VOLUME 7 - EDIÇÃO 7 JULHO DE 2023 ISSN 25959042

PROJETOS E PROJEÇÕES



ITEQESCOLAS.COM.BR

ITEQ ESCOLAS

EDITORIAL

Competências e habilidades do gestor do futuro.

A questão apresentada no título acima é de difícil resposta, mas muitas mudanças são projetadas na forma de gerir negócios e pessoas, muito em razão da própria transformação digital em andamento.
Com o avanço das tecnologias, o gestor encontra hoje novos obstáculos quando o assunto é gestão e liderança.
Mas também oportunidades, afnal, o avanço tecnológico agrega conceitos, processos e ferramentas capazes de conceder importante vantagem competitiva às organizações.
Inteligência artifcial, machine learning, indústria 4.0, big data, business intelligence e internet das coisas são exemplos de conceitos modernos, que fazem ou podem fazer toda diferença em suas ações e decisões.
Como consequência, não é de hoje que as melhores instituições de ensino apontam para a necessidade de uma formação que desenvolva líderes com perfl empreendedor e abertos à inovação.
Enquanto isso, cada vez mais, a automatização e a informática têm criado máquinas e sistemas que agregam valor às suas soluções.
Nesse novo contexto, permanece a pergunta sobre qual deve ser o papel do gestor no futuro, tendo em vista os objetivos de conquista de resultados sem se descuidar do capital humano.

O que é o gestor do futuro?

O gestor do futuro é aquele que conduz uma empresa a resultados, fazendo isso a partir de processos e ferramentas modernas.
É um perfl de liderança que valoriza as pessoas, sem abrir mão da tecnologia – postura considerada decisiva para enfrentar os muitos desafos que virão pela frente.
Apesar de não ser possível prever com exatidão quais serão eles, existe uma parte do futuro que já se anuncia – e é preciso prestar atenção nela.
Por isso, o gestor de sucesso do futuro será aquele conseguir se adaptar às novas realidades ao mesmo tempo em que apresenta soluções inovadoras para o dia a dia da gestão.
A necessidade de um perfl inovador e competitivo não é nenhuma novidade dentro das faculdades de administração.
É que a globalização é um fenômeno que se evidencia no mundo dos negócios de maneira inevitável. Com cantos opostos do globo mais conectados do que nunca, a informação viaja muito mais rápido e como consequência disso, o que era novidade no início da semana, já não conserva esse rótulo na sexta-feira.
Assim, surge a necessidade de um novo gestor, que se sobressaia ao que é básico na gestão de organizações. Esse profssional deve estar disposto a ousar em suas decisões para se manter relevante no mercado e frente à sua concorrência.
Devido a todas estas constatações, nós do ITEQ Leste, sempre estamos atentos às inovações e as colocamos em prática em todas as nossas ações educativas.

Renato Eduardo Natale
Diretor Comercial

Licenciatura

Pedagogia

Bolsas de até



Inscreva-se já

iteqescolas.com.br (11)2074-5110

ITEQ
ESCOLAS

EXPEDIENTE

1- EDUCAÇÃO E O LÚDICO NO MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA DA USP
ADRIANA MARQUES DA SILVA PESANI

2- PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NAS PRÁTICAS PEDAGÒGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
ADRIANA NERI DE LIMA

3- A VALORIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO SISTEMA EDUCACIONAL
ALECSANDRA MAXIMO ROSA

4- EDUCAÇÃO INFANTIL: A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM O PROPÓSITO DE CRIAR RESPONSABILIDADE E BONS HÁBITOS
ALINE ANDRADE REIS

5- A GEOGRAFIA COMO FERRAMENTA NA REDUÇÃO DA INJUSTIÇA EDUCACIONALS
ALINE CAPONI GUSSI

6- A AÇÃO EDUCATIVA E O CONCEITO FREUDIANO DE "TRANSFERÊNCIA"
ALINI NASCIMENTO SOUSA ALVES

7- A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO DE ARTES E A INCLUSÃO
ANA CAROLINA ROGERI FIGUEIRA

8- REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA
ANA MARIA BEZERRA ALVES ALBUQUERQUE

9- A LUDICIDADE COMO UMA FERRAMENTA PARA APRENDIZAGEM DENTRO DA PSICOMOTRICIDADE
ANDREA COUTO CAZARIM

10- A INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA. DESENVOLVENDO A AUTOESTIMA DE ALUNOS COM TEA
ANDRÉA VELUDO PEREIRA DOS SANTOS

11- A IMPORTÂNCIA DO ATO DE CONTAR HISTÓRIA PARA A CRIANÇA
ANDRÉIA APARECIDA GUELFI PRADO

12- FAMÍLIA E ESCOLA, UMA INTERAÇÃO NECESSÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ANDREIA CRISTIANE QUINA

13- A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROCIÊNCIA COMO FERRAMENTA NEUROPSICOPEDAGÓGICA PARA UM ENSINO EFICAZ
ANDREIA FERNANDES RIBEIRO DO NASCIMENTO

14- COMO O PROFESSOR PODE AUXILIAR CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
ANDRÉIA FERREIRA SILVA TORRES

15- A INFÂNCIA, SEU PROCESSO HISTÓRICO E O INGRESSO DA CRIANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL I
ANGELA DE CARVALHO MARTINS MALDONADO

16- A INFLUÊNCIA DA SENSIBILIDADE ARTISTICA NA FORMAÇÃO DE UM INDIVIDUO EMPÁTICO
ANGELA PAGANINI SANTOS

17- SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
AUREA CARVALHO DE SOUZA

18- A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
CAMILA MARIA RODRIGUES DE LIMA

19- O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CARLA GOMES DE OLIVEIRA

20- CRIANÇAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS: OS DESAFIOS DO DOCENTE
CILENE ROSA GUEDES DOS SANTOS

21- A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA NEGRA NO CONTO OLHOS D'ÁGUA DE CONCEIÇÃO EVARISTO - EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A ESCREVIVÊNCIA DA INFÂNCIA
CLAUDIA HELENA PAULO DE SOUZA

22- A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA LÚDICA NA EDUCAÇÃO
CONSUELA MARIA DOS SANTOS FIDELIS

23- A DIVERSIDADE DE GÊNERO NO ÂMBITO EDUCACIONAL
CRISTIANE ALVES DA SILVA

24- A PSICOPEDAGOGIA E SEU DIAGNÓSTICO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR
CRISTIANE APARECIDA TEOBALDO

25- O LÚDICO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
DAIANY DA SILVA DUARTE

26- A LITERATURA INFANTIL NO CENTRO DA DISCUSSÃO EDUCACIONAL
DALÍRIA DA SILVA CARVALHO

27- INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA ESCOLA
DALVA ROSEMEIRE DA SILVA GALASSI

28- ESTUDO DO PROCESSO DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇA COM AUTISMO UTILIZANDO A NEUROPEDAGOGIA
DEB MARIA FERREIRA

29- O PROCESSO DE LEITURA/INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS COM ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: SUAS PRINCIPAIS DIFICULDADES
DÉBORA EVANGELISTA DE SOUZA

30- A CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
EDILENE VIANA DE SOUSA

31- A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA IMPORTANCIA
EDNA MARIA DA SILVA

32- AS INTERFERÊNCIAS CAUSADAS PELO USO DE DROGAS E ÁLCOOL NA GESTAÇÃO, OS IMPACTOS NA APRENDIZAGEM E AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA
ELAINE BAGESTERO FERREIRA

33- HISTÓRIA E MEMÓRIA DA ESTAÇÃO CIÊNCIA
ELAINE ROSÂNGELA LEUTWILER DI GIACOMO SILVA

34- MATEMÁTICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA
ELIANA ALVES GASPAR

35- O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE ESCOLAS DEMOCRÁTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
ELISABETH KLINGOHR GARCIA

36- A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS NO ENSINO APRENDIZAGEM
ELIZABETE DOS REIS SILVA E SILVA

37- BRINCAR PARA APREENDER O MUNDO
ENEDINA BARBOSA FERREIRA ROCHA

38- O BRINCAR E AS BRINCADEIRAS: SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL I
ETELVINA DANTAS CESTARO

39- GESTÃO DEMOCRÁTICA: PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE EM TORNO DO CONSELHO ESCOLAR E PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS
EURIDES MARIA DE ALMEIDA

40- A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
FRANCIANE PEREIRA GUIMARÃES

41- VALORIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
GICÉLIA OLIVEIRA DE SÁ

42- A CULTURA AFRO BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO
GISELE SOUZA CAMPOS

43- SEMIÓTICA E LETRAMENTO DIGITAL EXPLORANDO AS POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS NA ERA DAS MÍDIAS DIGITAIS
GLAUCIA MARIA GONÇALVES ROSA

44- TECNOLOGIA EM SALA DE AULA: BEM-VINDO À REALIDADE?
IDELSON ALVES JUNIOR

45- A BRINCADEIRA COMO UMA DAS MAIS POTENTES LINGUAGENS NA/ DA INFÂNCIA
IVONE ANTONIA DOS SANTOS

46- A LUDOPEDAGOGIA COMO INTERVENÇÃO NEUROPSICOPEDAGÓGICA
IZABEL CRISTINA PAIVA PARISE

47- A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A DINÂMICA DA INCLUSÃO
JESSÉ GRILANDA BRITO

48- AS PRINCIPAIS BARREIRAS AO DESENVOLVIMENTO DAS ARTES VISUAIS DO EDUCANDO DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR
JÉSSICA CAROLINE RIBEIRO RODRIGUES FERREIRA

49- ALFABETIZAÇÃO PARA SURDOS
JULIANA YURI NISHITANI

50- CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
KATIA REGINA BARSOTTI LUNA

51- BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO
LÍDIA IRENIA BATISTA ROCHA QUEIROZ

52- PROFESSORES FORMADOS E FORMADORES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
LIDIANE LOPES DE SOUZA PEREIRA

53- FORMAÇÃO DA DOCÊNCIA PARA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR
LILIANE HIROMI KUSHIMIJO MATHEUS

54- PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA AUXILIAR A CRIANÇA COM AUTISMO
LINDAURA DA SILVA BORGES

55- AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO
LÍVIA XAVIER ALBANO

56- OS DESAFIOS DA GESTÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LUCIA DE SOUSA BELAS

57- A DISCIPLINA DE ARTE NA PERSPECTIVA DA PROPOSTA TRIANGULAR
LUCIENE AMARO VIEIRA

58- LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL
LUIZA PRATES DE OLIVEIRA

59- A LUDICIDADE NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS
LUZIA ANA RODRIGUES DALL EVEDOVE

60- PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS
MAGDA MORENO BENICIO

61- A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DENTRO DO AMBIENTE HOSPITALAR
MARIA CRISTINA DE FREITAS

62- O IMPACTO DA EMOÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA
MARIA EDILENE MELO GURGEL

63- PARQUE INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA NAZARÉ BIZERRA ROCHA DE SOUZA

64- OS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM DE BEBÊS E CRIANÇAS
MARIA ODETE RIBEIRO DOS SANTOS

65- A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL
MARIANNA MARIA DONADELI

66- O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARINALVA RODRIGUES DA SILVA

67- OS DESAFIOS DE SE TRABALHAR A QUESTÃO DA SEXUALIDADE NA ESCOLA, NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIVILMA S. L. CAVALHEIRO

68- O ENSINO SUPERIOR PÚBLICO E PRIVADO NO BRASIL
MARLI MARCELINO NUNES

69- INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FISICA NO ENSINO FUNDAMENTAL
MINIRRÁ DE SOUSA

70- IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA O INDIVÍDUO E A SOCIEDADE
PATRÍCIA CALFA

71- DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA E DA PSICOPEDAGOGIA
PATRICIA DURÃES SOTO ROVELO

72- DESAFIOS DA LEITURA E DA ESCRITA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO, REFLETIDAS DA VIDA ADULTA
PRISCILA CANDIDO DE OLIVEIRA

73- UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL
QUÉDIMA BARROS PELIZÁRIO DA SILVA

74- A PRÁTICA DOCENTE E O USO DA LITERATURA INFANTIL ATRAVÉS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: UM OLHAR PARA O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE LEITURA EM CLASSES DA EDUCAÇÃO INFANTIL
QUÉSIA RENATA SOUZA SILVA

75- O TRABALHO DO GESTOR ESCOLAR: "ATRIBUIÇÕES E DESAFIOS"
QUITÉRIA LEONARDO DA SILVA

76- EDUCAÇÃO ESPECIAL: E O TRABALHO JUNTO AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
RAFAEL SILVA MATIAS

77- A IMPORTÂNCIA DE SE TER UMA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA
REGIANE BIANDI MORO

78- PEDAGOGIA E NUTRIÇÃO: A RELEVÂNCIA DA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL PARA O DESENVOLVIMENTO FÍSICO E INTELECTUAL DA CRIANÇA
REGIANE DE SANTANA SANTOS E SANTOS

79- METODOLOGIAS ATIVAS NA BUSCA DA AUTONOMIA E PROTAGONISMO DO ESTUDANTE
ROSEMARY AUGUSTO

80- A ARTE DE CONTAR E ENCANTAR HISTÓRIAS INFANTIS
RUTH MONSALE

81- ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SUA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SILVIA MARIA DOS SANTOS COSTA

82- O BRINCAR COMO INTERVENÇÃO NEUROPSICOPEDAGÓGICA
SIRLENE NUNES DE SOUZA PEREIRA

83- CRIANDO E RECRIANDO O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SOLANGE RODRIGUES DA SILVA LEME

84- LEGALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
SORAIA PEREIRA DE SOUZA RUFINO

85- LUDICIDADE E BRINCADEIRA A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR LIVRE NO DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA
TANIA CRISTINA DOS SANTOS

86- TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS SEGUNDO A BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL
TATIANE FERREIRA DE SOUZA

87- ACOLHENDO IMIGRANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
TATIANE PAVÃO ONGARO BORGES

88- JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO
TERESA CRISTINA VAZ CASTRO

89- A ATIVIDADE FÍSICA NA PROMOÇÃO DA SAÚDE DOS IDOSOS
THALITA LOPES DE ALMEIDA

90- A INCLUSÃO DA CRIANÇA DEFICIENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DA LUDICIDADE
VANDA SILMARA COSTA RIBEIRO

91- OS DESAFIOS PARA EFETIVAÇÃO A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL
VANESSA REIS MENEZES

92- DISLEXIA: DAS PESQUISAS AO TRATAMENTO E AÇÃO DO EDUCADOR
VANIA TELMA FERREIRA ARAUJO BIASI

93- A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES
VIVIANE SANTOS FORGE FREO

94- O JOGO COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DA ASTRONOMIA
VIVIANE RIBEIRO LINGUITTE GADOTTI

95- A LITERATURA INFANTIL E SUA RELEVÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO
VIVIANI SILVA DE ALMEIDA SANTOS

96- A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA LUCIENE DA SILVA

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

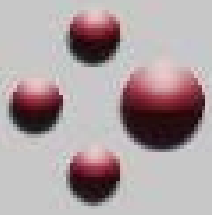
ITEQ ESCOLAS
Rua Lagoa Taí Grande, 91
São Paulo – SP – CEP: 08290-500
Tel: (11) 2074-5110

31 de julho 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. 7, n. 7 (jul. 2023) – São Paulo: Iteq, 2023.

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

1. Autismo. 2. Contação de histórias. 3. Ensino Superior. 4. Ludicidade. 5. Neuropsicopedagogia. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDD 370
CDU 37

Paula Soares – Bibliotecária – CRB-8/7605



APRESENTAÇÃO

Inovação do ensino: - Os conceitos de métodos de ensino ativos colocados na prática

A partir dessa perspectiva o objetivo é identificar mais especificamente como estão e podem ser utilizadas as metodologias de ensino nas instituições de ensino atuais. É importante que se conheça os novos conceitos, as recomendações teóricas sobre o tema e também que se reflita sobre as práticas, uma vez que apresenta um primeiro caminho para os profissionais utilizarem estes métodos de ensino ativo em suas ações metodológicas e didáticas. Como apresentado abaixo:

1. Aprendizagem cooperativa:

É um método que tem benefícios sociais e acadêmicos, que envolve, na maioria das vezes, pequenos grupos de alunos que contribuem para a aprendizagem uns dos outros, permitindo que os alunos tragam sua própria experiência para o processo de aprendizagem e aumentem o aprendizado ativo, assim como encoraja a criatividade, estimula a discussão e melhora a confança e o desempenho, promovendo o raciocínio crítico e a capacidade de síntese e análise.

2. Aprendizagem baseada em equipe:

É um método de aprendizagem cooperativa, onde apenas os alunos discursam, sem a intromissão do professor, que supervisiona as discussões, esse método envolve três passos: (i) os alunos devem ler o material preparatório fora da sala da de aula; (ii) cada aluno realiza um teste para avaliar se apreenderam os conhecimentos e os conceitos da primeira etapa, assim como, após serem agrupados aleatoriamente em grupos de 5 a 7 alunos, realizam, novamente o teste; e (iii) os grupos trabalham em tarefas onde é possível aplicar o conhecimento adquirido nas fases 1 e 2.

3. Aprendizagem baseada em casos:

Coloca os alunos frente a frente com casos da vida real, de forma que analisem situações e apresentem soluções profssionais, sendo tomadores de decisões, desenvolvendo determinadas competências interdisciplinares que são muito valorizadas no mundo profssional, como trabalho em equipe, planejamento, comunicação e pensamento crítico.

4. Aprendizagem colaborativa baseada em casos:

Foca em pequenos grupos com princípios de aprendizagem baseados em equipe e incorpora elementos de aprendizagem baseada em problemas (PBL) e aprendizado baseado em casos, onde inclui um processo de garantia de prontidão pré-classe e atividades baseadas em casos em que os alunos respondem a perguntas abertas, onde discutem suas respostas em grupos menores e, em seguida, chegam a um consenso em grupos maiores.

5. Aprendizagem baseada em projetos:

É um método de aprendizagem baseado no desenvolvimento de projetos, nos quais os alunos planejam, implementam e avaliam projetos que têm aplicação no mundo real. É centrada no aluno, em que os professores atuam como guias, de forma que integra conteúdo e habilidade, ajudando os alunos a conhecer e fazer.

6. Aprendizagem baseada em problema:

Nesta abordagem os estudantes são confrontados com um problema aberto, mal estruturado e autêntico relacionado ao mundo real. Os estudantes assumem mais responsabilidade por sua própria aprendizagem e organizam atividades sob a orientação de um tutor, de forma que pode melhorar o conhecimento do conteúdo e fomentar o desenvolvimento da comunicação, resolução de problemas e habilidades de aprendizagem auto direcionadas, fornecendo, assim, um valor acrescentado à aprendizagem autónoma dos alunos.

7. Sala de aula invertida:

Reaproveita o tempo de aula para se concentrar na aplicação e discussão, onde a aquisição de conceitos e princípios básicos é feita pelo aluno antes da aula. Os alunos participam de trabalhos preparatórios, que podem incluir o uso de palestras, leituras ou módulos on-line pré-gravados, de modo que o tempo de aula é então redirecionado para se concentrar na resolução de problemas, aplicação, síntese e aprendizado colaborativo.

8. Jogos educativos:

Um jogo educativo pode ser uma atividade competitiva com regras e procedimentos nos quais a aprendizagem resulta de interações e comportamentos dos jogadores, assim como uma simulação baseada na realidade ou em uma atividade não competitiva estruturada. Os jogos educativos propiciam que alunos consigam aprender fazendo, de modo que consigam desenvolver sua criatividade e capacidade de solucionar problemas, assim como melhorar sua comunicação e negociação com os colegas.

Dado que o ensino de estudantes através de um método de aprendizagem ativa é efcaz e faz-se fundamental incorporar atividades de aprendizagem ativa nos cursos de formação.

Fonte de pesquisa: Scielo Brasil

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

SUMÁRIO

1- EDUCAÇÃO E O LÚDICO NO MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA DA USP
ADRIANA MARQUES DA SILVA PESANI.....18

2- PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NAS PRÁTICAS PEDAGÒGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
ADRIANA NERI DE LIMA.....24

3- A VALORIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO SISTEMA EDUCACIONAL
ALECSANDRA MAXIMO ROSA.....29

4- EDUCAÇÃO INFANTIL: A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM O PROPÓSITO DE CRIAR RESPONSABILIDADE E BONS HÁBITOS
ALINE ANDRADE REIS.....33

5- A GEOGRAFIA COMO FERRAMENTA NA REDUÇÃO DA INJUSTIÇA EDUCACIONALS
ALINE CAPONI GUSSI.....39

6- A AÇÃO EDUCATIVA E O CONCEITO FREUDIANO DE "TRANSFERÊNCIA"
ALINI NASCIMENTO SOUSA ALVES.....45

7- A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO DE ARTES E A INCLUSÃO
ANA CAROLINA ROGERI FIGUEIRA.....50

8- REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA
ANA MARIA BEZERRA ALVES ALBUQUERQUE.....55

9- A LUDICIDADE COMO UMA FERRAMENTA PARA APRENDIZAGEM DENTRO DA PSICOMOTRICIDADE
ANDREA COUTO CAZARIM.....60

10- A INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA. DESENVOLVENDO A AUTOESTIMA DE ALUNOS COM TEA
ANDRÉA VELUDO PEREIRA DOS SANTOS.....70

11- A IMPORTÂNCIA DO ATO DE CONTAR HISTÓRIA PARA A CRIANÇA
ANDRÉIA APARECIDA GUELFI PRADO.....76

12- FAMÍLIA E ESCOLA, UMA INTERAÇÃO NECESSÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ANDREIA CRISTIANE QUINA.....81

13- A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROCIÊNCIA COMO FERRAMENTA NEUROPSICOPEDAGÓGICA PARA UM ENSINO EFICAZ
ANDREIA FERNANDES RIBEIRO DO NASCIMENTO.....87

14- COMO O PROFESSOR PODE AUXILIAR CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
ANDRÉIA FERREIRA SILVA TORRES.....93

15- A INFÂNCIA, SEU PROCESSO HISTÓRICO E O INGRESSO DA CRIANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL I
ANGELA DE CARVALHO MARTINS MALDONADO.....100

16- A INFLUÊNCIA DA SENSIBILIDADE ARTISTICA NA FORMAÇÃO DE UM INDIVIDUO EMPÁTICO
ANGELA PAGANINI SANTOS.....105

17- SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
AUREA CARVALHO DE SOUZA.....110

18- A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
CAMILA MARIA RODRIGUES DE LIMA.....116

19- O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CARLA GOMES DE OLIVEIRA.....122

20- CRIANÇAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS: OS DESAFIOS DO DOCENTE
CILENE ROSA GUEDES DOS SANTOS.....128

21- A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA NEGRA NO CONTO OLHOS D'ÁGUA DE CONCEIÇÃO EVARISTO - EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A ESCREVIVÊNCIA DA INFÂNCIA
CLAUDIA HELENA PAULO DE SOUZA.....136

22- A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA LÚDICA NA EDUCAÇÃO
CONSUELA MARIA DOS SANTOS FIDELIS.....142

23- A DIVERSIDADE DE GÊNERO NO ÂMBITO EDUCACIONAL
CRISTIANE ALVES DA SILVA.....149

24- A PSICOPEDAGOGIA E SEU DIAGNÓSTICO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR
CRISTIANE APARECIDA TEOBALDO.....154

25- O LÚDICO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
DAIANY DA SILVA DUARTE.....160

26- A LITERATURA INFANTIL NO CENTRO DA DISCUSSÃO EDUCACIONAL
DALÍRIA DA SILVA CARVALHO.....**165**

27- INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA ESCOLA
DALVA ROSEMEIRE DA SILVA GALASSI.....173

28- ESTUDO DO PROCESSO DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇA COM AUTISMO UTILIZANDO A NEUROPEDAGOGIA
DEB MARIA FERREIRA.....179

