com o reconhecimento da perda do controle sobre os possíveis acontecimentos em sala de aula. Assim, o professor que não somente "aplica" uma metodologia em sala de aula ou "insere" as TIC em sua prática tradicional, mas que privilegia o ponto de vista complexo para o processo de ensino e aprendizagem, está ousando intelectualmente.

O uso da tecnologia em sala de aula não será efetivo se a nossa prática docente também não for transformadora. Uma prática transformadora perpassa em ser um espaço democrático. Nesse sentido, um professor transformador é aquele que abre espaço para que o aluno participe do processo de construção do seu conhecimento. Este uso para o aluno é necessário que ele entenda que a informação não é para ser um monopólio de uma elite, a informação ela serve para ser compartilhada e ser uma ferramenta de transformação social. O aluno precisa entender que a tecnologia está aí para servir à sociedade e sua função é usar esta tecnologia como meio de transformar sua realidade.

Conclui-se que é importante ressaltar que, a metodologia ativa é capaz de acompanhar as constantes mudanças e evolução do conhecimento, visto que, a sua aplicabilidade desenvolve ativamente o pensamento e a iniciativa, tornando a aprendizagem motivadora e prazerosa. Além disso, permite ao docente verificar as dificuldades e possibilidades de cada estudante, podendo trazer uma ressignificação das suas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORÁN, J. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida.

Revista Pátio, [s. l.], n. 25, p. 45-47, jun. 2015

BENDER, W. N. Aprendizagem Baseada em Projetos: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: PENSO.2014

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, v. 32, n. 1, p. 25, 27 mar. 2011.

BIZZO, NÉLIO. Ciências fácil ou difícil? . 1ª. Ed- São Paulo: biruta, 2009.

BUCK Institute for Education. Aprendizagem baseada em projetos: guia para professores de ensino fundamental e médio. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CAVALCANTE FILHO, Sergio Morais. Metodologias ativas no Programa de

Residência Pedagógica: uma abordagem da aprendizagem baseada em projetos para o ensino de matemática. 2021. 206 f. Tese (Programa de PósGraduação Profissional em Formação de Professores - PPGPFP). - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2021. Disponível em: http://www.abenge.org.br/cobenge/legado/arquivos/7/artigos/104325.pdf . Acesso em: 11 MAR. 2022.

FILATRO, Andrea. CAVALCANTI, Carolina Costa. Metodologias inovativas na educação presencial, a distância e corporativa. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

GOVINDARAJ, A.; SILVERAJAH, V.S.G. Blending Flipped Classroom and Stantion Rotation Models in Enhancing Students' Learning of Physics. 9th International Conference on Education Technology and Computers. – ICETC. Barcelona, Espanha. Dezembro/2017.

LEMOS, Evelyse dos Santos. A aprendizagem significativa: estratégias facilitadoras e avaliação. Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review – V1(1), pp. 25-35, 2017.

MAZUR, E. Peer instruction: a revolução da aprendizagem ativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

MEYERS, Chet; JONES, Thomas. Promoting active learning. San

Francisco: Jossey Bass, 1993.

MITRE, S. M. et at. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, RJ, 2007.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. [S.l.]: UEPG, 2015. p. 15-33. v. II.

SANTOS, Marisilvia et al. Imigrantes e nativos digitais: um dilema ou um desafio na educação? X Congresso Nacional de Educação- EDUCERE, Curitiba, p. 15841- 15851, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/5409_3781.pdf.

SAVI, Rafael. Avaliação de jogos voltados para a disseminação do conhecimento. Tese (Tese em Engenharia e Gestão do Conhecimento). UFSC, Florianópolis, 2011.

TIBÉRIO, I. F. L.; ATTA, J. A.; LICHTENSTEIN, A. O aprendizado baseado em problemas - PBL. Revista de Medicina, São Paulo, v. 82, n. 1-4, p. 78-80, jan./dez 2003.

ZICHERMANN, G. Gamification by design. implementing game mechanics in web and mobile apps. Canada: O'Reilly Media, 2011.

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