29- O PROCESSO DE LEITURA/INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS COM ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: SUAS PRINCIPAIS DIFICULDADES
DÉBORA EVANGELISTA DE SOUZA.....185

30- A CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
EDILENE VIANA DE SOUSA.....191

31- A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA IMPORTANCIA
EDNA MARIA DA SILVA.....199

32- AS INTERFERÊNCIAS CAUSADAS PELO USO DE DROGAS E ÁLCOOL NA GESTAÇÃO, OS IMPACTOS NA APRENDIZAGEM E AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA
ELAINE BAGESTERO FERREIRA.....204

33- HISTÓRIA E MEMÓRIA DA ESTAÇÃO CIÊNCIA
ELAINE ROSÂNGELA LEUTWILER DI GIACOMO SILVA.....209

34- MATEMÁTICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA
ELIANA ALVES GASPAR.....215

35- O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE ESCOLAS DEMOCRÁTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
ELISABETH KLINGOHR GARCIA.....219

36- A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS NO ENSINO APRENDIZAGEM
ELIZABETE DOS REIS SILVA E SILVA.....225

37- BRINCAR PARA APREENDER O MUNDO
ENEDINA BARBOSA FERREIRA ROCHA.....231

38- O BRINCAR E AS BRINCADEIRAS: SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL I
ETELVINA DANTAS CESTARO.....240

39- GESTÃO DEMOCRÁTICA: PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE EM TORNO DO CONSELHO ESCOLAR E PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS
EURIDES MARIA DE ALMEIDA.....245

40- A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
FRANCIANE PEREIRA GUIMARÃES.....251

41- VALORIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
GICÉLIA OLIVEIRA DE SÁ.....260

42- A CULTURA AFRO BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO
GISELE SOUZA CAMPOS.....266

43- SEMIÓTICA E LETRAMENTO DIGITAL EXPLORANDO AS POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS NA ERA DAS MÍDIAS DIGITAIS
GLAUCIA MARIA GONÇALVES ROSA.....271

44- TECNOLOGIA EM SALA DE AULA: BEM-VINDO À REALIDADE?
IDELSON ALVES JUNIOR.....277

45- A BRINCADEIRA COMO UMA DAS MAIS POTENTES LINGUAGENS NA/ DA INFÂNCIA
IVONE ANTONIA DOS SANTOS.....283

46- A LUDOPEDAGOGIA COMO INTERVENÇÃO NEUROPSICOPEDAGÓGICA
IZABEL CRISTINA PAIVA PARISE.....289

47- A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A DINÂMICA DA INCLUSÃO
JESSÉ GRILANDA BRITO.....295

48- AS PRINCIPAIS BARREIRAS AO DESENVOLVIMENTO DAS ARTES VISUAIS DO EDUCANDO DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR
JÉSSICA CAROLINE RIBEIRO RODRIGUES FERREIRA.....302

49- ALFABETIZAÇÃO PARA SURDOS
JULIANA YURI NISHITANI.....308

50- CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
KATIA REGINA BARSOTTI LUNA.....315

51- BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO
LÍDIA IRENIA BATISTA ROCHA QUEIROZ.....321

52- PROFESSORES FORMADOS E FORMADORES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
LIDIANE LOPES DE SOUZA PEREIRA.....325

53- FORMAÇÃO DA DOCÊNCIA PARA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR
LILIANE HIROMI KUSHIMIJO MATHEUS.....330

54- PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA AUXILIAR A CRIANÇA COM AUTISMO
LINDAURA DA SILVA BORGES.....335

55- AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO
LÍVIA XAVIER ALBANO.....341

56- OS DESAFIOS DA GESTÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LUCIA DE SOUSA BELAS.....349

57- A DISCIPLINA DE ARTE NA PERSPECTIVA DA PROPOSTA TRIANGULAR
LUCIENE AMARO VIEIRA.....357

58- LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL
LUIZA PRATES DE OLIVEIRA.....364

59- A LUDICIDADE NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS
LUZIA ANA RODRIGUES DALL EVEDOVE.....371

60- PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS
MAGDA MORENO BENICIO.....380

61- A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DENTRO DO AMBIENTE HOSPITALAR
MARIA CRISTINA DE FREITAS.....385

62- O IMPACTO DA EMOÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA
MARIA EDILENE MELO GURGEL.....390

63- PARQUE INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA NAZARÉ BIZERRA ROCHA DE SOUZA....394

64- OS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM DE BEBÊS E CRIANÇAS
MARIA ODETE RIBEIRO DOS SANTOS.....401

65- A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL
MARIANNA MARIA DONADELI.....407

66- O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARINALVA RODRIGUES DA SILVA.....413

67- OS DESAFIOS DE SE TRABALHAR A QUESTÃO DA SEXUALIDADE NA ESCOLA, NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIVILMA S. L. CAVALHEIRO.....419

68- O ENSINO SUPERIOR PÚBLICO E PRIVADO NO BRASIL
MARLI MARCELINO NUNES.....423

69- INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FISICA NO ENSINO FUNDAMENTAL
MINIRRÁ DE SOUSA.....429

70- IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA O INDIVÍDUO E A SOCIEDADE
PATRÍCIA CALFA.....434

71- DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA E DA PSICOPEDAGOGIA
PATRICIA DURÃES SOTO ROVELO.....445

72- DESAFIOS DA LEITURA E DA ESCRITA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO, REFLETIDAS DA VIDA ADULTA
PRISCILA CANDIDO DE OLIVEIRA.....449

73- UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL
QUÉDIMA BARROS PELIZÁRIO DA SILVA.....454

74- A PRÁTICA DOCENTE E O USO DA LITERATURA INFANTIL ATRAVÉS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: UM OLHAR PARA O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE LEITURA EM CLASSES DA EDUCAÇÃO INFANTIL
QUÉSIA RENATA SOUZA SILVA.....460

75- O TRABALHO DO GESTOR ESCOLAR: "ATRIBUIÇÕES E DESAFIOS"
QUITÉRIA LEONARDO DA SILVA.....466

76- EDUCAÇÃO ESPECIAL: E O TRABALHO JUNTO AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
RAFAEL SILVA MATIAS.....473

77- A IMPORTÂNCIA DE SE TER UMA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA
REGIANE BIANDI MORO.....481

78- PEDAGOGIA E NUTRIÇÃO: A RELEVÂNCIA DA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL PARA O DESENVOLVIMENTO FÍSICO E INTELECTUAL DA CRIANÇA
REGIANE DE SANTANA SANTOS E SANTOS.....487

79- METODOLOGIAS ATIVAS NA BUSCA DA AUTONOMIA E PROTAGONISMO DO ESTUDANTE
ROSEMARY AUGUSTO.....495

80- A ARTE DE CONTAR E ENCANTAR HISTÓRIAS INFANTIS
RUTH MONSALE.....501

81- ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SUA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SILVIA MARIA DOS SANTOS COSTA.....507

82- O BRINCAR COMO INTERVENÇÃO NEUROPSICOPEDAGÓGICA
SIRLENE NUNES DE SOUZA PEREIRA.....516

83- CRIANDO E RECRIANDO O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SOLANGE RODRIGUES DA SILVA LEME.....523

84- LEGALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
SORAIA PEREIRA DE SOUZA RUFINO.....528

85- LUDICIDADE E BRINCADEIRA A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR LIVRE NO DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA
TANIA CRISTINA DOS SANTOS.....536

86- TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS SEGUNDO A BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL
TATIANE FERREIRA DE SOUZA.....543

87- ACOLHENDO IMIGRANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
TATIANE PAVÃO ONGARO BORGES.....547

88- JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO
TERESA CRISTINA VAZ CASTRO.....556

89- A ATIVIDADE FÍSICA NA PROMOÇÃO DA SAÚDE DOS IDOSOS
THALITA LOPES DE ALMEIDA.....562

90- A INCLUSÃO DA CRIANÇA DEFICIENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DA LUDICIDADE
VANDA SILMARA COSTA RIBEIRO.....567

91- OS DESAFIOS PARA EFETIVAÇÃO A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL
VANESSA REIS MENEZES.....572

92- DISLEXIA: DAS PESQUISAS AO TRATAMENTO E AÇÃO DO EDUCADOR
VANIA TELMA FERREIRA ARAUJO BIASI.....578

93- A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES
VIVIANE SANTOS FORGE FREO.....583

94- O JOGO COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DA ASTRONOMIA
VIVIANE RIBEIRO LINGUITTE GADOTTI.....588

95- A LITERATURA INFANTIL E SUA RELEVÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO
VIVIANI SILVA DE ALMEIDA SANTOS.....594

96- A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA LUCIENE DA SILVA.....601

Matricule-se já



Pós-Graduação
Neuropsicopedagogia, Educação Especial e Inclusiva

ITEQ
ESCOLAS


A HORA DA SUA
GRADUAÇÃO É
AGORA!
PEDAGOGIA
EAD
R$ 49,90
1° SEMESTRE
DESIGN GRÁFICO
PRESENCIAL
BOLSAS DE
100%
1° SEMESTRE
ITEQ
ESCOLAS
Instituições parceiras:
ESP
Faculdade do Estado de São Paulo
alpha
CHANNEL

EDUCAÇÃO E O LÚDICO NO MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA DA USP

ADRIANA MARQUES DA SILVA PESANI

RESUMO:

O lúdico, na atualidade vem torna-se importante ferramenta na mediação do processo de ensino aprendizagem, principalmente das crianças. O presente artigo tem por objetivo apresentar o museu de arte contemporâneo da USP como espaço lúdico de educação estética, bem como suas ações educativas realizadas no acervo.

Os conceitos utilizados abordam levantamento de dados bibliográfco de autores que contribuíram para o estudo para uma aprendizagem signifcativa no museu. Ações pedagógicas fazem parte da rotina do museu, pois são projetos que a cada ano vem ganhando força, confgurando uma nova forma de educar por meio do lúdico. O estudo propõe contribuir para o diálogo entre o lúdico, museu e escola proporcionando exploração dos materiais e estratégias lúdicas que envolvem conceitos referentes à linguagem plástica e poética do artista.

Palavra-chave: lúdico; museu; ações educativas; aprendizagem; exploração.

SUMMARY

EDUCATION AND THE LÚDICO IN CONTEMPORARY ART MUSEUM OF USP

The ludic, currently comes becomes an important tool in the mediation of the process of teaching learning, especially children. The purpose of this article is to present the USP 's contemporary art museum as a playful space for aesthetic education, as well as its educational actions carried out in the collection.

The concepts used approach bibliographical data collection of authors who contributed to the study for a signifcant learning in the museum. Pedagogical actions are part of the routine of the museum, because they are projects that each year has been gaining strength, confguring a new way of educating through the ludic. The study proposes to contribute to the dialogue between the ludic, museum and school providing exploration of the materials and ludic strategies that involve concepts referring to the artistic and poetic language of the artist.

Keyword: playful; museum; educational actions; learning; exploration.

INTRODUÇÃO

A palavra “lúdico” vem tendo diversos signifcados no campo da educação, dentro e fora do ambiente escola. O lúdico, na atualidade vem torna-se importante ferramenta na mediação do processo de ensino aprendizagem, principalmente das crianças, pois elas vivem num mundo de encantamento e sonhos onde a fantasia e realidade se combinam, favorecendo o uso do pensamento, a concentração, o desenvolvimento social, pessoal e cultural, facilitando o processo de construção do pensamento.

O indivíduo constrói e reconstrói seu entendimento de mundo por meio do brincar, amadurecem algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e experimentação de regras e papéis sociais presentes nas brincadeiras.

Segundo Kishimoto (1994, p. 18), o jogo educativo tem a vantagem de aliar contentamento e aprendizagem. Para ele, muitos autores, ao tratar desse tema, tentam conciliar a tarefa de educar com a necessidade fascinante de brincar. Quando a parceria entre escola e museu acontece de maneira efetiva, utilizando-se do tendo

“lúdico”, a aprendizagem torna-se muito mãos prazerosa e signifcativa.

De acordo com o Caderno de Diretrizes Museológicas (MINC, 2006), procedimentos que promovem a educação no museu, tendo o acervo como o centro das atividades, podem estar voltados para a transmissão de conhecimento dogmático, resultando em doutrinação e domesticação, ou para a participação, refexão crítica e transformação da realidade social.

Diante disso, as atividades devem ser compreendidas como uma ação cultural, que consiste no processo de mediação, permitindo ao visitante apreender, em um sentido amplo, o bem cultural, com vistas ao desenvolvimento de uma consciência crítica e abrangente da realidade que o cerca. Seus resultados devem assegurar a ampliação das possibilidades de expressão dos indivíduos e grupos nas diferentes esferas da vida social. Dessa forma, a ação cultural e educativa nos museus promove sempre amplo benefício para a sociedade, atendendo em última

instância, ao papel social inerente às instituições museológicas.

O presente artigo visa apresentar o museu de arte contemporâneo da USP como espaço lúdico de educação estética, bem como suas ações educativas realizadas no acervo. O MAC-USP deixou de ser um espaço de fruição estética apenas, ou de transmissores de curiosidades e passou a ser um importante espaço de interpretação de culturas e de educação dos cidadãos, fortalecendo a cidadania e o respeito às diferenças culturais.

Atualmente os museus são espaços que trabalham com inúmeras funções. Uma delas é proporcionar para os seus visitantes uma ponte entre o passado histórico e cultural de determinada região e/ou pessoa, de organizar exposições que tragam obras e objetos que sejam bens culturais, que motivem conhecer outros povos, lugares, acontecimentos e que lhes agregue conhecimentos e prazer de estar no museu.

Se levarmos em consideração que crianças brinca o tempo todo, e que nessa fase da vida as linguagens lúdica e artística estão estreitamente ligadas. E, se tratando desse público, o lúdico, no sentido de envolver pela brincadeira e pelo jogo, o MACUSP passa a se utilizar também dessa ferramenta em suas práticas educativas. O presente artigo está dividido em 3 principais eixos com base no levamento de dados bibliográficos: Breve relato da história museus de arte contemporâneo da

USP, a importância do lúdico no espaço museológicos; educação e o lúdico no MAC.

MUSEUS DE ARTE CONTEMPORÂNEO DA USP

A cidade de São Paulo é cheia de opções culturais. A grandiosidade de acervos, a variedade de exposições e a qualidade dos museus da capital, que vão desde arte moderna e contemporânea a objetos curiosos. Percorrer pelos museus paulistas é uma jornada pela história do Brasil, de São Paulo e do mundo. São grandes monumentos, instalados em prédios modernos de arquitetura criativa ou em áreas históricas atenciosamente preservadas. Uma viagem pela Colônia, Império e

República. O Velho e o Novo. Portinari, Tarsila do Amaral, Rodin, Miró, Brecheret, Di Cavalcanti. Bibliotecas, Espaços Culturais, Documentos, Manuscritos, Móveis, Roupas, Fotos, Vídeos, Música, Cinema e Artes Gráficas.

Segundo Sando afirma:

"São Paulo merece números que representem, de fato, sua grandeza. Afinal, são diversos os segmentos nos quais a capital paulista é referência: negócios, eventos, economia, empreendedorismo, hotelaria, gastronomia, transporte, estudos, pesquisa, comércio, esportes, saúde, tecnologia e mais."

(SANDO; 2017, p.5)

Diante desse cenário, o Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP) se destaca por seu complexo arquitetônico e um acervo extremamente rico. Criado em 1963 quando a Universidade de São Paulo recebeu o acervo do antigo MAM de São Paulo, formado pelas coleções do casal de mecenas Yolanda Penteado e Ciccillo Matarazzo, pelas coleções de obras adquiridas ou recebidas em doação durante a vigência do antigo MAM e pelos prêmios das Bienais de São Paulo, até 1961. De posse desse rico acervo composto, entre outras, por obras de Amedeo Modigliani, Pablo Picasso, Joan Miró, Alexander Calder, Wassily Kandinsky, Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, Emiliano Di Cavalcanti, Alfredo Volpi, Lygia Clark e uma estupenda coleção de arte italiana do começo do século XX, o novo museu passa a atender aos principais objetivos da Universidade: busca do conhecimento e sua disseminação pela sociedade (LEAL, 2017).

Inicialmente o MAC USP procurou preservar, estudar e exibir o acervo, ao mesmo tempo em que se tornava um dos principais centros no hemisfério sul a colecionar, estudar e exibir trabalhos ligados às várias vertentes da arte conceitual, às novas tecnologias e obras que problematizavam a tradição moderna. Foi durante esse período inicial que entraram para a coleção do Museu obras de Lucio Fontana e Artur Barrio, entre muitas outras. Ciente de seu papel como polo formador de novos profissionais nas áreas de teoria, história e crítica de arte, além daquelas conectadas aos universos da museologia e da museografa , o MAC USP passou a ser reconhecido como um importante centro em todas essas áreas, assim como naquelas ligadas à educação pela arte.

Nas últimas décadas, o MAC USP continuou expandindo, suas coleções modernas e contemporâneas. Nesse período ingressaram para o acervo obras de Henry Moore, Cildo Meireles, Júlio Plaza, Joseph Beuys, Leda Catunda, Rosângela Rennó, Jonathas de Andrade e vários outros artistas brasileiros e internacionais. Mais recentemente, com uma política de atualização, o Museu recebeu para a sua coleção mais de 300 obras a partir de doações de artistas, galeristas, colecionadores e aquisições realizadas por intermédio da AAMAC (LEAL, 2017).

Construído em um complexo arquitetônico criado nos anos 1950 pelo arquiteto

Oscar Niemeyer e equipe, o MAC USP possui um acervo de cerca de 10 mil obras, entre pinturas, gravuras, tridimensionais, fotografas, arte conceitual, objetos e instalações. É classifcado como centro de referência de arte moderna e contemporânea, brasileira e internacional, mantendo à disposição de estudantes, especialistas e visitantes em geral uma biblioteca e um importante arquivo documental.

O acervo mantém grande atividade na área acadêmica, com um grupo próprio de professores que oferece disciplinas optativas de graduação e pós-graduação, além de uma série de cursos, simpósios, congressos e encontros propiciando, as discussões no campo das artes. Todas estas atividades e ainda as exposições oferecidas pelo Museu, originam das pesquisas acadêmicas elaboradas pelos professores, voltadas sobretudo ao estudo do acervo e a temas ligados às áreas de história, teoria e crítica de arte, além de museologia e educação.

IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO MUSEU

O lúdico transformou-se em educativo quando utilizado de forma a provocar nossa curiosidade a respeito do mundo e da vida, tornando-se estímulo para descobertas e criações. Acredita-se que a brincadeira é uma das ferramentas utilizadas pelas crianças para compreender o mundo e produzir cultura. Para Oliveira (2013), a imaginação ampliada pela atitude do brincar infantil não repete formas de combinações iguais ou impressões isoladas das diversas experiências vividas antecipadamente. A imaginação usada nas brincadeiras elabora novas séries de pensamento, raciocínio e percepção. Segundo Vigotski (2009, p. 22), "[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior das pessoas, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia".

Os efeitos de encantamento, estranhamento, espanto e curiosidade que sentimos diante das novidades e descobertas possibilitadas pelas experiências são condições pertinentes para despertar a imaginação.

Essas emoções nos conduzem ao longo de nossa existência, mas a maior intensidade com que ocorrem se apresenta como uma especifcidade de apreensão do mundo na infância. As novidades que provocam intensas emoções, arrebatadoras do olhar infantil, estimulam a imaginação e a fruição. Oliveira (2013) destaca que essa magia ocorre não apenas diante do contato com as últimas invenções tecnológicas, mas também com o velho, que não deixa de ser conteúdo de descobertas.

Pensando na questão em que a "novidade" provoca emoções diferenciadas, as ações educativas de diversos museus veem abordando essa questão cada vez mais de maneira efetiva. Para Nogueira:

"A educação, antes um "serviço" oferecido após a concepção das exposições, se difunde em todo o museu entendido como um ambiente de convivência, formação e compartilhamento de conhecimento que pode engajar diferentes públicos de modos variados", afrmam os organizadores."

(NOGUEIRA, 2016)

Pesquisas desenvolvidas por Pol e Asensio (2006) a respeito os visitantes nos museus revelam o quanto as crianças e jovens não demandam parques de atração, e sim, os conteúdos específcos das exposições que orientam de maneira fundamental suas expectativas, a motivação inicial e a possibilidade de aprendizagem. Logo, encontros de crianças com museus podem proporcionar esse processo criativo por meio do contato com objetos e imagens que também fzeram parte de outras infâncias.

Segundo Oliveira (2013), a maior importância que os museus podem ter para as crianças, independentemente de sua tipologia, é a possibilidade de neles expandirem sua imaginação e, assim, investigar cada vez mais os sentidos dos objetos expostos e, nessa perspectiva, o museu estimula o sentimento de admiração pelas coisas do mundo. Reddig e Leite (2007, p. 34) demonstram essa ideia:

"As experiências com as expressões culturais diversas levam a criança a refetir, agir, abstrair sentidos e vivências capazes de levar o sujeito a construir signifcações sobre o que faz, como faz, para que faz, para que serve o que faz, além de desenvolver a capacidade de estabelecer inúmeras outras relações a partir dessa experiência." (REDDIG; LEITE; 2007, p. 34)

Contudo, para proporcionar tais experiências para o público infantil, tem sido necessário, nos espaços museológicos, enfrentar alguns obstáculos de ordem institucional. Van-Praet (2003) defende que as exposições constituem uma mídia específca que utiliza de forma particular o tempo, o espaço e o objeto. Analisando tais considerações acerca dessas mídias, em diálogo com estudos de outros autores que versam sobre as relações do público infantil em museus, destacamos pontos importantes a serem considerados ao elaborar as atividades pedagógicas de atendimento para essa audiência.

Fazer uma visita ao museu demanda

tempo para observação e apreciação, uma vez que se trata de um exercício constante de concentração. Assim, ocorre a apropriação de sentidos e de signifcados que não passam apenas pela dimensão racional, mas também pelo sensível. Leite (2011) salienta a importância de possibilitar essa experiência ainda na infância como processo de estimular o uso dos cinco sentidos e estabelecer uma relação diferenciada com os espaços do museu. Essas experiências podem permitir que as crianças criem sentidos e conexões capazes de gerar novos signifcados que ampliarão seu repertório, formando uma rede complexa de simetrias e contraposições.

Diante disso, museus são tidos como espaços de signifcação, encantamento, produção de conhecimento crítico, pesquisa, comunicação da natureza e da cultura por intermédio dos objetos expostos. A construção da percepção infantil é otimizada pela possibilidade de ver os objetos, em seu tempo, e se ver nos objetos em uma proposição identidade/alteridade, que ajuda na percepção de si como sujeito ativo. Nesses espaços, é possível apreender conhecimentos por meio de diversas maneiras de brincar e interagir, confgurando relações entre a presença do passado e do presente.

Contudo, para que as crianças possam admirar as obras de forma a observar, construir ideias e percepções, é preciso que os museus apresentem propostas de mediação com discursos e percursos expositivos que privilegiem, também, espaço e tempo para expressões motoras e emotivas. Incorporar no contexto de explicações e informações sobre as obras e objetos acaba por reduzir o contato com o acervo às suas dimensões técnica e histórica, privando a criança dos momentos de fruição.

EDUCAÇÃO E O LÚDICO NO MAC

O MAC USP oferece, gratuitamente, uma série de atividades de atendimento dirigidas à pré-escola, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior e educação especial, da rede pública e particular, e à comunidade em geral interessada na área. São propostas pedagógicas que já fazem parte da rotina do museu, pois são projetos que a cada ano vem ganhando força, confgurando uma nova forma de educar por meio do lúdico.

Nessa perspectiva o MAC organiza as propostas educativas afm de que a criança (principalmente) tenham tempo e espaço para se encantar e imaginar diante das peças que despertem seu interesse, sem ter que apressadamente já desviar seu olhar para outra peça da exposição por solicitação de adultos (professores ou mediadores), confgura-se como aspecto relevante nas ações desenvolvidas para esse segmento. E, contrariamente, o estímulo ao olhar, mas respeitando e considerando o ritmo infantil, muitas vezes acelerado, pelo entusiasmo de conhecer e explorar o ambiente desconhecido, também se apresenta como mais um fator a ser considerado no atendimento às crianças.

O museu de arte contemporânea dispõe de espaços externos que oferecer às crianças locais propícios para a exploração física. Estar em movimento é importante para o público infantil, entretanto, a utilização de atividades que estimulem a rapidez nas associações de ideias e nas vontades de soltar o olhar que nos prende e evitar a superfcialidade consumista das obras, soma-se aos aspectos a serem observados nas atividades oferecidas às crianças (Oliveira, 2013).

Dentre as ações educativas do MAC-USP destacam-se:

Acervo: roteiros de visitas: Ação criado com objetivo de estimular a proximidade de professores e alunos com as obras do acervo do MAC USP, por meio de recursos que auxiliem no planejamento, no aproveitamento e no desdobramento das visitas ao museu;

Arte mais perto: Programa de encontros de formação continuada de educadores com atividades práticas e refexivas por meio da leitura de obras das exposições em cartaz, visando a compreensão dos procedimentos, linguagens, técnicas e poéticas dos artistas, por meio da experiência;

Histórias da arte para crianças: encontro entre livros e obras: A ação tem como objetivo aproximar as crianças das obras de artistas contemporâneos brasileiros presentes no acervo, a partir da apresentação da vida e da produção dos artistas selecionados por meio da leitura de livros destinados aos leitores mirins, observação das obras no Museu e atividades práticas relacionadas ao processo criativo do

artista;

Inteirar-te - Famílias no Museu: A ação proporciona momentos de integração entre crianças, jovens e seus acompanhantes adultos, familiares ou amigos, através de atividades lúdicas e gratuitas motivadas pelas exposições em cartaz;

Lazer com arte para a terceira idade: Desde 1989 o Museu de Arte Contemporânea da USP oferece o Programa Lazer com Arte para a Terceira Idade (LAPTI), aproximando esse público da arte moderna e contemporânea através, sobretudo, de atividades práticas em ateliê e visitas às exposições do acervo do Museu. A partir da contextualização

e de uma apreciação mais acurada, obras e artistas selecionados tornam-se referenciais para a reinterpretação, transformação e interação criativa que vão ajudar na construção das poéticas visuais de cada um dos participantes;

Poéticas visuais em interação: Ação educativa centrada em atividades diversas de ateliê de arte contemporânea, voltado para público de estudantes, jovens artistas, arte-educadores e profissionais de áreas afins, com experiência prévia em artes, interessados na elaboração e desenvolvimento de poéticas pessoais a partir de estudos das poéticas de artistas selecionados do acervo, numa perspectiva dialogal, interativa. Uma mostra de extroversão da produção desse ateliê encerra a programação anual;

Ver e ler - Programa educativo para jovens e adultos iletrados no MAC: Ação educativa pretende aproximar dos museus e instituições culturais os jovens e adultos em processo de alfabetização, estimulando-os a usufruir e se beneficiar dos espaços culturais com autonomia e confança em suas próprias observações, instigando o retorno às atividades com seus familiares e colegas de trabalho.

Dentre diversas ações educativa mencionadas o que se destaca é o que vem a seguir: O projeto Mel que tem por objetivo pesquisar a criação e exploração de estratégias lúdicas no processo de ensino e aprendizagem da arte durante visitas orientadas em exposições didáticas organizadas para o público infantil e para os educadores. As ações lúdicas, que envolvem linguagens artístico-culturais, proporcionam diferentes experiências e favorecer a experimentação e a expressão pessoal. Além disso, o Projeto Mel desenvolver uma metodologia lúdica na educação em museu de arte para o público infantil, visando a criação de experiências signifcativas; desenvolver curadorias e materiais didáticos-lúdicos; ressignifca a experiência da criança de uma visita a museu e dessa forma estimular o desejo de voltar a este e a outros espaços culturais.

A construção e exploração dos materiais e estratégias lúdicas envolvem estudos para a adequação de critérios e conceitos referentes à linguagem plástica, à poética do artista e à dinâmica das visitas orientadas aos jogos tradicionais de regras, de construção e simbólicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo discutiu a dinâmica de constituição das práticas realizadas pelos educadores do museu de arte contemporânea da USP em são Paulo. A partir de dados bibliográfcos o estudo passou pela história do MAC desde seu surgimento até suas práticas educativas com enfoque na educação e o lúdico.

Abordou-se a importância do lúdico como prática educativa no espaço do museu com o auxílio e analise de autores que também defendem (e contribuem) para essa metodologia transformadora de ensinar arte. As propostas do MAC-USP possibilitam por meio de suas ações, experiências estéticas variadas e uma aprendizagem signifcativas, preocupando-se para que a mediação não se transforme em atividades superfciais, sem explorar temas e conteúdos próprios da exposição.

Verifcou-se também nesse estudo que ao trabalhar a exposição como espaço de aprendizagem, consideramos as suas potencialidades de fornecer elementos para as crianças que favorecem o processo de formação de conceitos através da ludicidade.

Aprender fora da sala de aula é sempre mais prazeroso, ainda mais diante de um acervo tão rico. Como afrma Franco (2006) Os museus são espaços privilegiados do processo educativo, pois abrigam elementos da cultura que serão suportes didáticos aos conteúdos trabalhados pelo professor em sala de aula. No caso específco do museu, a obra de arte original é imprescindível para o ensino de história e arte. Experencia que se torna signifcativa pois o que a criança vê não é a imagem da apostila, mas a obra original.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica. São Paulo: Loyola, 1994.

ARAÚJO, G. C.; OLIVEIRA, A. A. Sobre métodos de leitura de imagem no ensino da arte contemporânea. Imagens da Educação, Mato Grosso, v 3, n. 2, 2013.

Disponível em: http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/20238/pdf Acesso em: 20/12/2022

ARRAIS, Gardner de Andrade; BRAGA, Mateus Bonie Campos. Ludicidade em museus virtuais de arte: elementos para a educação estética. 2014. Disponível em:

http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_2datahora_26_05_2

014_00_01_16_idinscrito_1210_107b8695a14abbdd812a702f909a9074.pdf - Acesso em: 19/12/2022

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, p.10, 2004.

BARBOSA, Ana Mae. A Imagem no ensino da Arte. São Paulo: Perspectiva, 1996. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª série - Artes. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 6.

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

CADERNO de Diretrizes Museológicas 1. Brasília: Ministério da Cultura / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional / Departamento de Museus e Centros Culturais, Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura/ Superintendência de Museus, 2º Edição, 2006.

CARVALHO, Cristina; LOPES, Thamiris. O Público Infantil nos Museus. 2016.

Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edreal/2016nahead/2175-6236-edreal52329.pdf - Acesso em: 20/12/2022

FREIRE, Paulo. Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 10a ed., 2003, p.81.

KISHIMOTO, T. M. (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a Educação Infantil. 6 ed. São Paulo: Centage Learning, 2011.

LAUAND, Luiz Jean (Org.). Cultura e educação na Idade Média: textos do século V ao XIII. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LEAL, Sheilla. Conheça o MAC, Museu de Arte Contemporânea. 2017. Disponível em: https://spcity.com.br/conheca-mac-museu-arte-contemporanea/ - Acesso dia 21/12/2022

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha. Didá- tica do Ensino de Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MOURÃO, Luciana; IAVELBERG, Rosa. Ensino de Arte. São Paulo: Editora Cengage Learning, 2006

NOGUEIRA, Pedro Ribeiro. Cultura - Direito à cidade - São Paulo. 2016. Disponível em: https://portal.aprendiz.uol.com.br/2016/02/22/masp-realizaexposicao-playgrounds-para-discutir-o-publico-e-o-ludico--museu/ - Acesso em: 21/12/2022

OLIVEIRA, Alessandra. Museu: um lugar para a imaginação e a educação das crianças pequenas. In: KRAMER, Sonia; ROCHA, Eloisa. Educação Infantil:

enfoques em diálogo. Campinas: Papirus, 2013. P. 313-330

OLIVEIRA, Carla Mendes de; DIAS, Adiclecio Ferreira. A Criança e a Importância do Lúdico na Educação. 2017. Disponível em:

https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/ludico-na-educacao - Acesso em 20/12/2022

POL, Elena; ASENSIO, Mikel. La História Interminable: una visión crítica sobre la Gestión de Audiências Infantiles en Museos. MUS-A. Revista de los Museos de Andalucía, Andalucía, v. 4, p. 11-20, 2006.

REDDIG, Amalhene; LEITE, Maria Isabel. O Lugar da Infância nos Museus. Revista Musas, Brasília, p. 32-41, v. 3, 2007.

PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NAS PRÁTICAS PEDAGÒGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ADRIANA NERI DE LIMA

RESUMO

Há um intenso movimento na Educação que busca o reconhecimento do protagonismo das crianças nas EMEIs e CEIs. Para contextualizar as situações vivenciadas a presente pesquisa mostra os avanços sobre o currículo na Educação Infantil e o incentivo à escutadas crianças nos CEIs e EMEIs que constantemente buscam uma educação de qualidade, uma vez que se evitam os equívocos e se consolidam os acertos entre o cuidar e o educar. Cuidar, palavra tão cara a esta etapa da educação infantil, acreditamos não ser um ato dissociado da perspectiva do educar. Assim sendo, os o presente artigo se pauta no cuidado com as crianças pequenas e com as experiencias que elas possam vivenciar na Educação Infantil a partir da escuta do professor. Faremos uma revisão bibliográfica citando autores que estudam o protagonismo nas práticas sociais e a sua significação nessas práticas, como MOSS (2009), GADELHA (2013), QUADROS e BARBOSA (2017), OLIVEIRA-FORMOSINHO (2007), CARVALHO e FOCHI (2017).

PALAVRAS-CHAVE: Protagonismo infantil. Educação Infantil. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Precisamos estar atentos às falas das crianças pequenas: a fase que compreende entre 0 a 5 anos. Esta fase da infância possui particularidades que precisam ser conhecidas, observadas, refletidas e analisadas pelos professores que cotidianamente estão em contato com elas. Entender quais são seus desejos e não os ignorar. Para que a escuta seja ativa e pontual é necessário o professor estar atento ao grupo. A proposta do processo das observações e escutas de crianças visa introduzir estas à participação e decisão das escolhas das variadas experiências que possam vivenciar dentro das unidades de educação infantil. Promover a participação, a escuta é dar voz às singularidades e perceber a capacidade de cada criança de expressar e aprender. Nesta pesquisa vamos mostrar a importância do protagonismo da criança na Educação Infantil para melhoria da aprendizagem.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Foi um longo processo a luta por um a educação de qualidade para as crianças de 0 a 5 anos. Foi a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988 que a educação das crianças de zero a seis anos passou a ser direito social de todos/as e dever do Estado. Tal direito foi reiterado no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), que legalmente passou a denominar a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Outros documentos, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), por exemplo, são expressões claras da direção que as políticas educacionais assumiram no Brasil com relação à Educação Infantil.

Em 2005, a Lei 11.114 alterou a redação dada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e tornou obrigatório o ingresso no Ensino Fundamental aos seis anos.

Em 2006, a Lei 11.274/2006 ampliou o ensino fundamental para nove anos e tornou obrigatória a inclusão da criança de seis anos neste nível de ensino. Em função dessa lei, foi aprovada a Emenda Constitucional n.º 53, de 2006, que redefiniu a faixa etária compreendida no atendimento da educação infantil para zero a cinco anos. Em 2009, por meio da Emenda Constitucional n.º 59/2009, propôs-se a obrigatoriedade de inserção das crianças de quatro anos em instituições de ensino formais.

Em 2013, essa obrigatoriedade consolidou-se a partir da Lei Federal 12.796/2013. Alguns estudos têm, de certo modo, criticados a forma como são desenvolvidas as propostas pedagógicas junto a essas crianças, uma vez que se enfatiza a questão da alfabetização e do letramento de maneira intensa.

Alguns documentos, tal como os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), têm procurado destacar justamente o contrário, ou seja, explicitam que para favorecer o crescimento e o desenvolvimento das crianças não é preciso inseri-las precocemente em processos de alfabetização, mas é preciso incentivá-las, apoiadas em suas próprias iniciativas e ancoradas em estratégias pedagógicas em que elas sejam as protagonistas, a: movimentar-se livremente em diferentes espaços, brincar; expressar sentimentos e pensamentos; desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão.

O CURRICULO NA EDUCAÇÃO INFAN-

TIL E A BNCC (Base Nacional Comum Curricular)

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) traz em seu conteúdo todas as orientações e encaminhamentos de como educadores da infância podem proporcionar as aprendizagens e experiências pares crianças de 0 a 5 anos. Este documento aponta a necessidade de considerar os saberes, as curiosidades e as manifestações infantis na organização curricular. Nas bases dessas Diretrizes está uma concepção integral do currículo.

Sabemos que currículo integral tem como pressuposto que a aprendizagem se dá ao longo da vida. As brincadeiras, as interações e os projetos de acordo com as diretrizes devem realizados através da escuta atenta e da consideração das manifestações infantis são os pilares. A criança é um todo: corpo mente emoção, criatividade, história e identidade social.

Dentro das experiências que podem ser realizadas o desenvolvimento infantil se produz de modo espontâneo, mediante das atividades realizadas pelas crianças. E a música deve fazer parte das experiências que podem ser vividas pelas crianças.

O Currículo para Educação Infantil na BNCC pautado nas experiências que crianças e bebes devem vivenciar nas EMEIs publicado em fevereiro de 2018 traz cenas de experiências que podem ser vivenciadas em todas as escolas de educação Infantil

A proposta da BNCC para a Educação Infantil baseada em uma concepção de educar e cuidar voltada para a apropriação e transformação pela criança de até 5 anos de idade, por meio de diferentes linguagens e de criativas formas de interação com o ambiente.

Tal orientação apresenta campos experiências sobre aprendizagens que podem ser promovidas com as crianças atendidas nas EMEIs. Acreditar no avanço no desenvolvimento das crianças e trabalhar para que elas obtenham o que lhes é de direito: serem educadas e cuidadas em um ambiente que as acolha, e servir de referência para o trabalho dos professores e suscitar-lhes uma atitude reflexiva enquanto planejadores dos ambientes de aprendizagens das crianças, além subsidiar cada professor na estruturação de um programa de atividades para cada grupo de criança. Nas EMEIs nesta estruturação da prática pedagógica vem ocorrendo a passos largos.

Os campos de experiências reconhecem que a imersão das crianças em práticas sociais e culturais criativas e interativas promove aprendizados significativos. É um arranjo curricular que organiza e integram brincadeiras, observações, interações que acontecem na rotina da creche/escola.

Dão intencionalidade para as práticas pedagógicas e colocam a criança no centro do processo.

Os campos de experiências precisam ser trabalhados com intencionalidade pedagógica. Isso significa planejar atividades que integrem o que está proposto no currículo com os interesses e ideias das crianças do grupo. A partir da escuta ativa da turma e do conhecimento aprofundado do documento curricular, o professor promove aprendizagens significativas às crianças. Essas atividades não devem ser concentradas em aulas específicas nem realizadas com hora marcada. Elas devem fazer parte de todos os momentos da jornada na Educação Infantil.

A BNCC na etapa da Educação Infantil propõe a organização das atividades pedagógicas usando o conceito de campo de experiência.

Segue algumas das aprendizagens que podem ser vivenciadas orientadas na BNCC para a Educação Infantil.

Habilidades do Corpo (corpo, gestos e movimentos).

Campo da Oralidade e Letramento (escuta, fala pensamento e imaginação).

Traços, sons, formas e imagens (traços, sons, cores e formas).

Conhecimento de mundo: natureza, ciência e matemática (espaços, tempos, quantidades, relações e transformações).

A BNCC traz mudanças no currículo e retoma a respeito do protagonismo de crianças vinculadas à educação infantil. Ao discutir as experiências potencializa os espaços a elas disponibilizados e a partir da atuação docente junto a elas, e protagonismo infantil surge possibilitado uma experiência de infância enriquecida, na medida em que atentam tanto para os modos de escutar, observar e compreender as crianças, quanto para vozes comprometidas com a organização de escolas, com experiências de gestão escolar que pretendem colocar de ponta-cabeça e transformar visando à melhoria da qualidade de vida das crianças.

PROTAGONISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ser protagonista é ter papel de destaque nas ações que realiza. Na Educação Infantil, pode-se dizer que o conceito de é a criança ser ouvida e sua fala ser levada em consideração nas práticas pedagógicas. É possível afirmar que esse conceito apresenta com bastante força, principalmente em referenciais educacionais baseados na pedagogia italiana que remetem a um entendimento de criança competente e curiosa, sociável e

forte, e ativamente ocupada na criação da experiência e na construção da identidade e do conhecimento. (MOSS, 2009, p. 419).

É sabido que as crianças são reconhecidas como sujeitos de direitos, capazes de construir conhecimentos. O protagonismo infantil vincula-se à participação efetiva das crianças no seu desenvolvimento, bem como na solução de situações e de problemas que emergem no cotidiano em que estão inseridas, soba mediação do professor. Ou seja:

Ele opera a favor de uma lógica que tem como propósito a formação de

sujeitos infantis que sejam proativos, inovadores, inventivos, fexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de promover mudanças. (GADELHA, 2013, p. 156).

Para que acriança seja protagonista de sua aprendizagem é preciso mudanças na pratica pedagógica, a criança precisa de liberdade (atrelada às ideias de autonomia e independência) seja colocada em prática.

Conforme BARBOSA E QUADROS (2017):

É preciso não apressar, não acelerar, não entrar na lógica capitalista, mas oferecer tempo para as crianças aprenderem e apreenderem-se no mundo interagirem e construírem as suas culturas infantis. (QUADROS; BARBOSA, 2017. pag.14).

A discussão sobre protagonismo infantil ganha força a partir de conceitos importantes que vêm sendo pensados por outros estudiosos do campo da Educação Infantil que trazem a escuta como ponto de partida para a construção de planejamento voltado para o cotidiano. Ao opinar sobre o currículo e o que deseja aprender a criança passa ser produtora de conhecimento.

OLIVEIRA-FORMOSINHO (2007) destaca que muitas vezes os professores da infância ainda ignoram os direitos da criança de ser vista como capaz e a ter espaço de participação. Planejam sem ouvir os desejos da criança. Trazem prontos seus planos de aulas que muitas vezes não estão no campo de interesse da criança.

Em razão disso, OLIVEIRA – FORMOSINHO (2007) discute sobre o entendimento de uma infância baseada em uma práxis de participação infantil.

Segundo essa autora, a Pedagogia da Infância consiste num espaço de interações orientadas para projetos colaborativos em circunstâncias que promovam a participação não somente do corpo docente, mas principalmente das crianças. Para tanto, aspectos como a observação, a escuta e a negociação é fundamental “para desenvolver um fazer e um pensar pedagógico que foge à fatalidade” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 29).

De acordo com BARBOSA (2010) o entendimento de Pedagogia da Infância critica a reprodução de modelos educativos reducionistas e conservadores e respalda-se num conjunto de fundamentos e indicações de ação pedagógica que tem como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância em diferentes espaços educacionais.

A Pedagogia da Infância considera que as crianças são sujeitos de direitos, sendo assim é imprescindível à definição de experiências pedagógicas que oportunizem as crianças viverem a infância de maneira que sejam priorizados projetos educacionais baseados na democracia, na diversidade, na participação social, a partir de práticas educativas que privilegiem as relações sociais entre todos os segmentos envolvidos.

(BARBOSA, 2010).

Pedagogia da Infância pode ser entendida como:

(A) uma forma de entender que as crianças aprendem pela via da vida cotidiana, por meio “dos encontros, atividades, dificuldades e sucessos, a partir de um repertório de práticas” (BROUGÈRE, 2012, p. 17);

um modo de valorização e de promoção da miríade de experiências vivenciadas por meninos e meninas na vida diária da escola;

uma potente possibilidade de construir indicadores para a ação pedagógica na creche e na pré-escola que tomem como eixos norteadores do planejamento as interações, as brincadeiras e as maneiras peculiares como às crianças investigam, experimentam e constroem conhecimentos sobre si, sobre os outros e sobre o mundo;

uma “tradução” dos pressupostos teóricos da pedagogia da infância (Barbosa,

2010) em modos inteligíveis de atuação dos professores. (CARVALHO e FOCHI, 2017, p.

25-6).

Enfm, é a partir das vivências e situações do dia a dia que são oportunizadas às crianças que tornem possível o protagonismo delas nos seus próprios processos de desenvolvimento. E nosso objetivo é justamente discutir como a organização do espaço e a atuação docente potencializam esses processos.

O desafo de respeitar as experiências e os saberes das crianças, sujeitos históricos com marcas de sua origem étnico-racial, regional, religiosa, linguística, familiar, articu-

lando-os ao patrimônio cultural, tecnológico, científco, ambiental, artístico.

Vê-se a importância do aprofundamento dos conhecimentos e da capacidade de refetir criticamente sobre o exercício docente e sobre as práticas cotidianas.

O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NAS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Recorrente nos discursos que falam sobre infância, desde Piaget, Vygotsky e Wallon, muitos estudiosos vem ressaltando a importância do protagonismo das crianças. Estudos sobre o assunto torna-se evidente uma procura em melhor compreender sua aprendizagem e fala das crianças sobre o aprender.

A criança como protagonista nas práticas pedagógicas da Educação Infantil se faz presente, porém ainda é necessário enfatizar suas potencialidades para que ela seja reconhecida em sua integralidade. Para que isto ocorra às professoras necessitam rever suas práticas desenvolvendo escuta ativa. Esta mudança na prática traz uma criança reintegrada, capaz de construir seus próprios conhecimentos, e capaz de expressar-se em todas as linguagens.

Na perspectiva pedagógica de escuta tem-se o respeito às necessidades da criança e a valorização das suas potencialidades, através de uma prática que respeita o direito das crianças de interagirem e comunicarem-se nos espaços da unidade escolar.

As crianças protagonistas ativas e competentes que interação com outros, na vida coletiva das salas de aulas, da comunidade e da cultura, com os professores servindo como guias. (EDWARDS, p. 160).

De acordo com RINALDI (1999).

A ênfase é colocada em vê-las com sujeitos únicos com direitos, em vez de simplesmente com necessidades. Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidades, capacidade de maravilharem-se e de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se. (RINALDI, p. 114, 1999).

Se compreendermos a criança protagonista remete-nos a entendê-la como sujeito ativo e produtora de cultura.

A imagem da criança participativa será consolidada na medida em que os processos de participação das crianças em seus cotidianos sejam organizados. Para que esse processo seja estabelecido é essencialmente importante desenvolver o respeito pelas opiniões das crianças e garantir espaço para expressarem. Para exemplifcar as plenárias, as rodas de conversas são momentos onde o professor pode ouvir e colocar em prática o que foi combinado e dito.

As participações e contribuições das crianças podem acontecer nos momentos de realizar os planejamentos, nisso inclui-se como organizar os espaços e tempos de trabalho com elas: as atividades a serem desenvolvidas dentro e fora da sala de aula.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2010) nos mostra que:

a criança é reconhecida como centro do planejamento curricular e compreendida com sujeito social de direitos, que constrói sua identidade pessoal e coletiva através nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Esse processo de construção de sentido da criança sobre o mundo físico e social ocorre por meio de diferentes experiências, quando brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona. (BRASIL, 2010).

CONSIDERAÇÔES FINAIS

A concepção de criança presente na BNCC (Base Nacional Curricular Comum) veio fortalecer a importância das instituições de Educação Infantil, como espaço de relações e trocas entre crianças de diferentes idades e com os adultos, possibilitando a elas ampliar e enriquecer suas vivências de mundo. A criança considerada um sujeito social e de direitos, ocupa o lugar central nessas práticas. E ativamente irá atribuir sentido as suas experiências com diferentes linguagens, as brincadeiras e as culturas infantis e por meio delas compreender o mundo e a si mesmo, construindo cultura quando opina e é ouvida constroem seus conhecimentos através das vivencias que escolheram participar. O professor como mediador da aprendizagem deve se manter atento para todos possam ser protagonistas dos seus saberes.

REFERÊNCIAS

EDWARDS, Carolyn, FORMAN, George. Para onde vamos agora? In: EDWARDS, C.; FORMAN, G.. As cem linguagens da Criança. A abordagem de Régia Emilia na Educação da primeira Infância. Por Alegre: Artmed, p. 303-309, 1999.

BARBOSA, Maria. C. S.; HORN, Maria. da G. S. Projetos na educação infantil.

Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasília: MEC, SEB, 2010.

CORSINO, Patrícia. Educação Infantil: cotidiano e políticas(org.). Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.

CRUZ, S. H. A qualidade da educação infantil, na

perspectiva das crianças. In: FORMOSINHO, J. O. (org). A escola vista pelas crianças. Portugual, Porto editora: 2008.

DUARTE, Newton. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n. 02, p.279-301, jul./dez. 2002.

FERNANDES, N. O centro e a imagem: infância, proteção e acolhimento institucional. In: VANCONCELLOS, V. M. R. de SARMENTO, M. J. (org.) Infância (in) visível. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin editores, 20 07.

FREITAS, Maria. Tereza. De A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana

da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J. E; KRAMER, S.

Ciências

Humanas e Pesquisa. Leituras de Mikhail Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FERRETTI, Celso. J; Z, ZIBAS, Dagmar. L. M. e TARTUCE, Gisela. Lobo. B. P. Tartuce. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. In: Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004 Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22511.pdf.> Acesso em: 20 fev 2023.

LEONTIEV, Alexis N.. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MELLO, Sueli Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na PE respectiva histórico-cultural. In: Revista PERSPETIVA: Florianópolis, v. 25, n. 1, 83104, jan./jun.2007.·.

MARTINS, João. Carlos. Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: Reconhecer e desvendar o mundo. Ideias - Os desafos encontrados no cotidiano escolar. São Paulo: Ática, 1993.

NUNES, Angela; CARVALHO, Maria. Rosário. De. Questões metodológicas e epistemológicas suscitadas pela Antropologia da Infância. ANPOCS 2007.

RINALDI, Carlina. O Currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, C.; FORMAN, G.. As cem linguagens da Criança. A abordagem de Régia Emilia na Educação da primeira Infância. Por Alegre: Artmed, p. 113-122, 1999.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. In: Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2001, Nº 16. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE16/RBDE16_05_ELOISA_ACIRES_CARDA L_ROCHA.pdf.>. Acesso em: 9 março 2023.

FARIA Ana Lúcia Goulart de. Políticas de Regulação, Pesquisa e Pedagogia na

Educação Infantil, Primeira Etapa da Educação Básica.

Disponívelem:<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a14.pdf.>. Acesso em: 12 março.

2023.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

A VALORIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO SISTEMA EDUCACIONAL

ALECSANDRA MAXIMO ROSA

RESUMO

A valorização da pessoa com deficiência no sistema educacional é ampla e abre diversos debates sobre processo inclusivo, a educação que pensa nas diferenças humanas surgiu para parametrizar as diretrizes deste processo de inserir as diferenças e diversidades no sistema educacional. Neste trabalho iremos discutir a educação inclusiva sendo uma das raízes da educação moderna que visa garantir o direito de todos à educação. Seu objetivo é oferecer as mesmas oportunidades para as pessoas com deficiência, sejam elas físicas e/ ou intelectuais, pessoas com altas habilidades, com dificuldades de aprendizagem e também contempla as diversidades étnicas, sociais, culturais, sensoriais e de gênero, Através do sistema brasileiro de educação que sofreu inúmeras mudanças desde que foi inserido na sociedade é cada vez mais nítida a preocupação com a diversidade e convivência de todos.

Palavra-Chave: Inclusão; Deficiência Intelectual; Preconceito; Educação.

INTRODUÇÃO

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

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

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

Esses tipos de escolas que mantém um modelo conservador e tradicional de ensino acabam por acentuar a deficiência, aumentando a inibição e reforçando os sintomas existentes que agravam as dificuldades dos alunos com deficiência intelectual é o que diz a Organização Mundial de Saúde - OMS de 2001 e a Convenção da Guatemala.

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

Embora, a educação social faça uma experiência em deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso, pois, podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para outro ou no transcurso do tempo. O ser humano é um ser que dá significado às coisas do mundo e deriva significados delas, ou seja, para nós, as coisas do mundo se experimentam significativamente.

A deficiência intelectual tem desafiado a escola comum no comprimento de seu dever de ensinar o que acomete uma dificuldade por parte dos alunos com necessidades educacionais especiais e principalmente o aluno com deficiência intelectual na aprendizagem da leitura e da escrita.

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

A aprendizagem acontece por meio de experiências motoras, e proporcionam o seu desenvolvimento, tornando-o algo essencial para o desenvolvimento de diferentes habilidades, como correr, andar, entre outras. Para desenvolver qualquer habilidade moto-

ra, a criança precisa de um ambiente repleto de estímulos interessantes

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

A experiência relaciona-se à capacidade dos seres humanos para dotar de significado e sentido o relato de suas próprias vivências. Neste sentido entende que, se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão. Logo, permanece ao professor o desafio de tornar as práticas educativas mais condizentes com a realidade, mais humanas e, com teorias capazes de abranger o indivíduo como um todo, promovendo o conhecimento e a educação. A deficiência Intelectual não pode e não deve nunca predeterminar qual será seu limite de desenvolvimento e de aprendizagem do aluno. A educação do aluno com deficiência Intelectual deverá atender suas peculiaridades e suas especificidades sem se desviar dos princípios básicos da educação proposta às demais pessoas.

Os cursos de graduação devem focar sua atenção na necessidade de prevenção à violência. Para isso, devem oferecer aos futuros profissionais de educação os recursos psicopedagógicos específicos que os habilitem a uma atuação eficaz em seus locais de trabalho para que eles utilizem metodologias estimuladoras do diálogo como forma de resolução de conflitos; que promovam a solidariedade e a cooperação entre os alunos, criando com isso um ambiente emocional que incentive a aceitação e o respeito às diferenças inerentes a cada indivíduo; que promovam a tolerância nas relações interpessoais e socioeducacionais (FANTE, 2005, p. 169).

A VALORIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO SISTEMA EDUCACIONAL

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

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

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

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

Todo o ambiente de aprendizagem se compõe de elementos de oposição e fatores facilitadores. Relatar um problema ou obstáculo é fundamental ao professor de aprendizagem. Nos registros que faz de cada contexto estarão as observações que representarão pontos de melhoria. O exercício dessa prática, porém, é terreno minado para ele quando essa leitura é imprecisa, pois desencadeará ações com alto risco, sendo imprecisas porque teriam sido coletadas com ferramentas igualmente imprecisas. Daí a importância de atrelar a eficácia do processo à eficiência da coleta de dados a partir de metodologias apuradas – por sua vez, alheias à formação do profissional, e pertinentes a esferas de conhecimento que ele não domina (FONSECA, 1995, p. 131Para Freire (1997), não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a

ser curiosidade, se criticiza, pois ao criticizar-se, tornando-se então, permito me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente "rigorizando-se" na sua aproximação ao objeto, conota-se seus achados de maior exatidão (FREIRE, 1997, p.17).

A prática de ensinar para Freire (2005):

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2005 p. 38).

Segundo Freire (1996), a necessária promoção da ingenuidade a criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, as vezes ou quase sempre, a deixar dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nós fizemos seres éticos (FREIRE, 1996. p.18).

A deficiência Intelectual não pode e não deve nunca predeterminar qual será seu limite de desenvolvimento e de aprendizagem do aluno. É importante relatar que muitos nomes foram utilizados para a pessoa com deficiência intelectual: débil, imbecil, retardado mental, deficiente mental, dentre outros.

De acordo com Aranha (1979, p.17), não se pode ignorar o longo e importante processo histórico que produziu configurado numa luta constante de diferentes minorias, na busca de defesa e garantia de seus direitos enquanto seres humanos e cidadãos.

Os educadores precisam promover no ambiente educacional diferentes espaços de aprendizagem capazes de atender a todos os alunos, contribuindo através das discussões sobre o currículo escolar e planejamento, os métodos de avaliação, dispensando tempo para sua formação acadêmica e se preocupando com a necessidade de se relacionar no dia a dia da escola, apoiando os alunos que apresentam diferentes dificuldades de aprendizagem, auxiliando na garantia de acesso, permanência e ensino com qualidade a todos os alunos (OLIVEIRA, 2007, p.21).

Segundo Aranha (2005), por muitos anos os Portadores de Necessidades Educativas Especiais foram esquecidos, porém de um tempo pra cá esse quadro mudou e esse grupo de educandos passou então a ser a maior preocupação dos pensadores da história da Educação Especial (ARANHA, 2005, p. 5).

Com tal preocupação pairando na educação, através de vários estudos, pôde-se perceber como o estudo da Arte era essencial para as Pessoas Portadoras de Necessidades Educativas Especiais, pois a arte tem como objetivo a participação sem regras, permitindo a manifestação igualitária através da realização de programas de Arte com música, dança e expressão corporal, onde a Pessoa Portadora de Necessidades Especiais sente prazer no processo de aprendizagem. Segundo Ferraz & Fusari:

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola inclusiva tem o dever de atender a todos os educandos, independentemente de suas diferenças ou limitações, atendendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. A educação inclusiva tem como fundamento principal a valorização da diversidade de cada indivíduo. O processo de inclusão busca o rompimento com os preconceitos sociais e a manutenção de uma sociedade mais justa, mais segura, que possibilite uma interação social significativa e de qualidade.

Uma importante Resolução presente nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, em seu artigo 2º, determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p.1).

Diante disso, o mais importante é que os alunos sejam orientados para a realização de atividades de leitura, que despertem o seu senso crítico e principalmente desperte o gosto e estimule o hábito da leitura uma vez que formar um leitor crítico requer uma prática constante de leitura crítica:

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (LIBÂNEO, 2005, p. 76).

Portanto, formar o leitor crítico é uma necessidade de se construir cidadãos também críticos, para lutarem por seus espaços na sociedade e no mercado de trabalho, sendo autônomos e realizando seus ofícios com eficiência. Conclui-se depois de analisar e verificar a constituição, que à gestão democrática, nos estabelecimentos públicos, foi objeto de grande discussão durante a formulação da Constituição Federal de 1988, pois vem sendo inserida e regulamentada em infra legislações, em que se indica que deve ser feita pela participação da comunidade escolar na gestão da escola, por meio dos Colegiados Escolares e Instituições Auxiliares.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F Integração Social do Deficiente: Análise Conceitual e Metodológica - Temas em psicologia. São Paulo: Memnon, 1979.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de Morais Ramos. Psicologia na educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

ELIAS, Maria Auxiliadora. Violência escolar: caminhos para compreender e enfrentar o problema. São Paulo: Ática Educadores, 2011.

FANTE, Cléo. BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR. Disponível em.

Acesso em 14 JAN de 2022.

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

GARCIA, J.N. Manual de dificuldades de aprendizagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LOPES NETO, Aramis Antonio. Bullying: saber identificar e como prevenir.

São Paulo: Brasiliense, 2011.

MELO, L. L; VALLE, M. O Brinquedo e o brincar no desenvolvimento Psicologia Argumento. USP, São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Escola inclusiva e as necessidades educacionais especiais.

OLIVEIRA, D. E. M. B.; ROCHA, M. S.; FIGUEIROL, M. M. T. Ressignificando o contexto escolar para a construção de alternativas que atendam a alunos com dificuldades de aprendizagem. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). Inclusão. Londrina, PR: EDUEL, 2003.

PAÍN, S. Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem. 4ª ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1992.

Piaget, Jean. Seis estudos de psicologia. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

EDUCAÇÃO INFANTIL: A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM O PROPÓSITO DE CRIAR RESPONSABILIDADE E BONS HÁBITOS

ALINE ANDRADE REIS

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo mostrar a importância do ensino de educação ambiental no ensino infantil. Promover a educação ambiental para crianças contribui para que elas criem responsabilidades, bons hábitos, e sejam mais conscientes dos seus atos, preservando a natureza. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo referente a esta temática. Ficou evidenciado que a Educação Ambiental, quando trabalhada desde a Educação Infantil, promove a formação de atitudes e valores na criança em relação ao meio ambiente, promovendo uma postura ecologicamente correta e o desenvolvimento de uma consciência ambiental. Compreende-se que os instrumentos legais para a Educação ressaltam que a temática ambiental na Educação Infantil deve ser abordada didaticamente garantindo o desenvolvimento de uma consciência ecológica para a cidadania estando vinculado ao projeto escolar, como também para o desenvolvimento de sua autonomia e na relação homem-natureza, contribuindo assim, na aquisição de conhecimento e habilidades para intervenções frente aos problemas ambientais.

Palavras- chave: Educação ambiental. Criança. Projetos. Sustentabilidade

ABSTRACT

This article aims to show the importance of environmental education teaching in children's education. Promoting environmental education for children helps them create responsibilities, good habits, and be more aware of their actions, while preserving nature. To this end, a qualitative bibliographic research was conducted on this topic. It was evidenced that Environmental Education, when worked since Early Childhood Education, promotes the formation of attitudes and values in the child in relation to the environment, promoting an ecologically correct posture and the development of an environmental awareness. It is understood that the legal instruments for Education emphasize that the environmental theme in Child Education should be approached didactically ensuring the development of an ecological awareness for citizenship being linked to the school project, as well as for the development of its autonomy and in the relationship man-nature, thus contributing in the acquisition of knowledge and skills for interventions in the face of environmental problems.

Keywords: Environmental education. Child. Projects. Sustainability

INTRODUÇÃO

A educação ambiental também conhecida e abreviada por EA tem adquirido status de discussões mais frequentes, na agenda da quase totalidade dos setores da sociedade, por se tratar de um assunto de extrema importância devido aos inúmeros problemas ambientais ocorridos nos últimos anos, o meio ambiente vem sofrendo constantemente. Enchentes, queimadas, rompimentos de barragens e excesso de lixo produzido são alguns acontecimentos que prejudicam diretamente a natureza e a saúde pública. Com isso, vê-se a importância de conscientizar as novas gerações acerca da preservação do meio ambiente, destacando a necessidade de trabalhar a temática ambiental desde o início da vida escolar.

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 refetir 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.

Entende-se que a EA, para além do contato com a natureza, busca a interdisciplinaridade, integrando, assim, as emoções, o respeito com os indivíduos, a colaboração, o sentimento de pertencimento, entre outros aspectos essenciais para a formação dos indivíduos, bem como a construção de caráter, do senso de solidariedade e de justiça.

Neste sentido, a Educação Ambiental surge como fruto da necessidade de atuar na transformação da sociedade. Acreditar que é possível, através da prática social, produzir aberturas de espaços para transformação do ser humano, em relação ao seu projeto de vida, em face da necessidade de se buscar fortalecer um novo senso de justiça e solidariedade, capaz de envolver a sociedade e a natureza como uma totalidade em constante movimento e, portanto, mutável.

Assim sendo, a educação ambiental na infância desperta na criança a consciência de preservação e de cidadania. A criança passa a entender, desde cedo, que precisa cuidar preservar e que o futuro depende do equi-

líbrio entre homem e natureza e do uso racional dos recursos naturais. É necessário na educação infantil, propor rotinas e estimular as crianças para vivenciar e interagir com os espaços e objetivos, sendo sozinhos, em grupo, ou como professor, organizando brincadeiras, jogos e problemas relacionados ao meio ambiente. Nas escolas, os educadores devem contribuir para a formação de uma geração consciente em associação ao seu papel como cidadão voltado para uma valorização tanto ética, social, ambiental.

Este estudo, portanto, coloca-se diante deste contexto no qual a temática ambiental e a qualidade na EI se constituem como objetos de interesse e necessidade social. Deste modo, a implementação da EA no cotidiano e nas instituições de ensino, apontam para um caminho diante da crise socioambiental. Assim, acredita-se que este estudo, possa contribuir para ampliar as reflexões acerca do processo de inserção da EA no contexto escolar bem como para a qualidade da Educação Infantil, constituindo-se, portanto, como um elemento importante no caminho para a transformação rumo a uma sociedade mais solidária, justa e humanitária.

DESENVOLVIMENTO

Nos últimos anos percebe-se a preocupação mundial em relação às condições que se referem ao meio ambiente, vivencia-se um período de grandes catástrofes naturais e escassez de alguns recursos não renováveis. Reflexões e ações no mundo inteiro são desenvolvidas com a finalidade de conscientizar, sensibilizar, preservar e realizar a utilização do meio ambiente de forma sustentável, de forma a garantir os recursos para as gerações futuras. Neste contexto de preocupações mundiais, surge a Educação Ambiental em uma perspectiva holística, onde a preocupação maior é com a integração do todo em prol do meio ambiente.

Considerada nos dias atuais como indispensável, é ela que vai oferecer os fundamentos para o desenvolvimento da criança em seus diversos aspectos: físico, psíquico, cognitivo e social. Nela as crianças buscam ativamente o conhecimento; para elas, brincar é mais importante que a ação mental. É pela brincadeira que ela aprende a conhecer a si própria e o mundo que a cerca. Durante a escolarização, haverá momentos de ação e de concentração, mas o importante é que todas as situações de ensino sejam interessantes.

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 tenha 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. Assim, Andrade discorre que:

"A educação ambiental tenta despertar em todos, a consciência de que o ser humano é parte do meio ambiente. Ela tenta superar a visão antropocêntrica, que fez com que o homem se sentisse sempre o centro de tudo esquecendo a importância da natureza, da qual é parte integrante". (ANDRADE, 2003, p. 01)

Por seu caráter humanista, interdisciplinar e participativo, a Educação Ambiental pode contribuir muito para renovar o processo educativo, trazendo a permanente avaliação crítica e a adequação dos conteúdos à realidade local e o envolvimento dos educandos em ações concretas de transformação desta realidade. Para realmente abordar estes princípios e atingir seus objetivos a Educação Ambiental para crianças, precisa de uma ampla gama de métodos e do preparo dos educadores para ministrar as aulas.

Segundo Guimarães, (2005, p.1)

É preciso que o educador ao trabalhar como tema ambiental na escola, integre a relação do ser humano com o meio ambiente. Em Educação Ambiental é preciso que o educador trabalhe intensamente a integração entre o ser humano e o ambiente e se conscientize de que o ser humano é natureza e não apenas parte dela. Ao assimilar esta visão (holística), a noção do ser humano sobre o meio ambiente perde o seu valor, já que estando integrado em uma unidade (ser humano/natureza) inexiste a dominação de alguma coisa sobre a outra, pois já não há mais separação (GUIMARÃES, (2005, p.1).

Para SATO (2002), a Educação Ambiental deve propiciar às pessoas uma compreensão crítica e global do ambiente. Esclarecer valores e desenvolver atitudes que lhes permitam adotar uma posição consciente e participativa dos recursos naturais, para a melhoria da qualidade de vida e a eliminação da pobreza extrema e do consumismo desenfreado.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p.12) o "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 zero a cinco anos de idade". A partir dessa nova concepção a Educação Ambiental começa a trilhar novos caminhos para inseri-la nos documentos e na prática docente para permitir um ensino mais significativo no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

A Educação Infantil visa o desenvolvi-

mento integral das crianças e propor ações ambientais promove o desenvolvimento integrado do físico, psicológico, intelectual e social. A Educação Ambiental quando aplicada na Educação Infantil de maneira contínua e não fragmentada tem o poder de transformar as experiências das crianças em práticas que posteriormente podem transformar o modo de vida de uma sociedade. Entende-se que a Educação Ambiental desde a Educação Infantil signifca necessariamente um ensino com ações contínuas de preservação, propostas de maneira o mais natural possível.

Neste sentido, as crianças estão em constante processo de desenvolvimento, e é nesta fase, que os educadores podem e devem intervir de maneira efcaz permitindo que as crianças passem a ser sujeitos mais refexivos e críticos, com relação aos temas ambientais e entre outras conquistas, as crianças estão geneticamente capacitadas, na primeira infância, para aprender a caminhar e a falar. O domínio dessas habilidades permite que ela apreenda e transforme o universo físico e simbólico que a cerca.

No entanto, a educação ambiental na educação infantil precisa ser planejada colocando a criança como o centro nesse processo, e considerando que ela é um sujeito histórico e de direitos, e que aprende nas interações e brincadeiras de forma lúdica, exploratória, dinâmica e construtiva, dialogando com seus pares e construindo sentidos sobre o que está sendo trabalhado. O processo educativo em que a criança é o protagonista contribui para que ela se torne mais autônoma e crítica perante a sociedade e contribui para que ações sobre o planeta sejam mais sustentáveis e conscientes conforme a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Nesta perspectiva, Sousa justifca que:

Como na educação infantil as crianças são pequenas, muitas vezes pode haver difculdades para se trabalhar o contexto meio ambiente, mas devemos perceber que isso é trabalhado até mesmo quando fazemos inclusões de materiais, seguido de recreações e ludicidade. Esse pode ser um primeiro passo considerável na primeira infância, abrangência de conteúdos relacionados à educação ambiental já que o conhecimento é uma construção, processo, elaboração contínua e que esse primeiro momento para a criança, pode ser de importante papel para a construção desse conhecimento. O próprio contato com meio ambiente, local arborizado, com plantas, arvores frutíferas, diferentes no espaço em que a criança está já contribui para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, assim como inerente a essas práticas a criança mesmo já inclusa neste cenário propicia a criança sentir, perceber, através da visualização, olfato e seus sentidos para compreender o que é meio ambiente. (SOUSA; SOUZA, 2014, p.69)

O trabalho com a EA desde a Educação Infantil fundamenta-se também e primordialmente no trabalho com a construção de valores, por experiências dotadas de sentido para as crianças, que as tornem sensíveis e interessadas. Dessa forma, objetivam-se transformações em contextos e níveis escolares de maior abrangência, ou seja, espera-se que o educando em contato, ao longo da escolarização, com os conteúdos e discussões que abarcam a Educação Ambiental apresente mudanças atitudinais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) defne "seis grandes direitos de aprendizagens que devem ser garantidos às crianças: Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se" (TROVATO, 2017, p. 29-30). Diante desses direitos apresentados focamos no direito de explorar, no qual destaca que é garantido a criança explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Santos e Silva (2016) exploraram o desenvolvimento da EA na EI através do uso de recursos tecnológicos. Em seu trabalho os autores abordaram diferentes possibilidades de atividades para a promoção da consciência ambiental, dentre elas, o reaproveitamento de materiais recicláveis, o uso de recursos audiovisuais (animações e charges), sites e jogos educativos.

Segundo Costa Pinto, ET AL, (2016), "a exploração do aspecto lúdico, pode se tornar uma técnica facilitadora na elaboração de conceitos, no reforço de conteúdos, na sociabilidade entre os alunos, no desenvolvimento da criatividade." Através do lúdico, os alunos podem manifestar sua criatividade, tornando-se participativos e desenvolvendo habilidades como coordenação, rapidez, concentração, para se comunicarem dentro do jogo.

Temos que a essência desse período escolar está no lúdico; nas várias formas do brincar (livre e dirigidas) e do aprender pela interação e manipulação do objeto, através da visão, tato, olfato, paladar e a audição. Assim, propiciar aos pequenos a vivência em ambientes não formais de ensino, é uma forma importante de sensibilizar, frmar conceitos e valores, capazes de propiciarem uma formação mais integral do ser humano, principalmente no que diz respeito às questões de Educação Ambiental (TAFNER e FISCHER, 2004).

O Brincar Heurístico, como prática pedagógica inovadora, possui o objetivo de tornar à brincadeira mais simples e livre. Para isso, utiliza diferentes objetos, os quais são de preferência encontrados na natureza, como sementes, folhas secas, galhos, madei-

ra, entre outros. Busca-se, com isso, avivar o ato de brincar a partir de uma prática pedagógica que conecte as crianças com a natureza de forma leve e respeitadora.

O conhecimento se constrói na interação das crianças com seu próprio corpo e o meio, descobrindo movimentos e sensações. Garanhani e Moro (2000, p. 118) informam que a educação e a escolarização da infância, historicamente, vêm sendo pautadas por um modelo de racionalidade sobre o significado do corpo e seu movimentar, como condição para o desenvolvimento da razão intelectual. A relação entre a criança e o meio ambiente se dá através de sua própria manipulação dos objetos. Através da sua curiosidade e necessidade em explorar o meio, se integrando a ele.

> [...], pois não apenas as salas de aula, mas todos os lugares são propícios às aprendizagens: terreiros, jardins, plantações, criações, riachos, praias, dunas, descampados; tudo que está entorno do bairro, a cidade, seus acidentes geográficos, pontos históricos e pitorescos, as montanhas, o mar [...]. Além de se constituírem com espaços de brincar livremente e relaxar, estes locais podem também ser explorados como lugar de ouvir histórias, desenhar e pintar, espaços de aprendizagem, em que se trabalha uma diversidade de conhecimento. (BRASIL, 1997, p. 9).

A educação ambiental deve integrar o currículo na BNCC não apenas com a realização de estudos, pesquisas e investigações realizadas em laboratórios, mas até mesmo fora do mesmo, no meio ambiente onde os alunos se encontram, já que este é um amplo laboratório, em que inúmeras transformações ocorrem a todo o instante e em diversos lugares.

Oliveira (2012, p. 50) ressalta esse aspecto dizendo que: "[...], a sustentabilidade e o não desperdício dos recursos naturais são constituídos como valor para as crianças por meio de hábitos que se aprendem desde cedo". Em decorrência disso é que o mesmo autor (OLIVEIRA, 2012, p. 51), considera que "[...] de pouco adianta desenvolver projetos sobre o meio ambiente se a escola não se organiza de modo sustentável e responsável no consumo dos bens naturais". Nesse aspecto, portando, a escola e os profissionais nela inseridos, devem se pautar pela construção de ambientes que sejam significativos pelos exemplos das práticas que realiza e não apenas pelos discursos teóricos.

Rinaldi (2012) destaca a importância dos professores conhecerem a realidade das famílias que frequentam a escola, suas crenças, valores, características, preferências e opiniões. Cada vez mais o trabalho com as crianças torna-se individualizado, de acordo com suas preferências, possibilidades, curiosidades e necessidades. Assim, fica evidente a importância da troca contínua entre professores e família construindo o fortalecimento de uma relação afetiva.

Quando o professor da Educação Infantil trabalha de forma a trazer a realidade da criança para perto de si, ele terá mais chances de incutir nela a responsabilidade ambiental, o amor pelo ambiente. Gadotti revela que,

> [...] no processo de transformação da realidade geram-se novos valores e atitudes em busca do equilíbrio local/global por meio de uma relação integrada ser humano/natureza; elabora-se assim, uma nova ética para a humanidade e permite-se a ampliação da consciência do educando. (Gadotti, 2008, p. 89)

Ao professor cabe a tarefa de promover ações educativas em que o aluno se sinta como principal responsável pela construção do próprio conhecimento. Isso requer a realização de atividades significativas e contextualizadas com a realidade do aluno e com o uso de materiais concretos que possam ser manipulados. Segundo Libâneo (2006) o papel do professor é de auxiliar o aluno em suas tarefas, é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança, intervindo apenas para dar forma ao raciocínio dela.

O educador pode provocar a conscientização ambiental, através da inserção nas práticas escolares, assim fazer com que os educandos desde cedo façam uma reflexão sobre a educação ambiental nos aspectos relacionados ao cuidado, preservação e conservação do meio ambiente (FIRMINO et al., 2017).

A visão política e a capacidade de participação rumo a um bem coletivo, com vistas à consolidação de uma sociedade sustentável e democrática, é um dos fundamentos da Educação Ambiental na Educação Infantil. É desafador, à medida que o senso de pertencimento coletivo depende do processo gradual de desenvolvimento da personalidade social da criança e, isso só ocorre por meio das interações com o outro, com o meio imediato e com o entorno, ou seja, é necessário que se desenvolvam em sintonia com a realidade social e cultural concreta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação da infância é um segmento muito produtivo para o discutir sobre questões ambientais, porque as crianças se interessam muito pela natureza e suas disposições. Todavia, não tem sido objetivo dessa temática, como visto nos documentos de seu currículo. Apesar de se exigir seu ensino para esse nível, as possibilidades de sua concretude estão um pouco distantes.

É preciso formar professores, é preciso ter um currículo que exija esse ensino.

Neste sentido, cabe então ao professor, se disponibilizar para a realização de práticas pedagógicas fundamentadas em bibliografas e documentos que contribuam para o planejamento, organização e desenvolvimento das aulas vinculadas ao conceito de Educação Ambiental, na perspectiva de contribuir na formação de indivíduos com habilidades e atitudes voltadas para a preservação do meio ambiente, valores sociais, conhecimento e criticidade, tendo em vista o bem comum.

No entanto, o contato direto com a natureza desperta nas crianças uma melhor percepção sobre o meio ambiente e, consequentemente, facilita a compreensão da degradação ambiental. Neste sentido, conscientização, conservação e preservação ambiental surgem como consequência da admiração, do respeito e do amor pela Terra. E esses sentimentos são desenvolvidos por meio de relacionamento, contato, vivência direta com a natureza. Portanto, se as atitudes são desencadeadas por sentimentos e conhecimento, fca clara a necessidade de se trabalhar a sensibilização em conjunto com a informação e a ação.

A Educação Ambiental é um dos meios mais efcazes para levar o indivíduo a refetir sobre as suas ações e seus comportamentos em relação ao mundo em que vive e principalmente do essencial em sua vida que é o meio ambiente. Caso não sejamos cuidadosos com os recursos naturais responsáveis pela vida no planeta Terra, corremos sérios riscos de extinção, como já ocorreu com várias espécies que nele viviam.

O desafo é grande e não deve ser visto como desanimador ou angustiante. O prazer de ser educador ambiental reside não na certeza dos resultados, mas na construção permanente de novas possibilidades e réfexões que garantam o aprendizado, o respeito às múltiplas formas de vida e ao planeta e a esperança de que podemos, sim, construir um mundo melhor para todos, igualitário, culturalmente diverso e ecologicamente viável.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. F. Implementação da Educação Ambiental nas Escolas: uma refexão. In: Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação, 2003

BRASIL.Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente e saúde. Brasília, DF: MEC; sEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://ndi.ufsc.br/fles/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf. Acesso em: 03.02.2023

_____. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: 2018.

COSTA PINTO, Augusto Coimbra; SILVA, Roseane Nascimento da; COSTA PINTO, Rosilene Coimbra, OLIVEIRA, Francisco Kelsen de; OLIVEIRA, Orlando Silva de. Jogos educativos como ferramenta didática e facilitadora na aprendizagem do aluno em sala de aula. Disponível em: http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/viewFile/4484/983.

Acesso em: 04/02/2023.

FIRMINO, V. M. S. M.; VASCONCELOS, A. D. Práticas de Educação Ambiental no Ensino Infantil: o Trabalho da Escola Prof.ª Áurea Melo Zamor em Aracaju-SE. Revista Sergipana da Educação Ambiental REVISEA, n. 4, pags. 87-95, 2017.

GADOTTI, M. Pedagogia da Terra: ecopedagogia e pedagogia sustentável. Peirópolis: São Paulo, 2008.

GARANHANI, Marynelma Camargo; MORO, Vera Luiza. A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVIII. Educar em Revista, v. 16, n. 16, 2000. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2040. Acesso em: 02 fev. 2023.

LIBÂNEO, J. C.. Democratização da Escola Pública: a pedagogia críticosocial dos conteúdos. 21 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

GUIMARÃES, Mauro. A dimensão ambiental na educação.3ª Ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2005.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (org). O Trabalho do professor na educação infantil. São Paulo: Biruta, 1 ed. 2012.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SALLES, Fátima; FARIA, Vitoria. Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Ática, 2012.

SANTOS, C. F.; SILVA, A. J. A importância da Educação Ambiental no ensino Infantil com a utilização de recursos tecnológicos. Revista Gestão & Sustentabilidade Ambiental, v.5, n.2, p.4-19, out.2016/mar. 2017.

SATO, M. Educação Ambiental. São Carlos, Rima, 2002.

SOUSA, Bruna Silva de; SOUZA, Edison Antônio de. A importância da educação am-

biental na proposta pedagógica da educação infantil: um estudo na Creche Palmeiras em Sinop. Revista Eventos Pedagógicos v.5, n.2 (11. ed.), número regular, p. 64 - 73, jun./jul. 2014. Disponível em: http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1486 . Acesso em: 06 fev. 2023.

TAFNER, Malcon Anderson; FISCHER, Julianne. O cérebro e o corpo no aprendizado. Indaial: ASSELVI, 2004

TROVATO, K. Educação Infantil. In. Base Nacional Comum Curricular.

Material de Referência Pedagógica. Por dentro da BNCC. 4ª Versão.

A GEOGRAFIA COMO FERRAMENTA NA REDUÇÃO DA INJUSTIÇA EDUCACIONAL

ALINE CAPONI GUSSI

RESUMO

Neste artigo trataremos da influência social determinante para a injustiça educacional em nosso país. As formas de organização social, cultural e ideológica determinam a escola que lhes convém ter. Discutiremos a escola como produto social bem como a Educação como processo social intrinsicamente ligadas, ou seja, os conflitos e fracassos escolares são, na verdade, conflitos sociais que se refletem na escola, já que esta é produto daquela. Pontuaremos assim, como a Geografia pode ser ferramenta útil na construção de uma educação que combata e reduza a injustiça educacional.

Palavras-chave: Sociedade; Educação, Escola; Injustiça educacional; Geografia.

INTRODUÇÃO

Neste artigo abordaremos questões envolvendo o uso da Geografia como ferramenta potente para a diminuição da injustiça social e educacional. Uma série de autores tratam da importância de discutir as questões das injustiças sociais levando em consideração a história da educação no Brasil, a sociedade atual e suas influências sobre a escola.

A intencionalidade de educar no Brasil, desde os seus primórdios, esteve diretamente atrelada a condições sociais e não a um genuíno desejo de educar para a instrução e autonomia. Educação esta que foi iniciada pelos jesuítas com dois principais objetivos, entre eles:

O interesse em catequizar os índios, convertê-los ao catolicismo não com o intuito principal de levá-los a religião (uma vez que estes foram "coisificados" e vistos pela própria igreja como seres sem alma), mas de ganhar adeptos que pudessem contribuir com recursos para a manutenção da igreja e que através dessa conversão pudessem, quem sabe, ter uma chance de salvação.

Interesse de estabelecer relações e diálogo com os índios para descobrir a terra e extrair dela suas riquezas.

As questões sociais atreladas à Educação são nítidas desde o período jesuítico, período este em que, os índios foram "educados" para servirem de objetos de exploração em um território conhecido por eles e foram explorados juntamente com o território nacional, uma vez que, possuíam, por exemplo, adornos com pedras preciosas e conheciam todas as riquezas de nossa terra, que lhes foram retirados pela igreja, esta aproximou-se deles com a desculpa de

"educá-los", os índios foram educados não para serem instruídos ou livres, ao contrário, foram educados para a submissão à igreja e ao homem branco. Desta forma, o objetivo principal desta pesquisa é, além de discutir a influência social na Educação, apresentar a Geografia como ferramenta potente no combate a injustiça educacional e social.

Como base desta pesquisa utilizaremos ideias de autores como Bourdieu, Althusser, Piletti, Saviani, Bourdieu, Foucault, Ratzel e Raffestin.

Contexto Educacional no País

Desde a colonização, o Brasil vem sendo construído com base na desigualdade e exclusão social. Construção esta que deixou marcas muitíssimo bem definidas em todas as camadas sociais e educacionais de nossa sociedade.

A educação é um processo essencialmente social, que consiste basicamente na ação das gerações adultas sobre as novas, podendo variar no tempo e no espaço, segundo os ideais e interesses dos grupos que a promovem. (PILETTI, 1984, p. 81).

Sendo a Educação um processo essencialmente social, esta reflete a sociedade em que vivemos. Desta forma, a injustiça social e, consequentemente, educacional é uma dura realidade a ser reconhecida e enfrentada.

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

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

Embora que toda educação possa ser de certa forma considerada

"autoeducação", o indivíduo educa-se sempre por ou para determinada situação, por meio de uns tantos recursos técnicos e humanos, que a sociedade lhe prepara cui-

dadosamente, tanto fora quanto dentro da escola.

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

Assim, a escola está inserida em uma sociedade de classes, capitalista e injusta que necessita de pessoas capacitadas para determinadas tarefas, a necessidade de mão de obra capacitada juntamente com a ideologia pertencente a tal sociedade é o que de fato influencia e acaba por determinar o que é importante ao aluno aprender. Assim, socialmente, define-se o que os estudantes devem aprender para servir de mão de obra social, comete-se injustiça educacional ao determinar o que determinado cidadão tem ou não o direito de aprender. A classe dominadora, ao definir o currículo educacional impõe a classe dominada a condição de manutenção social, ou seja, determinasse o que a escola deve ensinar negligenciando aos estudantes da classe dominada o saber pertencente à classe dominadora.

Não bastasse isso, a escola sofre uma grave crise de identidade. Políticas públicas nacionais atrelaram o direito ao recebimento de benefícios sociais á frequência escolar, incentivando a população a frequentar as aulas para receber diversos tipos de "bolsa auxílio" (dinheiro), alimento, leite, entre outros. E utilizam como critério apenas a frequência sem questionar o aproveitamento escolar. Neste caso a crítica é direcionada aos critérios para adquirir determinados benefícios e não aos programas sociais propriamente ditos, uma vez que, a simples exigência de estar em sala de aula passa aos estudantes e suas famílias a ideia de que não é importante para a sociedade que os cidadãos ali presentes estejam aprendendo a pensar por si ou que estejam avançando em seus conhecimentos científicos e pedagógicos, não importa que avancem. Fica-nos óbvio a intencionalidade de apenas manter estas pessoas no espaço escolar, não há o objetivo de fazê-las avançar ou de emancipa-las preparando-as para mudar suas condições sociais e de vida, não intencionalidade de educar estes indivíduos para liberdade e transformação social.

Para Freire, a Educação deve ser democrática, formar indivíduos autônomos, capazes de pensar e decidir por si mesmos e transformar o mundo.

Vê-se aqui claramente que isto não ocorre no sistema educacional brasileiro.

Além disso, socialmente a escola é vista como uma suposta "segunda mãe", essa visão maternal da escola consiste basicamente em responsabilizá-la pelos fracassos sociais e pela obrigação de cuidar e providenciar um futuro digno a seus cidadãos, diminuindo assim a carga do Estado com os mesmos e sua responsabilidade frente ás mazelas sociais. O Estado intencionalmente cria para a escola a imagem de uma escola maternal e joga nela a culpa pelo fracasso de uma sociedade que foi minuciosamente projetada para funcionar exatamente como está posta a nós.

Segundo Piletti (1988), o fracasso escolar aponta obviamente para alguns fatores internos da própria escola (que são determinados socialmente), mas principalmente para fatores sociais, ainda que as escolas fossem semelhantes, apresentariam rendimento variado de acordo com características sócio culturais em que seus alunos estão inseridos. Novamente a escola se nos aparece como instrumento de reprodução social.

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

Famílias que sofreram injustiça social e educacional acabam por não cobrar o essencial que é uma educação que proporcione para esta criança condições de pensar por si mesma, se libertar da alienação e pressão das camadas sociais formadas para conter este estudante sempre em sua condição social.

Levando em consideração a relevância da família no processo educacional dos estudantes e que também está inserida em uma sociedade desigual e injusta, torna-se necessário que as unidades educacionais desenvolvam um trabalho de discussão geográfica com estas famílias, estudantes e comunidade do entorno e conscientização acerca da temática, discutindo questões envolvendo a ocupação dos espaços e território onde se encontram, refletindo, buscando registros e informações sobre como originou-se a comunidade, de onde e porque estas famílias estão ocupando este espaço, na tentativa de conscientizar e diminuir nas escolas e famílias a reprodução das desigualdades vivenciadas socialmente. Isto porque, famílias

que tiveram uma educação alienante e deficitária não conhecem o poder da mesma e acabam aceitando qualquer proposta que lhes é vendida como "boa", isto funciona como uma cadeia e um grande círculo vicioso, pessoas que não conhecem o poder transformador do conhecimento e as questões sociais entranhadas a Educação facilmente contentam-se com pouco e educam ou aceitam que suas crianças sejam educadas para a alienação também, assim as camadas socialmente dominantes mantem-se no poder porque detém o conhecimento escolar enquanto que os outros, das camadas dominadas, permanecem acreditando que, ao ter um lugar garantido em sala de aula, estão tendo acesso à educação e que isto, por si só, lhes proporcionará, por exemplo, condições de igualdade e justiça social.

Acerca disto, Bourdieu tratava da importância de que as camadas dominadas conheçam as relações sociais de poder, uma vez que, estas determinam a perpetuação da classe dominante sobre a dominada:

É necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem. (BOURDIEU,

1989, p. 7-8).

Ainda sobre isto, o autor afirma que as relações sociais de comunicação são relações de poder onde os envolvidos objetivam aumentar seu poder simbólico. Tais relações ocorrem o tempo todo garantindo a manutenção do poder de uns e a condição de dominado de outros.

Os sistemas simbólicos são instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam contribuindo assim para a submissão inconsciente dos dominados. (BOURDIEU, 1989, p.11).

Foucault, também discute as relações de poder. Para ele o poder é uma determinante social construída historicamente e sustentada pela autoridade. Ele afirma que todas as relações são de poder, ou seja, há sempre o poder de um grupo em detrimento de outro.

O que Foucault e Bourdieu têm em comum é, por assim dizer, uma desconfança em relação ao consenso que caracteriza as relações sociais presentes. Essa desconfança estaria autorizada por uma percepção inicial acerca das desigualdades que caracterizam a distribuição de recursos sociais. [...] Para os dois autores, essa percepção inicial de que a sociedade se estrutura com base numa distribuição desigual de recursos, que, por sua vez, produz desigualdades estruturais quanto à capacidade de ação dos atores sociais, torna legítimo supor que a continuidade dessa situação se deva a mecanismos de poder que 'convencem' os dominados a aceitarem a sua posição inferior no sistema de diferenciações ou nas relações de força que caracterizam o campo. Ou por outra, seria lícito supor que os dominados gostariam de reverter a sua posição caso tivessem consciência dela. (PERISSINOTO, 2007, p. 317)

Tais estudiosos, mais uma vez, nos deixam clara a importância de desenvolver este debate com as famílias, estudantes e toda comunidade escolar, com o objetivo de discutir o currículo educacional e os componentes curriculares a serem trabalhados com os estudantes em sala de aula, frisando sempre a necessidade de refetir acerca do que e como estamos trabalhando com os estudantes, questionando qual a ideia por de trás de determinados conteúdos e como isto pode impactar na vida do estudante para sua emancipação de fato.

A Geografa e sua área de atuação.

Geografa é a ciência que estuda a Terra e os fenômenos biológicos, físicos e humanos relacionados a ela.

Dois campos importantes de sua área de pesquisa são: Geopolítica e a Geografa política que, embora semelhantes, tem abordagens diferentes.

Enquanto a Geopolítica estuda as relações de poder entre Estados e territórios e a forma como se organizam no mundo, blocos internacionais e econômicos, disputas territoriais e confitos diplomáticos e crises internacionais a Geografa política estuda a relação entre estado, território e sociedade, controle político de seus próprios territórios, principalmente as relações entre espaço e poder.

Entendemos que estes dois campos de pesquisa da Geografa podem colaborar para a diminuição da injustiça educacional vivenciada em nosso país, uma vez que, tal situação nada mais é que um refexo social.

Nesta pesquisa foram analisados alguns artigos, livros e diversas pesquisas científicas que discutem e apresentam reflexões acerca da relação educação e sociedade e que podem contribuir para uma maior compreensão da temática apresentada neste artigo. Alguns destes pesquisadores, além de discutir a organização social, discutem as relações de poder exercidas socialmente.

Para a Geografia, o poder está diretamente ligado ás relação entre instituições sociais do Estado e a organização do Estado e seu território. Soma-se a isto o fato de que a Geografia, enquanto ciência que estuda as relações humanas de poder e ocupação territorial; além de pontuar uma série de estudos e informações acerca de crises e disputas territoriais e diplomáticas, a Geografia elucida uma série de fatos históricos que culminaram na organização social como nos está posta. Entre eles, as ocupações territoriais e espaciais. Um dos primeiros estudiosos a tratar das questões territoriais foi Rafestin (1993, pág. 143). Para ele, o espaço é anterior ao território, o território se forma como resultado de uma ação conduzida, revelando relações de poder.

Ratzel (1914), discute fortemente as questões territoriais. Para ele, definir território estabelece a ligação entre ele e o Estado.

Na verdade, o solo nos aparece como a causa mais profunda da sujeição humana, na medida em que permanece rígido imóvel e imutável, abaixo das mutáveis disposições humanas, e se ergue dominador acima do homem toda vez que este ignora sua presença para adverti-lo severamente de que a raiz da vida está unicamente no solo. É ele que, duramente e sem nenhum critério de escolha, determina a cada povo seu destino. Cada povo é obrigado a permanecer no solo que lhe foi destinado, a viver e acomodar-se nele. Do solo se alimenta o egoísmo da conduta política dos povos, obrigados a agir conforme impõe as condições do seu território, ao mesmo tempo em que se ligando a este o mais intimamente possível, eles se utilizam de todos os meios para gozar somente suas vantagens, mesmo quando a afinidade de origem ou de civilização possa aconselhar o contrário. (RATZEL, 1914, p.81).

Vê-se aqui que, para o autor o território é que determina a formação social e suas relações sociais ocorrem no solo. Da ocupação deste solo é que se origina os povos e sua relação de poder social, ou seja, de acordo com a forma que os povos vão ocupando seu espaço em seu território, estes povos tem, por conta disto, maior ou menor relação de poder social. A ocupação territorial está diretamente ligada ás relações de poder.

Marcos Aurélio Saguet igualmente defende ocupações e divisões territoriais partindo da ideia de poder.

O território é produzido espaço-temporalmente pelas relações de poder engendradas por um determinado grupo social (...) pode ser temporário ou permanente e se efetiva em diferentes escalas, portanto, não apenas naquela convencionalmente conhecida como o "território nacional" sob a gestão do Estado Nação.

(SAGUET, APUD CANDIOTTO, 2004, p. 81)

Tais autores mostram-nos sempre a relevância de aprofundar o olhar crítico e científico-social acerca das relações socias, educacionais e de poder que vivenciamos, estamos inseridos em uma sociedade elitista, esta mesma insere os indivíduos onde lhe interessa, para manutenção do poder e das classes.

Diante disto, importa que a escola faça uso dos conhecimentos geográficos disponíveis, incentivando os estudos e discussões acerca da temática de conscientização social e política da manutenção do poder. Sabe-se que o aluno não tem poder de escolha sobre o que deve ou não estudar, sobre o que acha importante para sua vida aprender, ao contrário, os conteúdos e ações do currículo, apesar de afirmar levar em consideração o interesse do aluno, são definidos histórico, filosófico e ideologicamente.

Sobre isto diz Saviani (1991):

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

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

sociais, portanto carregada de sua ideologia. Assim, a Educação, apesar de, segundo estudiosos, apresentar-se como instrumento a serviço do Estado para manutenção das desigualdades sociais, é a única ou maior instituição com capacidade de reconhecer, enfrentar, discutir e dar início ao processo de diminuição da injustiça social e educacional no Brasil. Os educadores tem papel fundamental nesta tarefa, reconhecendo seu papel político na educação dos estudantes, discutindo os componentes curriculares, afrmando constantemente a profunda necessidade de descolonização o currículo educacional, articulando os conteúdos e debatendo com os estudantes como as camadas sociais são organizadas e mantém-se no poder desde o período colonial, haja vista,

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração os estudos realizados e em concordância com os estudiosos citados acima, reconhecemos a importância de desenvolvermos pesquisas e discussões que promovam profunda refexão sobre o papel político e libertador da educação. Para além disso, a escola é lugar de debate, reconhecimento e descobertas, lugar de libertação e transformação pessoal e social.

A Geografa, enquanto ciência que estuda e discute as relações de poder social através das ocupações e divisões de espaço e território, é ferramenta muitíssimo potente para o aprofundamento das discussões acerca das camadas socias e, mais que isso, tem grande potencial no poder de refexão, reconhecimento e senso de pertencimento dos estudantes, é importante que estes reconheçam de qual camada social fazem parte e porque estão inseridos exatamente onde estão. Através dos estudos e conhecimento do território, proporcionados pelos estudos e pesquisas geográfcos, é possível fazê-los reconhecer as injustiças educacionais e sociais a que foram expostos. É somente no chão da escola, descolonizando o currículo, fazendo uso das ferramentas que se tem a disposição, como os estudos geográfcos e discussões de poder das classes dominantes e ocupação de território, que poderemos combater e diminuir as injustiças sociais e educacionais a que estamos expostos neste país desde sua colonização.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

_____. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CANDIOTTO, Luciano Zanetti Pessoa. Uma refexão sobre ciência e conceitos: o território na geografa. In: RIBAS, A. D.; SPOSITO, E. S.; SAQUET, M. A.

Território e Desenvolvimento: diferentes abordagens. Francisco Beltrão: Unioeste, 2004.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Editora Paz e Terra.Rio de Janeiro, 1986.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1997.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GUSSI, Aline Caponi. Sociedade: fator determinante do sucesso ou fracasso escolar. Revista Projetos e Projeções, São Paulo, v. 6, março 2009. 2023. ISSN 25959042.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-flosófcos. São Paulo: Martin Claret, 2002. 198p.

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

_____. Para a crítica da economia política do capital: o rendimento e suas fontes. São Paulo: Nova Cultural, 2000 (Col. Os Pen-

sadores). 351p.

_____. Crítica da educação e do ensino. Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa, Portugal: Moraes Editores, 1978. 255p.

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

PERISSINOTTO, R. História, sociologia e análise do poder. Revista História Unisinos, Rio Grande do Sul, v. 11, n. 3, p.313-320, 2007.

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

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

RAFFESTIN, Claude. Por uma geografia do poder. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

RATZEL, Friedrich. Geografia dell'uomo (Anthropogeographie). Turim: Fratelli Bocca, 1914.

ROSA, Tiago Barros. O poder em Bourdieu e Foucault: considerações sobre o poder simbólico e o poder disciplinar. Rev. Sem Aspas, Araraquara, v.6, n.1, p. 3-12, jan./jun. 2017. e-ISSN 2358-4238.

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

A AÇÃO EDUCATIVA E O CONCEITO FREUDIANO DE "TRANSFERÊNCIA"

ALINI NASCIMENTO SOUSA ALVES

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir o conceito de "transferência" debatido pela teoria da psicanálise. Esse conceito permite-nos refetir acerca da relação entre professor e aluno, uma vez que, tal fenômeno trata dos afetos que envolvem todas as relações humanas. Ao longo da refexão abordamos como a relação afetiva se constrói através da prática pedagógica. De acordo com a teoria psicanalítica, os professores nem sempre percebem que a educação não se limita à realidade externa à sala de aula, uma vez que os personagens dessa suposta relação estão mergulhados na realidade transferencial. O que nos interessa é a compreensão de alguns problemas enfrentados no ambiente escolar e, é isso que o conceito de transferência vem esclarecer.

PALAVRAS CHAVE: educação; Psicanálise; transferência.

INTRODUÇÃO

A proposta deste artigo é fazer conexões entre dois campos, Psicanálise e Educação, para isso, buscamos problematizar a relação professor-aluno através do fenômeno da transferência; pretende-se ainda destacar a psicanálise como instrumento relevante e viável no enfrentamento de desafos, tensões e situações de violência no vínculo entre professor e aluno.

A ação educativa se constitui como um ato intencional, que pressupõe a existência de um saber dirigido a outrem julgado como não possuidor do mesmo; tomando emprestado as palavras de Kupfer (1989) as metodologias pedagógicas implicam em ordem, estabilidade e previsibilidade; por outro lado, para a psicanálise o inconsciente introduz nas atividades humanas, o elemento imprevisto e desconhecido. A abordagem psicanalítica nos será útil para desnudar o princípio da realidade que orienta as práticas educacionais, tensionando e articulando-se com o princípio do prazer. É certo que educar-se é uma atividade provocada pelos interesses e necessidades do organismo, suscitados pelo ambiente físico e social (Libâneo, 2010) através da experiência o indivíduo é estimulado e afetado por objetos de conhecimentos e reelabora sua posição em um movimento constante.

Para tal, optamos por dividir o texto em dois tópicos, primeiro apresentaremos a temática da educação e psicanálise com o objetivo de situar o fenômeno da transferência na relação professor-aluno; segundo, conceituamos o fenômeno transferencial e problematizamos sua infuência na relação professor-aluno; e, por último, concluímos destacando a contribuição da psicanálise para as possibilidades de mediação docente na ação educativa.

PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: (IM)POSSIBILIDADES

É da natureza do ambiente escolar a presença de situações confituosas, às vezes, causadoras de preocupações entre os profssionais da educação, como: indisciplina, falta de motivação, violência física, violência psicológica, evasão e outros fatores. No imaginário pedagógico, é comum encarar as tensões como um problema resultado do ensino inadequado em relação à aplicação dos conhecimentos científcos ou conhecimentos psicológicos acerca de como acontece o processo de passar e receber conhecimento, qual seja, a educação. Assim, os eventos que se mostram contrários aos objetivos educacionais estariam sob o controle do educador, à medida em que este se aproprie de sua prática pedagógica e busque adequar o ensino à realidade psicológica de cada aluno individualmente, levando em consideração à aplicação correta dos conhecimentos científcos e psicológicos que envolvem o processo educacional. A ação educativa se desenvolveria no perfeito ajuste entre os fatores externos e internos do indivíduo.

Morgado (1999) aborda que tal percepção sobre o desenrolar do processo de aprendizagem parte do pressuposto que as possibilidades da constituição do sujeito já estariam dadas, restando ao aluno apenas esperar pelos estímulos corretos e pode-se dizer milagrosos do professor, para que seus talentos pessoais venham a se desenvolver em sala de aula. Sobre isso, Morgado (1999) afrma que faz parte da natureza escolar privilegiar os processos intelectuais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Isso signifca afrmar que se espera que o professor seja competente, esteja comprometido com as fnalidades sociais da educação e tenha sob seu domínio os requisitos básicos para ensinar. Da parte do aluno, entende-se que as condições intelectuais mínimas que o qualifcam para aprender já estejam presentes a partir do momento em que se estabelece um vínculo com a instituição escolar. Esta abordagem desloca o foco em direção ao aluno e aos aspectos cognitivos e psíquicos do processo de aprendizagem.

Assim, podemos dizer,

Em primeiro lugar, perde-se de vista

que, no contexto pedagógico tradicional, a relação que o aluno trava com o saber elaborado é precedida por sua relação com o professor. Em segundo, perde-se de vista a dimensão emocional necessariamente implicada no processo de ensino-aprendizagem [...] talvez falte à Psicologia da Educação levar suficientemente em conta que o trabalho de ensinar e o trabalho de aprender são possíveis graças à relação travada entre professor e alunos; e que, portanto, o enfoque privilegiado no segundo polo constitutivo dessa relação social a obscurece em vez de iluminar sua complexidade e suas possibilidades. Talvez lhe falte, ainda, tomar para si a responsabilidade de mostrar à Didática e à Metodologia que, em última instância, a Prática de Ensino deixará a desejar enquanto não for também considerada a dimensão emocional da relação pedagógica (MORGADO, p. 02 e 03, 1999).

Fora do contexto pedagógico tradicional, a psicanálise parte de outra concepção acerca do sujeito. De acordo com esta teoria, o sujeito encontra-se em constante formação, movimentando-se em um processo inconclusivo de vir a ser.

Na concepção freudiana, o inconsciente é um alicerce da subjetividade marcado por lógica própria e regulado por leis diferentes daquelas ordenadoras da consciência, portanto, nossa constituição enquanto sujeitos parte do desconhecimento, no qual algo sempre escapa à pretensão de nosso controle consciente. Assim como a psicanálise, a educação está indissociável do processo de constituição, é sobretudo um "lugar estratégico para se fomentar aprendizagem-desenvolvimento-potencialidades nós e dos sujeitos" (Silva, 2022, p. 16).

Por se constituir como um campo de disputas acirradas se faz necessário compreender as estruturas subjetivas que mediam os processos pedagógicos e é isto que o conceito de transferência vem a esclarecer. Mais do que um fenômeno entre paciente e terapeuta, este conceito pode ser entendido como intrínseco a todas as relações humanas. Tem-se assim, uma leitura do mundo, de si e do outro através da linguagem, ferramenta capaz de criar novos sentidos e realidades.

A INFLUÊNCIA DO FENÔMENO TRANSFERENCIAL NA AÇÃO EDUCATIVA

O termo transferência é amplamente utilizado em diversas áreas de conhecimento, de acordo com o dicionário Michaelis (2023) define-se "transferência" como "ação ou efeito de transferir(-se)". O uso do vocábulo não é exclusivo da Psicanálise, no entanto, a teoria psicanalítica reconhece esse fenômeno como um elemento fundamental do processo terapêutico. Laplanche e Pontalis (1992, p. 514) afirmam que na teoria psicanalítica "a transferência é entendida como uma repetição de protótipos infantis vividos com uma sensação de atualidade acentuada" trata-se de um fenômeno psíquico presente em todas as relações estabelecidas com nossos semelhantes.

Este processo é resultado das expressões do passado que são projetadas indiscriminadamente e inconscientemente no presente. Como se trata de elementos enraizados em uma base inconsciente, esta percepção é distorcida e não encontra amparo na realidade, uma vez que é regida pelo processo primário de pensamento.

Equivaleria a transferir sentimentos e desejos inconscientes vivenciados no passado com pessoas importantes (por exemplo, pai, mãe, irmãos e outros personagens significativos, que fizeram parte das primeiras relações estabelecidas no ambiente familiar) a outras do presente [...] tal manifestação se processa sem lembrança alguma das circunstâncias vividas naquela ocasião, uma vez que os traços mnemônicos das experiências infantis recalcadas ficam preservados no registro inconsciente, onde se mantém sob o peso do esquecimento [...] essa conexão mal estabelecida desperta, em algum grau, o mesmo efeito que havia se manifestado naquela conjuntura original. Ocorre, assim, o deslocamento do afeto vinculado a uma determinada representação mental à outra, concomitantemente com a substituição de uma pessoa por outra. Um indivíduo pode se tornar objeto de transferência devido ao tipo de relacionamento que foi estabelecido, associando-o com outra pessoa do passado, em função de determinadas características ou semelhanças que apresenta com aquela figura originária (BECHELLI e SANTOS, 2006, p. 02)

Entender a relação entre pais e filhos como prototípica das demais relações sociais, permite-nos compreender como a relação original é reelaborada na relação pedagógica através do fenômeno transferencial.

No contexto educativo, destacamos a figura do professor como aquele que, do ponto de vista da psicanálise, ocupa uma posição que transcende a prática pedagógica. Isto porque a relação entre professor e aluno também possui uma dimensão afetiva. Além de sua figura pessoal, o professor representa para o aluno uma função de substituição, no ambiente escolar, da figura paterna, da figura materna e/ou pessoas que possuem um vínculo afetivo considerado importante para a criança.

A relação professor-aluno pode reproduzir e produzir, segundo as leis do funcionamento do inconsciente, uma relação transferencial imaginária, na qual o aluno submete-se ao desejo do mestre e busca por isso ser reconhecido e amado por este outro sujeito, suposto tudo saber, tudo po-

der. Na figura do professor são depositadas projeções alheias a ele enquanto indivíduo. Por situar-se na posição de "sujeito suposto saber" o único caminho possível para o aluno é submeter-se à posição de objeto diante do professor. Portanto, o efeito será o despertar do desejo de conhecimento no aluno. Embora o professor não possa desejar pelo outro (no caso o aluno) pode através da transferência transmitir esse desejo. Monteiro (2000) salienta que isso acontece porque nesta relação o conhecimento só pode ser despertado ao longo do processo de ensino-aprendizagem e através do desejo daquele a quem o conhecimento falta e o desejo do professor de ensinar e se comunicar de maneira atraente.

É necessário ter a clareza de que não pode fazer mais pelo aluno do que transmitir o desejo de saber, a relação entre professor-aluno é uma teia complexa de sentidos, representações, expectativas e desejos inconscientes que em muitos casos desemboca em conflitos que contribuem decisivamente para o que se convencionou chamar de fracasso escolar. Contudo, dessa relação também emanam paixões, identificações que resistem ao tempo, marcam a vida dos alunos de modo a influenciar até mesmo suas escolhas pessoais. A psicanálise ajuda o professor compreender essa intrincada relação, dimensionar sua importância, chamar a reflexão sobre si mesmo e sua prática docente, atentando para sua singularidade, responsabilidade e imenso desafio (Ribeiro, 2014, p. 30).

Ao educador também é atribuído um poder que caracteriza a sua autoridade, assim, para exercer a ação educativa com responsabilidade, é necessário que o professor ignore esse lugar que lhe é conferido pelo aluno, pois, é o desejo inconsciente desse aluno que determina o lugar que o educador ocupa. A autoridade docente não se caracteriza como uma imposição, pois é cedida ao professor pelo próprio aluno. Não se trata de algo que dependa do querer do professor, é sobretudo uma consequência do encontro desigual entre duas pessoas. Tendo em vista que em relação ao saber, um dos sujeitos está numa posição de "tudo sabe" enquanto o outro deseja saber.

Ao considerarmos que a aprendizagem está comprometida a algum ideal de formação humana percebemos a complexidade e a responsabilidade na qual o docente se encontra. Nesse sentido, Silva (2022) afirma que agir embasado numa perspectiva que considera o inconsciente significa trabalhar de maneira contundente e, ao mesmo tempo, sensível, respeitando as subjetividades e dialogando com estas, numa abertura de atender e acolher o que não pode e nem deve ser contido". Visto que, o fenômeno transferencial também pode se manifestar de forma positiva e de forma negativa; a transferência positiva faz desabrochar no aluno sentimentos de amor, de aceitação, de admiração e principalmente, de respeito pelo professor; por outro lado, a raiva, o desrespeito e o medo seriam manifestações da transferência negativa, a qual leva o aluno a não se identificar com o professor. Nesse contexto, é comum que o professor experimente "dificuldades para conviver com essas duas diferentes formas de transferência e de administrá-las" (Santos, 2009, p. 47).

Monteiro (2000), Ribeiro (2006) e Kupfer (1989) acrescentam que o a transferência insere o professor no inconsciente do aluno, isso explicaria em partes por exemplo, porque é comum encontrar pessoas que afirmam nutrir afeição a professores que tiveram na infância e mais ainda, porque algumas pessoas afirmam ter sido influenciadas profissionalmente por um(a) professor(a). O próprio Freud (2006), em seu texto "Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar" relata que entrou em contato com seu desejo de contribuir academicamente para a ampliação do conhecimento humano e tornar-se médico se deve à influência de seus mestres na maneira de conduzi-lo ao caminho do conhecimento científico, essa percepção sobre o presente se deve à herança afetiva gerada pelas relações parentais e afetivas ainda na primeira infância.

Para além de reconhecer sua autoridade, o professor precisa ainda saber quando e como renunciar ao lugar cedido pelo aluno. Esse movimento contribui para que o aluno lide com a frustração de não corresponder às suas próprias expectativas (Monteiro, 2000). Para a Psicanálise isso seria possível através da "educação para a realidade" conceituada por Leandro Lajonquière (2000) da seguinte forma:

> Educar para a realidade é sinônimo de educar para o desejo, ou de permitir o reconhecimento da impossível realidade do desejo – ou seja, do caráter artificial de seu estofo. A pedagogia, impregnada de ilusões religiosas, neutraliza a vontade de saber, assim como diminui o medo dos adultos, perante os perigos e vicissitudes próprios da vida junto às crianças, à medida que formula prescrições, proibições e restrições sempre justificadas. Em suma, tal pedagogia ignora o desejo [...] A educação para a realidade resulta ser uma educação infundada, pois se reconhece sustentada no desejo adulto em causa no ato educativo. Ou seja, é uma educação que sabe estar ela própria em função da posição que o adulto ocupa a respeito da castração (LANJOQUIÈRE, 2000, p. 06).

Se o professor escolher usar esse local para impor o próprio desejo estaria contribuindo para a castração do desejo de seu aluno. A curiosidade e a autonomia intelectual do aluno poderiam ser severamente prejudicadas.

A proposta não é extrair da psicanálise algum método pedagógico, analisar o trabalho pedagógico a partir de princípios fundamentais da psicanálise. Levar em consideração que a relação entre dois indivíduos está sempre sujeita à singularidade das representações psíquicas dos envolvidos, em outras palavras, aos seus desejos inconscientes. Em linhas gerais, é preciso reconhecer como "aquilo que se apreende e se elabora no ato educativo está para além da previsão e domínio dos pedagogos, pois, se encontra submetido às leis que regem o psiquismo humano" (Monteiro, 2000, p. 83), dentre elas, destacamos a transferência.

Nesse sentido, pensar uma educação que reconhece o desejo ao mesmo tempo que afirma a impossibilidade de sua realização apresenta alguns obstáculos, por exemplo, a ideia de senso comum de que isso significaria deixar o aluno livre para fazer o que quiser ou o que supõe querer. Ao nos aproximar da teoria psicanalítica propomos que a educação tenha em vista o dispositivo da aprendizagem: o desejo de saber.

O trabalho pedagógico precisa renunciar a métodos rigorosos, como a preocupação excessiva com métodos de ensino e com a didática padronizada. Também é necessário renunciar a técnicas de controle e ferramentas de intervenção em situações que fogem do planejamento de aula.

Assim, a questão fundamental é saber o quanto proibir, quando é preciso proibir e como aplicar essa proibição. Para isso, o professor não deve nortear sua autoridade por desejos inconscientes, o bom manejo transferencial conduz "[...] o processo educativo no caminho da realidade, trazendo a concepção de um trabalho educativo psicanaliticamente esclarecido (Ribeiro, 2014 p. 25 apud Freud 1913-1914). Nesses termos, o professor atua através de uma via de mão dupla entre o excesso exercido pelo professor detentor do saber, castrador do desejo, aprisionador e o professor que reconhece a necessidade de renunciar a este lugar, reconhecendo a realidade de que os modos de pensar são também subjetivos e particulares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo podemos discutir o conceito de transferência tomando como referencial teórico a psicanálise. O percurso textual abriu possibilidades de refletir a partir da teoria da psicanálise, as relações constituídas no espaço escolar e como professor (a), figuras parentais e desejos inconscientes influenciam o processo de aprendizagem. O que implica concluir que a transferência desloca e reedita processos e padrões passados.

Para a psicanálise, no processo de análise, a transferência ocorre porque o paciente demanda do terapeuta o saber suposto que o faria curar seu sintoma. No ambiente escolar, esse suposto saber recai sobre a figura do professor. Na relação entre professor-aluno essas heranças se fazem presentes, por essa razão, quando o(a) professor(a) compreende tal mecanismo pode agir de maneira proporcional e coerente com sua missão de mediador, direcionando o conhecimento para o desenvolvimento intelectual do aluno.

Para além da prática docente, acreditamos que a transferência possibilita articular de forma proveitosa as relações constituídas dentro do espaço pedagógico. É sabido que o ser humano é um ser social, nesse sentido, as figuras afetivas se configuram como um alicerce para a construção subjetiva dos sujeitos. Se reconhecermos que o processo de aprendizagem busca a formação humana e é determinado por fatores internos e externos aos indivíduos, bem como pelos aspectos cognitivos, afetivos e sociais; se apropriar de uma visão multidisciplinar abre um maior leque de possibilidades de ação docente.

Como relatamos no começo desse texto, no espaço escolar, o profissional pode se deparar com situações que tensionam a relação entre docente e discente; por exemplo, ao receber uma provocação, o professor pode segundo Santos (2009) rejeitar ou isolar esse aluno, uma vez que um comportamento desse tipo faz ele sentir medo frente à sua própria reação. Ao ocupar-se dos estudos da psicanálise e da aprendizagem humana, o(a) professor(a) consegue trabalhar seu posicionamento de maneira mais assertiva diante da realidade transferencial, entendendo a importância de manter o autocontrole frente a manifestações afetivas, amorosas ou de rejeição.

Acreditamos que a principal contribuição da psicanálise para o campo da educação seja a possibilidade de desnudar as práticas educacionais voltadas a uma visão limitada e objetiva dos sujeitos. A suposta garantia e segurança dos currículos educacionais se mostram divergentes e, até mesmo opostos às leis psíquicas inconscientes. A educação orientada pela perspectiva psicanalítica não focaliza o conteúdo, mas o campo relacional e transitório entre o professor e seu aluno. Se apoia sobretudo no prazer que uma relação recíproca entre aquele que deseja aprender e aquele que se propõe ensinar oferece. A experiência de construir práticas educativas capazes de acolher outros pontos de vistas se mostra enriquecedora para o ambiente de aprendizagem; em resumo, se mostra um processo contínuo que envolve e requer mudanças constantes em relação às ações, posicionamentos, práticas e conhecimentos. Transformando espaço escolar em um verdadeiro espaço de expressão e desenvolvimento tanto a nível individual como coletivo, em busca de pessoas críticas e autônomas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bechelli, L.P.C. e Santos, M.A. Transferência e Psicoterapia de Grupo. Revista Latino-Americana de Enfermagem: v. 14, n. 1, p. 110-117. São Paulo, 2006.

Borges, S. e Pessoa, I. Educação Online: a transferência na relação professor-aluno, Rio de Janeiro, 2013.

Kupfer, M. C. Freud e a educação o mestre do impossível. Scipione Editora, São Paulo, 1989.

Lajonquière, L. Freud, sua "educação para a realidade" e a ilusão (psico)pedagógica de nossos dias. Revista Educação e Realidade. Rio Grande do Sul, 2000.

Leplanche, J. e Pontalis, J. B. Vocabulário da Psicanálise. Martin Fontes, São Paulo, 1992.

Libâneo, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? 12 ed., Cortez, São Paulo, 2010.

Monteiro, A. E. A Transferência na Ação Educativa. São Paulo, 2000.

Morgado, M. A. Contribuições de Freud para a Educação, Psicologia da Educação,

n. 7/9, 1999, p. 81-97. São Paulo, 1999.

Ribeiro, M. P. Contribuição da Psicanálise para a Educação: a transferência na relação professor/aluno. São Paulo, 2014.

Santos, J. M. S. A transferência no processo pedagógico: quando fenômenos subjetivos interferem na relação de ensino-aprendizagem. Belo Horizonte, 2009.

Silva, G. J. A transferência na relação pedagógica: um olhar à luz da psicanálise.

Paraíba, 2022.

Transferência. In: Michaelis, Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa. 2023. Disponível

em:<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/tran sferencia>. Acesso em 15/03/202

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO DE ARTES E A INCLUSÃO

ANA CAROLINA ROGERI FIGUEIRA

RESUMO

Este trabalho foi elaborado com base em pesquisas sobre a educação inclusiva, deficiências e prática pedagógica do ensino de Arte, bem como para docentes e discentes com necessidades educativas especiais, incluídas em escolas regulares em todo país, foi dada às contribuições com debate sobre inclusão na educação, na arte e na sociedade. As práticas pedagógicas descriminadas em cinco partes para melhor compreensão. Conclui se a relevância do tema para as instituições de ensino e toda comunidade escolar.

Palavras-chave: Arte, inclusão, deficiência múltipla.

ABSTRACT

This work was based on research on inclusive education, disabilities and the pedagogical practice of teaching Art, as well as for teachers and students with special educational needs, included in regular schools across the country, contributions were given to the debate on inclusion in education, art and society. Pedagogical practices broken down into five parts for better understanding. It concludes the relevance of the theme for educational institutions and the entire school community.

Keywords: Art, inclusion, multiple disabilities

INTRODUÇÃO

A educação de alunos com deficiência no ensino regular, no Brasil, é um grande desafio. Até recentemente, as crianças com deficiência eram educadas separadamente em escolas especiais ou instituições destinadas ao atendimento de alunos com deficiência mental.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e as Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (BRASIL, 2001) condenam a exclusão social com base nos padrões de normalidade. Elas entendem a educação como principal alicerce da vida social, capaz de construir saberes, transmitir e ampliar a cultura consolidara liberdade humana e a cidadania.

Esse é o grande desafio que se impõe aos Municípios brasileiros, aos gestores, aos serviços de educação especial, aos educadores na classe comum, a toda comunidade escolar, às universidades, às famílias e organizações não governamentais, para que juntos possam elaborar um projeto pedagógico que realmente atenda às necessidades educacionais especiais desses alunos, construindo, assim, uma escola e uma comunidade mais inclusivas. É natural que a escola, educadores e pais se sintam receosos e apreensivos com relação à possibilidade de sucesso a inclusão.

A partir da concretização do ensino da Arte e sua importância na educação brasileira, é necessário levar em conta questões práticas e inclusivas do ensino. Algumas dessas práticas serão analisadas e colocadas algumas questões sugestivas de trabalho nas instituições de ensino de Arte envolvendo o educando com deficiência.

Faz-se necessário pensar e analisar questões teóricas e práticas do ensino da Arte e da inclusão, do conhecimento do discente com deficiência que encontra se nas instituições de ensino atuais, do papel da sociedade e principalmente de docentes e gestores, agentes da comunidade escolar, nesse processo de educação e inclusão.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A criança com qualquer deficiência tem necessidade e possibilidade de conviver, interagir, trocar, aprender, brincar e ser felizes, embora, algumas vezes, por caminhos ou formas diferentes. Essa forma diferente de ser e agir são o que a torna ser único, singular.

É consenso que a pessoa com necessidades educacionais especiais se beneficia das interações sociais e da cultura na qual está inserida, sendo que essas interações, se desenvolvidas de maneira adequada, serão propulsoras de mediações e confitos necessários ao desenvolvimento pleno do indivíduo e à construção dos processos mentais superiores (Vygotsky, 1987).

As Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica (Brasil, 2001), recomendam a inclusão de crianças com deficiência, inclusive as com deficiência múltipla desde cedo em programas de creche e pré-escola que tenham por objetivo o desenvolvimento integral, o acesso à informação e ao conhecimento historicamente acumulado, dividindo essa tarefa com os pais e serviços da comunidade.

Conhecer as características do ambiente familiar onde o aluno se desenvolve, as formas de interação e expressão utilizadas pelo aluno, pelos colegas e seus cuidadores, conhecer também os interesses, necessida-

des e experiências vividas constituem-se em valiosos pontos de partida para adaptar as atividades às demandas das crianças com deficiência múltipla.

O mesmo Referencial curricular nacional para a educação infantil (BRASIL, 1998) recomendado para as outras crianças são essenciais para estas com alterações significativas no processo de desenvolvimento e aprendizagem, pois valoriza: "o brincar como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil, e a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma." (p.13).

Além disso, a inclusão requer modificações nas atitudes e estruturas dos centros de educação infantil: flexibilidade, tolerância, compreensão do comportamento e das necessidades emocionais, provisão de currículo adaptado às necessidades específicas; mobiliário adaptado para execução de atividades, adaptação de jogos pedagógicos, materiais específicos e recursos tecnológicos que favoreçam a interação, a comunicação e aprendizagem. Esses procedimentos e instrumentos são essenciais, pois determinam a qualidade da oferta educativa para o sucesso na aprendizagem e a inclusão desses alunos no sistema regular de ensino.

Piaget afirma que a inteligência se constrói mediante a troca entre o organismo e o meio, mecanismo pelo qual se dá a formação das estruturas cognitivas "o organismo com sua bagagem hereditária, em contato com o meio, perturba-se, desiquilibra-se e, para superar esse desequilíbrio e se adaptar, constrói novos esquemas".

No projeto educativo para inclusão de crianças com dificuldades acentuadas, a relação interação-comunicação, construída de forma positiva, é essencial. Entretanto, as necessidades vão além das atitudes positivas e práticas sociais não discriminatórias. Dependem essencialmente das oportunidades de experiências, de aprendizagem, e principalmente da modificação do meio e das estratégias para que possam ter êxito na escola e comunidade.

A convivência, o trabalho pedagógico e as atividades desenvolvidas em conjunto com os outros alunos da mesma idade sem deficiências poderão aumentar as possibilidades cognitivas e a elaboração de estratégias de ação e planejamento das crianças com severo comprometimento.

É necessário, além da participação da vida cultural, que esses alunos convivam com expectativas positivas, "com formas adequadas de comunicação e interação, com ajudas e trocas sociais diferenciadas, com situações de aprendizagem desafadoras: solicitados a formular escolhas, pensar, resolver problemas, expressar sentimentos, desejos e tomar iniciativas." (Bruno, 2001a, p.56).

As crianças com deficiências múltiplas podem necessitar de mais tempo para adquirir mecanismos de adaptação às novas situações, mas com uma boa mediação de professores e pais poderão criar estratégias de ação e pensamento; assim, poderão autorregular com ajuda seu comportamento e desenvolver a autonomia pessoal, social e intelectual. A Arte tem uma função importante para a formação de um individuo. Através dela o ser se torna mais criativo, crítico e perceptivo, podendo transformar a sociedade em que vive. No ensino de uma criança a Arte está ligada a aproximação do seu eu com a sua interação na sociedade. A Arte oferece ao aluno um contato mais próximo com suas vontades, atitudes e vivencias, se torna mais expressivo e amplia as formas de comunicação.

O avanço no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com deficiência múltipla compreende uma ação coletiva, requer colaboração entre educação, saúde e assistência social: ação complementar dos profissionais nas diferentes áreas do conhecimento (neurologia, fsioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e psicologia escolar) quando necessário, fornecendo informações e orientações específicas para o atendimento às peculiaridades decorrentes de cada deficiência. Essa ação conjunta significa adequar as atividades pedagógicas às necessidades particulares de cada criança, permitindo, assim, sua a participação em todas as atividades desenvolvidas no espaço escolar para uma efetiva promoção do processo de desenvolvimento e aprendizagem na classe comum.

A inclusão de alunos com deficiência múltipla não depende do grau de severidade da deficiência ou nível de seu desempenho intelectual, mas da possibilidade de interação, acolhida, socialização, adaptação do indivíduo ao grupo e, principalmente, da modificação da escola para atendê-lo.

A Arte, enquanto linguagem, interpretação e representação do mundo, é parte deste movimento. Enquanto forma privilegiada dos processos de representação humana, é instrumento essencial para o desenvolvimento da consciência, pois propicia ao homem contato consigo mesmo e com o universo. Por isso, a Arte é uma forma de o homem entender o contexto ao seu redor e relacionar-se com ele (BUORO, 1996, p.20)

As escolas que têm obtido êxito no processo de inclusão adotam como compromisso o respeito à diversidade e diferenças individuais, a adaptação do currículo e a modificação dos recursos metodológicos e do meio.

ENSINO DE ARTES E INCLUSÃO

O desconhecimento, em termos pedagógicos, de como se trabalhar o poder da imagem, do som, do movimento e da percepção estética como fontes de conhecimento, foram motivos para o ensino da Arte não ter sua valorização ao longo do tempo.

São exatamente esses fatores que favorecem o aluno com deficiência múltipla em sua inclusão. Os recursos promovidos pela Arte favorecem com que esse, que por vezes poderá tem um dos seus sentidos comprometidos, usará o outro como forma de acesso ao conhecimento oferecido.

Em uma atividade escolar, o aluno que não tiver acesso a escrita, devido seu comprometimento motor, intelectual ou outro, poderá usar do movimento corporal ou até mesmo da imagem ou do som, conforme adaptação a sua necessidade para estar incluso na atividade proposta pelo docente. Isso, por sua vez, também pode exigir da criação e sensibilidade docente, já que as adaptações irão partir do docente para o discente, sendo esta adequada conforme a criança em questão.

A inclusão se concilia com uma educação para todos e com um ensino especializado ao aluno, o que exige pensar sobre o fator humano. Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo inclusivo escolar de qualidade cedem um espaço de prioridade para o desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação na escola, exigindo uma nova postura diante da aceitação das diferenças individuais, da valorização de cada pessoa, da convivência na diversidade humana, e da aprendizagem por meio da cooperação.

A INCLUSÃO DA ARTE DENTRO E FORA DA ESCOLA

As práticas de ensino de Arte ainda sofrem com muitos problemas aos níveis de qualidade. Muitas escolas ainda se utilizam, por exemplo, modelos estereotipados para serem repetidos ou apreciados, empobrecendo o universo cultural do aluno. A polivalência, onde os professores passam a atuar em todas as 28 linguagens artísticas, independentemente de sua formação e habilitação faz diminuir a questão qualitativa na área, porém conhecer mais profundamente cada uma das modalidades artísticas ainda se mantém em muitas regiões. Por outro lado, já existem professores preocupados em também ensinar história da arte e levar alunos a museus, teatros e apresentações culturais.

Essa educação além dos muros da escola, da qual a Artes tem suma importância reflete na inclusão e social de alunos com deficiência múltipla, pois o acesso a atrações culturais muitas vezes não chega a esses educandos se não através das instituições de ensino, que através da Arte podem proporcionar momentos de atividades culturais e de lazer. Visitas a museus da cidade, reforçando sua importância histórica e cultural na construção da sociedade, peças teatrais, de dança, canto, entre outras favorecem a formação do educando e especial inclui e garante a participação do aluno com deficiência múltipla na sociedade.

ARTE, A LINGUAGEM, A COMUNICAÇÃO E A INCLUSÃO.

A produção do artista propicia um tipo de comunicação em que inúmeras significações se misturam na combinação de determinados elementos e conceitos, específicos de cada modalidade artística. Existem, ainda, maneiras particulares de tratamentos dentro de cada linguagem. Em um texto jornalístico seu objetivo é informar o leitor sobre o fato. Em um conto também pode se falar de um acontecimento semelhante a o outro, mas de modo completamente diferente. Em um texto poético de outra maneira. O texto, por muitas vezes, não dá apenas uma informação ao leitor, mas concretiza uma multiplicidade de significações relativas a um acontecimento. O que importa é que, em vez de descrever minuciosamente o que foi o acontecimento é possível expor várias experiências como em uma frase síntese ou como em imagem poética, são modos de utilização das possibilidades da linguagem, criando um tipo diferenciado de comunicação entre as pessoas.

Dessa forma quando pensado no aluno com múltipla deficiência, inclui sobre tudo, o educando com a deficiência auditiva, que tem sua própria linguagem, hoje por força legal incluída nos cursos de licenciatura, que se trata da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), uma linguagem oficial e própria da comunidade surda no Brasil e que não pode de maneira alguma ser ignorada no processo de escolarização e inclusão nas instituições de ensino. No entanto, como uma linguagem e comunicação, também permite produções artísticas interessantes, como traduções de canções, interpretações teatrais, entre outras criações que podem ser produzidas por docentes e discentes.

A língua de sinais é a língua natural dos surdos, pois é por essa que a criança surda adquire de forma espontânea, sem que seja preciso um treinamento específico, ainda é considerada por muitos profissionais apenas como gestos simbólicos. É necessário que ocorra a conscientização e esclareci-

mento da questão por parte dos educadores, onde de forma geral é possível observar em nossa sociedade a falta de entendimento das diferenças, sendo os surdos usuários da língua de sinais desconsiderados no processo educacional.

Quando a criança adquire sua língua natural ela se torna capaz de realizar o aprendizado de uma segunda língua, tornando-se um ser bilíngue. No caso dos surdos, como nem sempre isso é uma realidade, podemos encontrar surdos adultos que, pela falta de acesso à língua de sinais na infância, chegam à vida adulta sem ter adquirido nenhuma língua, por terem sido apenas expostos a uma língua oral e não terem desempenho satisfatório. A língua de sinais representa um papel expressivo na vida do sujeito surdo, conduzindo-o, por intermédio de uma língua estruturada, ao desenvolvimento pleno.

Ainda pensando na deficiência múltipla e diversas linguagens deveram considerar que a linguagem está sempre presente no sujeito, até quando este não está se comunicando com outras pessoas, assim ela constitui o sujeito, a forma como este percebe o mundo e a si próprio.

A ARTE VISUAL

A forma artística, por muitas vezes, pode ir além das intenções do artista diante de uma obra de arte o espectador pode realizar interpretações que têm tanto a dimensão subjetiva como a objetiva. Isso ocorre durante um processo em que se relacionam as imagens da obra do artista e a experiência do apreciador.

"Guernica", de Picasso, traz a ideia do repúdio aos horrores de uma guerra específica. Uma pessoa que não conheça as intenções conscientes de Picasso pode ver "Guernica" e sentir ou não impactos marcados pela intenção do artista; pode sentir outros gerados pela relação entre as imagens da obra de Picasso e os dados de sua experiência pessoal, como o adolescente que, vendo essa imagem, a relaciona a uma explosão nuclear. Figura 3: Picasso, "Guernica", 1937, Museu Rainha Sofa, Madri (PCNs/Arte, 1998).

Em geral a obra de arte pode significar coisas diferentes, dependendo de as observa e interpreta. O objetivo da obra, de formulação crítica, de identificação ideológica, de elaboração poética pode ganhar outros significados no contato com cada espectador.

Essa leitura faz parte da leitura de mundo que cada qual faz, devido suas experiências e vivencias, cabe ao docente buscar ampliar sempre o repertório do educando, sendo este com deficiência múltipla, o desafo se torna ainda maior, já que as experiências vivenciadas podem ter menor repertório. Estimular o senso crítico de todo e qualquer discente é tarefa indispensável ao ensino da Arte.

Cada obra de arte é, ao mesmo tempo, produto cultural de uma determinada época e criação singular da imaginação humana, cujo sentido é construído pelos indivíduos a partir de suas experiências e vivencias.

A arte situa o fazer artístico dos alunos como fato humanizado, cultural e histórico, no qual as características da arte podem ser percebidas nos pontos de interação entre o fazer artístico dos alunos e o fazer dos artistas de todos os tempos, que sempre inauguram formas de tornar presente o inexistente. Trata-se de gerar e construir sentidos.

Na observação de uma obra de Arte visual, para aproximação e sentido do educando com deficiência múltipla, algumas adaptações podem ser necessárias, táteis ou sensoriais, para o acesso a essa criação, que com o tempo se torna histórica para humanidade. O indivíduo terá sempre uma interpretação própria sobre o objeto, o educador media e aproxima o objeto.

O mundo caracteriza-se entre outros aspectos pelo contato com imagens, cores e luzes em quantidades inigualáveis na história. A criação e a exposição às múltiplas manifestações visuais geram a necessidade de uma educação para saber ver e perceber, distinguindo sentimentos, sensações, ideias e qualidades contidas nas formas e nos ambientes. Por isso é importante que essas reflexões estejam incorporadas na escola, nas aulas de Arte e, principalmente, nas de Artes Visuais. A aprendizagem de Artes Visuais que parte desses princípios pode favorecer compreensões mais amplas sobre conceitos acerca do mundo e de posicionamentos críticos.

As artes visuais, além das formas tradicionais como pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, objetos, cerâmica, com o avanço da tecnologia podem contar com outras modalidades na atualidade como, fotografa, moda, artes gráfcas, cinema, televisão, vídeo, computação, desenho industrial, arte em computador. Cada uma dessas modalidades artísticas tem a sua particularidade e é utilizada em várias possibilidades de combinações entre elas, por intermédio das quais os alunos podem expressar-se e comunicar-se entre si e com outras pessoas de diferentes maneiras. A multimídia, o videoclipe e o museu virtual são alguns exemplos em que a imagem integra-se ao texto, som e espaço, favorecendo recursos que possibilitam inclusão de diferentes formas.

A educação visual deve considerar a complexidade de uma proposta educacional que leve em conta as possibilidades e os modos pelos quais os alunos transformam seus conhecimentos de arte, ou seja, o modo

como aprendem, criam, desenvolvem-se e modifcam suas concepções de arte.

ARTE, AVALIAÇÃO E INCLUSÃO.

Avaliar é parte integrante da prática pedagógica, orientada pela atribuição de valor apurada e responsável que o docente realiza das atividades dos alunos. Deve se considerar sobre tudo, o modo de ensinar os conteúdos que estão em jogo nas situações de aprendizagem. Avaliar implica conhecer como os conteúdos de Arte são assimilados pelos estudantes a cada momento da escolaridade e reconhecer os limites e a fexibilidade necessários para dar oportunidade à coexistência de distintos níveis de aprendizagem em um mesmo grupo de alunos. Essa fexibilidade deve ser bem observada quando avaliado o aluno com múltipla defciência, pois este necessita de um olhar humanizado e refexivo perante a complexibilidade de sua condição como educando. É preciso, sempre a avaliação deste sobre os avanços dele mesmo, com cuidado a comparações não cabíveis em relação a outros discentes. Para isso, o professor deve saber o que é adequado dentro de um campo largo de aprendizagem para cada nível escolar.

O docente precisa considerar a história do processo pessoal de cada aluno e sua relação com as atividades desenvolvidas na escola, observando os trabalhos e seus registros (sonoros, textuais, audiovisuais, informatizados, etc.) O professor deve guiar-se pelos resultados obtidos e planejar modos criativos de avaliação dos quais o aluno pode participar e compreender.

A avaliação pode remeter o professor a observar o seu modo de ensinar e apresentar os conteúdos e levá-lo a replanejar uma tarefa para obter aprendizagem adequada. Portanto, a avaliação também leva o docente a avaliar-se como criador de estratégias de ensino e de orientações didáticas.

CONCLUSÃO

O ensino da Arte tem intensa importância, pois através deste pode se desenvolver diversas estratégias pedagógicas, que estão por toda trajetória escolar do educando com defciência, trazendo pela criação e por ações efetivas diversas estratégias de inclusão escolar e social.

Através da representação de arte o educando mostra seu eu, interno e externo, em suas produções. Esses podem ser de forma afetiva onde expõe os sentimentos ou de observação que o aluno tem contato em seu dia a dia. O mundo interno com desejos, sentimentos e emoções, e o mundo externo com vivencias.

O objetivo dos trabalhos de educação inclusiva deve ser a construção de uma sociedade em que todos tenham acesso às mesmas oportunidades, em diferentes âmbitos. Assim, um importante veículo para a construção da sociedade inclusiva pode e deve ser a arte, pois através dela percebe-se um grande avanço no desenvolvimento de autonomia e autoestima.

EFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Brasília, 2006 “Educação Infantil - Difculdades acentuadas de aprendizagem- Defciência múltipla - Saberes e práticas da inclusão”.

SILVEIRA, Flávia Furtado. NEVES, Marisa Maria Brito da Justa. Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, Jan-Abr. 2006. “Inclusão escolar de crianças com defciência múltipla:concepções de pais e professores”.

Buoro,Anamelia . “O olhar em construção”. Cortez, 1996.

Barbosa, Ana Mae. “Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras”. Estud. av. vol.3 no.7 São Paulo Sept./Dec. 1989.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC / SEF, 1998.

Brasil. LEI Nº 9394/96 – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL - 1996

REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

ANA MARIA BEZERRA ALVES ALBUQUERQUE

RESUMO

Refetir sobre o papel da escola na propagação de ações que despertam no estudante um olhar liberto das amarras do preconceito e aberto ao acolhimento do ser humano em sua essência, se constitui como objetivo desta pesquisa, que visa ainda observar os apontamentos das Leis 10.639 de 09 de janeiro 2003 e a Lei 11.645 de 10 de março de 2008. O estudo está amparado pelas contribuições de Almeida (2018); Cavalleiro (2014); pelo documento elaborado pelo Ministério da Educação – Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006). Foi possível perceber que a escola no contexto geral compete reafrmar todos os dias o seu papel na sociedade, o de luta por igualdade, equidade e respeito, sem a cor como parâmetro para separar quem pode e quem não pode se posicionar ou ter espaço de fala. O professor possui importante papel na elaboração de propostas e ações educativas que possibilite voz para os estudantes que por muito tempo foram silenciados em seus medos, em seus lugares de fala, mas que seguem solicitando respeito, inclusão e não segregação.

Palavras-chave: Escola; Estudante; Educação; Racismo; Étnico-racial.

INTRODUÇÃO

Quando a escola desperta no estudante o interesse em debater questões que provoquem profundas refexões acerca de pautas que produzam ações que possibilitem visibilidade e voz a grupos que por muito tempo foram silenciados, esta escola deixa de seguir paradigmas que contribuem para a segregação e desperta a uma nova forma de viver a educação escolar, com percepções pautadas na força poderosa da inclusão, da equidade e a cima de tudo, da humanidade.

Desta forma, partindo destas premissas, esta pesquisa visa refetir sobre o papel da escola na propagação de ações que despertem no estudante um olhar liberto das amarras do preconceito e aberto ao acolhimento do ser humano em sua essência. Busca-se também observar os apontamentos da lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 e a lei 11.645 de 10 de março de 2008, a fm de refetir sobre ações que as referidas leis pontuam. O estudo está amparado ainda pelas contribuições de Almeida (2018); Cavalleiro (2014); pelo documento elaborado pelo Ministério da Educação – Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006).

A escola se constitui como sendo um ambiente facilitador de diálogos. Portanto, abordar questões como preconceito, discriminação e segregação racial é necessário para que os estudantes ainda nos primeiros anos da educação escolar compreendam os males que estas ações provocam no ser humano, possibilitando que sentimentos como a empatia e a solidariedade se fortaleçam em seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

No primeiro momento da pesquisa aborda-se sobre a escola enquanto instituição que deve fomentar ações inclusivas e seu papel na disseminação de abordagens antirracistas, visando potencializar diálogos sobre respeito, inclusão e da não segregação, promovendo visibilidade para grupos que historicamente sofrem na pele o sentimento de impotência e que ainda seguem sendo vítimas da sociedade em que estão inseridos.

No segundo momento do estudo destacam-se as ações solicitadas pela lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, alterada pela Lei 11.645 de 10 de março de 2008, busca-se observar de que forma esta lei adentra os muros das instituições educacionais, refetindo sobre o papel do professor em sala de aula no debate sobre racismo e as formas de combatê-lo.

Enquanto ser humano em formação, a cada um compete o papel de debater sobre respeito, de lutar por inclusão, de compreender o grito das vítimas de racismo espalhados pelo mundo. Afrmar que é urgente dialogar sobre estas pautas é reafrmar que o silêncio não é o melhor caminho, que é preciso falar de forma repetida, quantas vezes forem necessárias. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil afrma que educar é:

> (...) propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social (BRASIL, 1998ª, p. 23).

Sendo assim, na Educação Infantil, por intermédio das brincadeiras e das aprendizagens orientadas, a criança aprenderá e saberá sobre inclusão, pois está inserida em ambiente de vida coletiva que possui como pressuposto o respeito ao ser humano em

sua inteireza.

É mais do que lutar por igualdade racial, esta luta histórica que perdura há séculos diz muito sobre compreensão de ser e estar no mundo, não é a cor da pele que define quem merece mais ou menos. Quando a sociedade for capaz de refletir profundamente sobre esses aspectos é que a igualdade de raça poderá ser possível, os primeiros passos para esta reflexão não acontecem nos lares dos estudantes, infelizmente. É dentro da escola, no cotidiano pedagógico, com práticas educativas afirmativas que os estudantes poderão despertar da cegueira causada pelo preconceito e pela discriminação racial, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes do seu papel na sociedade, sem olhar discriminatório e com potencial para o acolhimento do ser humano.

A escola heterogênea numa sociedade marcada pelo preconceito

Há muito que se aprender e muito que se ensinar na escola, numa troca constante entre professores e estudantes. Conversar sobre relações étnico-raciais ainda segue sendo um desafio para a escola. O debate sobre racismo vem percorrendo um longo caminho nos últimos anos, porém, este debate não é vivenciado na prática, mas, é necessário dialogar sobre racismo em casa, nas ruas e nas escolas. Sobre racismo, Almeida (2018), conceitua como sendo:

Uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. (ALMEIDA, 2018: 25).

Almeida afirma que o racismo resulta em discriminação a um determinado individuo ou grupo. Sendo assim, segrega e contribui para o sentimento de exclusão que devasta o ser humano. O autor afirma ainda que racismo difere de preconceito racial e de discriminação racial. Sobre preconceito racial, o autor aponta como sendo: "o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias" (ALMEIDA, 2018, p. 25). Desta forma, o preconceito racial difere da discriminação racial, visto que: "é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados" (ALMEIDA, 2018, p. 25).

É válido destacar que independente de preconceito ou discriminação racial, o rompimento destas práticas contribui para uma cultura que respeita a dignidade do homem e a escola é uma ponte necessária que contribui para que os estudantes vivenciem em seu cotidiano ações que visem romper com paradigmas que segregam e limitam o potencial humano.

A escola deve dispor de abordagens antirracistas, para isso é necessário planejamento, direcionamento e essencialmente, uma equipe disposta a pôr em prática no cotidiano dos estudantes propostas educacionais que objetive promover acolhimento, respeito e aprendizagem de forma eficaz.

Sistematicamente a sociedade brasileira tende a fazer, ainda hoje, vistas grossas aos muitos casos que tomam o espaço da mídia nacional, mostrando o quanto ainda é preciso lutar para que todos e todas recebam uma educação igualitária, que possibilite desenvolvimento intelectual e emocional independentemente do pertencimento étnico-racial do/a aluno/a. (BRASIL, 2006, p. 23).

Nota-se que o debate antirracista não é sobre cumprir protocolos impostos de cima para baixo é sobre conscientização de forma ampla e intrínseca a função da escola em suas ações em prol de uma educação para as relações étnico-raciais. É ainda sobre o constante dialogo para além dos muros das instituições de ensino. A comunidade escolar e o entorno devem participar das propostas que a escola oferece, sendo convidada a falar e ouvir sobre racismo. As escolas detêm o papel de promover este acolhimento, buscando transformar a educação e ressignificá-la na construção de uma sociedade para todos.

É imprescindível, portanto, reconhecer esse problema e combatê-lo no espaço escolar. É necessária a promoção do respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre as diferenças sem medo, receio ou preconceito. (BRASIL, 2006, p. 23).

É de grande relevância reafirmar o papel da escola e da comunidade escolar na construção de uma sociedade mais justa, humana e empática, para assim o preconceito e a segregação possam ceder lugar para a paz, para a não violação dos valores que cada ser humano carrega em sua trajetória de vida. Isso diz muito sobre o papel da escola em dialogar com os estudantes sobre humanidade, sobre valores que o dinheiro não compra e ainda sobre a importância de disseminar esse aprendizado para além dos muros da escola, ressignificando suas ideologias na construção de uma sociedade de todos e para todos. Cavalleiro (2014), sobre as relações étnico-raciais afirma:

A discussão das relações étnico-raciais em território brasileiro é uma questão anti-

ga, histórica, e sobretudo, polêmica. Porém, trata-se de uma discussão necessária para a promoção de uma educação igualitária e compromissada com o desenvolvimento do futuro cidadão. (CAVALLEIRO, 2014, p. 02).

Dialogar sobre ações inclusivas para além do ambiente físico, diz muito sobre uma rede de educação que busca expandir conhecimento e agregá-lo à sociedade, buscando contribuir para o fm do preconceito e da segregação que persiste na sociedade há séculos. Ouvir e falar sobre racismo permite maior engajamento por causas que requer um movimento que provoque refexão, posicionamento e interação. Não silenciar quem grita por igualdade, por respeito e dignidade é contribuir todos os dias para o fm do racismo estrutural que fere suas vítimas e diminui o ser humano. O documento elaborado pelo Ministério da Educação, denominado de Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006) reafrma:

A questão do racismo deve ser apresentada à comunidade escolar de forma que sejam permanentemente repensados os paradigmas, em especial os eurocêntricos, com que fomos educados. Não nascemos racistas, mas nos tornamos racistas devido a um histórico processo de negação da identidade e de "coisifcação" dos povos africanos. E a luta contra o racismo, em nosso país, vem possibilitando que sejam discutidos temas signifcativos para a compreensão de todo esse processo, mostrando a resistência dos africanos e seus descendentes, que não se submeteram à escravidão, que se rebelaram e que conseguiram manter vivas as suas tradições culturais. (BRASIL, 2006, p. 58).

O documento reafrma a relevância de um debate positivo que não deve ser silenciado, o de que o racismo é oriundo de práticas negacionistas que tem acompanhado a sociedade há décadas. Se ninguém nasce racista, é possível sim que ações afrmativas elaboradas de forma a resgatar valores que dignifcam o homem para além de sua cor, sejam reinseridas na sociedade adoecida que se tem nos dias atuais, mas que a cura pode estar dentro da escola, na potência dos diálogos do cotidiano, ainda no início, no chão da creche, nos primeiros passos da criança na sociedade.

Refexões sobre a Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 e a Lei 11.645 de 10 de março de 2008

A Lei 106.639 de 09 de janeiro de 2003 foi promulgada com a intencionalidade de alterar a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996, a alteração solicita que:

Art. 1o A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes art. 26-A, 79-A e 79-B: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, ofciais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.§ "Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. (BRASIL, 2003).

A lei acima citada compreende a necessidade de uma abordagem que possibilita aos estudantes um maior acesso as questões culturais do povo africano e seu papel na construção da história brasileira. Em 2008 percebeu-se a necessidade de alterar a lei 10.639 para incluir além da história dos povos africanos, o importante papel dos povos indígenas que já habitavam o Brasil ainda na época do seu descobrimento, sendo promulgada então a Lei 11.645 de 10 de março de 2008, esta lei reza que:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (BRASIL, 2008).

Estas leis foram promulgadas com a intencionalidade de solicitar que as instituições de ensino públicas e privadas obrigatoriamente incluam em seus respectivos currículos o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, solicitando ainda que este estudo ocorra entre o currículo escolar, com maior enfoque nas disciplinas de Educação Artística e de literatura e história brasileira. As leis foram aprovadas, repassadas as escolas e o que se espera é uma efetiva vivência de suas solicitações. Pois, é papel da escola ofertar propostas pedagógicas que se transformem em ações de fato signifcati-

vas.

Aos professores que atuam todos os dias em sala de aula, compete ressignificar tais propostas pedagógicas para além do giz e da lousa. Não é tarefa fácil, a escola é sim heterogênea. É válido destacar que as leis direcionadas para a educação norteiam o fazer docente, pontuando questões que necessitam de um olhar acentuado, porém, as ações que de fato se constituirão como vivências pedagógicas para os estudantes são planejadas pelo professor em parceria com a equipe pedagógica da instituição de ensino. Quando a criança negra ouve de seu professor que o negro contribuiu para a construção da história do Brasil, o sentimento de pertencimento desperta de forma positiva e provocam nos demais estudantes o interesse em ouvir, em dialogar e a aula deixa de ter como foco o giz e a lousa. É sobre fazer docente que se precisa comentar, o papel do professor é de grande representatividade no campo das relações étnico-raciais, sobre esse fazer docente, Nunes (2001) aponta que:

Dessa forma, resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares. (NUNES, 2001, p. 30).

Sendo assim, considerando o papel do professor na elaboração de ações práticas, com debate que possibilite voz para os envolvidos, a oferta de palestras dentro das escolas, a apresentação de vídeos fílmes, montagem de peças teatrais que provoque reflexão entre os estudantes, painéis na sala de aula com fotos de todos os estudantes são ferramentas que contribuem para uma educação antirracista.

A escola se constitui como uma importante aliada no combate ao racismo. Conforme aponta Ilma. Passos (2003) sobre instituição educativa:

A instituição educativa não é apenas uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas é também uma instituição de confronto, de resistência e proposição de inovações. A inovação educativa deve produzir rupturas e, sob essa ótica, ela procura romper com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria da organização do trabalho fragmentado. (PASSOS, 2003, p. 02).

Faz-se necessário que enquanto instituição educativa, a escola contribua para despertar a empatia, que é indispensável na luta contra o preconceito e a discriminação racial. O resgate da cultura afro-brasileira e indígena contribui para uma educação para relações étnico-raciais e diz muito sobre compreensão de igualdade que rezam nas leis apresentadas nesta pesquisa, mas que na prática ainda segue sendo uma barreira que precisa ser rompida e a educação é o melhor caminho. Os estudantes de hoje serão os cidadãos que gritarão para o mundo a importância das relações interpessoais na construção de uma sociedade que respeita o cidadão, para isso, a escola é essencial para o rompimento deste difícil caminho que muitas pessoas trafegam todos os dias, o caminho do preconceito e da discriminação racial. Cavalleiro (2014) ressalta:

Observar as relações interpessoais que na escola se vivenciam é, penso, essencial quando se entende a Educação como um dos principais fatores de desenvolvimento da cidadania. Só por meio dela é possível desmistificar as grandes contradições que não são peculiares. (CAVALLEIRO, 2014, p. 05).

As relações e os vínculos criados dentro do ambiente educativo contribuem para a constituição de diálogos sobre questões raciais, sobre o respeito que esta pauta solicita, para que não fique no esquecimento ou na rotina da escola de falar por falar. É ainda na Educação Infantil, etapa base da educação escolar, que estes diálogos devem acontecer, de forma lúdica, por meio de cantigas, leituras de livros infantis que resgatam a cultura africana e indígena entre outros meios que o cotidiano disponibilizar como forma de reconectar as crianças com suas raízes.

Desta forma o Ensino Fundamental e Médio contará com estudantes que desde muito cedo encontra no outro uma continuidade de sua história e de seu papel na sociedade. De acordo com o documento do Ministério da Educação – Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006):

A questão do racismo deve ser apresentada à comunidade escolar de forma que sejam permanentemente repensados os paradigmas, em especial os eurocêntricos, com que fomos educados. Não nascemos racistas, mas nos tornamos racistas devido a um histórico processo de negação da identidade e de "coisificação" dos povos africanos. E a luta contra o racismo, em nosso país, vem possibilitando que sejam discutidos temas significativos para a compreensão de todo esse processo, mostrando a resistência dos africanos e seus descendentes, que não se submeteram à escravidão, que se rebelaram e que conseguiram manter vivas as suas tradições culturais. (BRASIL, 2006, p. 58)

Portanto, se não se nasce racista, e sim, o ser humano se torna racista, é necessário que os diálogos se tornem ações efetivas de combate ao racismo e a segrega-

ção de raça. A escola é um caminho que favorece diálogos e, sobretudo, a escola deve promover escuta e voz para os estudantes. Escutar é compreender que o outro possui lugar de falar e respeitar tais falas é o papel de uma escola acolhedora, que potencializa as vozes dos estudantes de forma a contribuir para pautas que coloca o estudante como protagonista de suas aprendizagens e conhecimento de mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como intencionalidade refletir sobre o papel da escola na propagação de ações que despertem no estudante o interesse em ouvir sobre questões raciais, em possibilitar que ao ouvir, este estudante desperte para ações que compreenda o outro sem o olhar do preconceito e julgamentos, percebendo nas diferenças uma forma de ser e estar no mundo. De acordo com o que foi exposto no decorrer da pesquisa, a escola é uma importante aliada e pode contribuir com suas práticas para uma educação para as Relações Étnico-Raciais, fortalecendo vínculos por meio do constante diálogo desde a Educação Infantil, pois, é ainda nesta etapa do processo de ensino e aprendizagem que as crianças iniciam sua jornada em ambiente de vida coletivo. Sendo assim, a promoção de situações que favoreçam o potencial das crianças sem limitá-las ou julgá-las é contribuir por uma educação para as relações étnico-raciais, visto que é o ser humano em sua essência que é respeitado para além da escola, para a vida em sociedade.

As leis acompanhadas no estudo contribuem para direcionar a escola na elaboração de propostas educativas que possibilite visibilidade aos povos africanos e indígenas que contribuíram e contribuem para a formação da história e cultura do Brasil. A escola necessita ressignificar a forma como essas leis são incluídas em seus currículos, buscando agregar o conteúdo com propostas significativas para os estudantes. Notou-se que o professor possui importante papel na elaboração de ações educativas que possibilite voz para os estudantes que por muito tempo foram silenciados em seus medos, em seus lugares de fala, mas que seguem solicitando respeito, inclusão e não segregação. À escola, no contexto geral compete reafirmar todos os dias o seu papel na sociedade, o de luta por igualdade, equidade e respeito, sem a cor como parâmetro para separar quem pode e quem não pode se posicionar ou ter espaço de fala.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. O que é Racismo Estrutural? Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

BRASIL, Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 04 de maio de 2023.

_____, Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, Volume 1, 1998a.

_____, Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso em: 04 de maio de 2023).

CAVALLEIRO, Eliane. Valores civilizatórios: dimensões históricas para uma educação anti-racista. In: Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

_____, Eliane. Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. 6. ed., 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2014.

NUNES, Celia Maria Fernandes. Saberes Docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, abril/2001. Disponível em < https://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf> Acesso em 04 de maio de 2023.

PASSOS, Ilma. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? Cadernos Cedes, nº. 61, p. 267-281, dez/2003. Acesso em 30 de maio de 2023.

A LUDICIDADE COMO UMA FERRAMENTA PARA APRENDIZAGEM DENTRO DA PSICOMOTRICIDADE

ANDREA COUTO CAZARIM

RESUMO

A inclusão é um tema polêmico, visto por muitos como algo do futuro e impossível de ser realizado nas condições atuais de ensino. Hoje, com a política de inclusão, a educação infantil é a porta de ingresso ao sistema educacional para boa parte das crianças, devendo o atendimento educacional especializado ser ofertado na própria creche ou pré-escola em que a criança está matriculada. A Inclusão Escolar significa oferecer oportunidade de estudo para todas as pessoas, sem distinção de cor, raça, classe social, ou ainda, condições físicas e psicológicas. Apesar de ser bastante amplo, o termo Inclusão Escolar é mais utilizado para se referir à inclusão das pessoas com deficiência, seja sensorial, intelectual, física, nos espaços escolares. Isso porque mesmo que se tenha uma legislação vigente, a qual garante o direito ao estudo a todas as pessoas, algumas instituições ainda recusam a matrícula de crianças e jovens com deficiência. No entanto, recusar vaga ou se recusar a ensinar uma criança com necessidades educacionais especiais (NEE) é crime e cabível de processos judiciais. Toda e qualquer instituição escolar deve, portanto, oferecer atendimento especializado para as crianças que tenham NEE, com profissionais qualificados para realizar a Educação Especial.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Adaptação curricular; Aprendizagem.

ABSTRACT

Inclusion is a controversial topic, seen by many as something of the future and impossible to be achieved in current teaching conditions. Today, with the policy of inclusion, early childhood education is the gateway to the educational system for most children, and specialized educational services must be offered at the day care center or preschool where the child is enrolled. School Inclusion means offering study opportunities to all people, regardless of color, race, social class, or even physical and psychological conditions. Despite being quite broad, the term School Inclusion is most often used to refer to the inclusion of people with disabilities, whether sensory, intellectual, physical, in school spaces. This is because even if there is legislation in force, which guarantees the right to study for all people, some institutions still refuse to enroll children and young people with disabilities. However, refusing a place or refusing to teach a child with special educational needs (SEN) is a crime and subject to legal proceedings. Each and every school institution must, therefore, offer specialized care for children with SEN, with professionals qualified to carry out Special Education.

Keywords: School inclusion; Curriculum adaptation; Learning.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo compreender como as crianças são incluídas no sistema regular de ensino, analisando quais as metodologias e estratégias utilizadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem de crianças com deficiência, respeitando individualidade e as limitações de cada um, tomando como base o fato de ser a educação um direito de todos independente da deficiência que possa ter, entender como é feito o planejamento dessas estratégias de ensino e aprendizagem e verificar se a rede de ensino está preparada para receber esses alunos. A educação é um direito de todos, mas sabe-se que ainda são muitas as pessoas que não tem acesso à escola por apresentar alguma deficiência e, muitas vezes por imposição da própria família, ficam segregadas fora do âmbito escolar. Muitas vezes espera-se que o aluno se adapte à escola, sem que a escola tenha condições físicas de receber esse aluno e oferecer-lhe condições de permanecer e aprender na escola. Incluir é muito mais que receber o aluno no espaço escolar, é também favorecer seu aprendizado, respeitá-lo como sujeito ímpar, oferecer situações favoráveis à sua aprendizagem, sem deixar que, por apresentar alguma necessidade educacional especial. Como objetivos específicos, propomos observar as dificuldades encontradas em sala de aula com alunos de inclusão. Compreender quais os principais motivos da inclusão em escola regular. Estudar propostas para a capacitação e qualificação da prática docente. Refletir sobre o melhor caminho que a formação do professor poderá ter dentro da inclusão.

Para alcançar os objetivos propostos e responder aos problemas deste estudo, utilizou-se como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e uma pesquisa qualitativa acerca da inclusão e práticas do professor e seus procedimentos, foram realizados duas entrevistas semiestruturadas com professoras.

Os resultados indicam que na maioria das respostas, ambas as professoras, expressão falta de capacitação e formação para o atendimento da inclusão.

Esse tema foi escolhido por que há

muito tempo discute-se a questão da Inclusão e seu processo de desenvolvimento na Educação Infantil, e sua finalidade no universo lúdico, até onde esse contexto influencia o desenvolvimento psicomotor da criança. Por fim, iremos identificar a contribuição da arte como, ferramenta de estimulação no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança na educação infantil, sendo assim, determinar os objetivos precisos para que o processo pedagógico aconteça eficazmente, como agente facilitador e enriquecedor, respeitando o desenvolvimento da criança em suas especificidades.

O QUE É 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:

O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retira pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado (FOREST, apud MANTOAN, 2006, p.20).

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:

Quanto aos corpos de constituição doentia, não lhes prolongar a vida e os sofrimentos com tratamentos e purgações regradas, que poriam em condições de se reproduzirem em outros seres fadados, certamente a serem iguais progenitores.

[...]também que não deveria curar os que, por frágeis de compleição não podem chegar ao limite natural da vida, porque isso nem lhes é vantajoso a eles nem ao Estado (PLATÃO, apud BRASIL, 2008).

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 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 ´´tabula 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 abandonados

em hospícios ou confnados em instituições com ou sem ensino (BRASIL, 2008).

INCLUSÃO NO BRASIL

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).

De 1854 a 1956 iniciativas ofciais e particulares isoladas:

O atendimento escolar especial aos portadores de defciência teve seu início, no Brasil, na década de cinquenta do século passado. Foi precisamente em 12 de setembro de 1854 que a primeira providência neste sentido foi concretizada por D. Pedro II. Naquela data, por meio do Decreto Imperial nº 1.428, D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

A fundação do Imperial Instituto deveu-se, em grande parte, a um cego brasileiro, José Álvares de Azevedo, que estudou no Instituto do Jovens Cegos de Paris, fundado por Valentin Hauy no século XVIII. Por ter obtido muito sucesso na educação de Adélia Sigaud, flha do Dr. José F. Xavier Sigaud, médico da família imperial, José Álvares de Azevedo despertou a atenção e o interesse do Ministro do Império, Conselheiro Couto Ferraz. Sob a infuência de Couto Ferraz, D. Pedro II criou tal Instituto, que foi inaugurado no dia 17 de setembro de 1854, cinco dias após sua criação. Para dirigi-lo, foi nomeado o Dr. Xavier Sigaud, cujo busto em mármore se encontra no salão nobre daquela casa de ensino (MAZZOTTA, 2005, p.28).

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 defciência mental, o Hospital Juliano Moreira (BRASIL, 2008).

Dentro dos princípios higienistas, em 1903, no Rio de Janeiro, a defciência mental tornou-se problema de saúde pública e esses defcientes foram relegados ao Pavilhão Bourneville, que foi a primeira Escola Especial para Crianças Anormais e o Hospício de Juquery. A medicina infuenciou 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 Defciência 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 identifcando as crianças com alguma defciência. A educadora Helena Antipoff, criou em Minas Gerais, o serviço de diagnóstico e classes especiais nas escolas públicas. Foi fundadora da Sociedade Pestalozzi, infuenciando 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 defcientes das escolas regulares. O atendimento aos defcientes se manteve com a ajuda de instituições e organizações flantrópicas. Além disso não foram conceituados os variados graus de defciência, dificultando o atendimento e o progresso educacional dessas crianças (BRASIL, 2008).

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E A TECNOLOGIA

A Educação inclusiva implica o desenvolvimento integral e valorização da criança de maneira a experimentar esse mundo tecnológico no ambiente escolar. A escola vem de forma incansável buscando alternativas, estimulando a participação e contribuindo para o pleno desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Para tornar o processo de aprendizagem mais interessante e lúdico, o uso destas tecnologias aliadas as propostas curriculares na Educação inclusiva, vem mudando o pensar, a maneira de se expressar e questionar de cada criança, permitindo assim a exploração de novos conhecimentos de forma interativa e divertida.

Para Borges (1999), estamos em um mundo em que as tecnologias interferem no cotidiano, sendo relevante, assim, que a educação também envolva a democratização do acesso ao conhecimento, à produção e à interpretação das tecnologias.

Por tecnologia entendemos um “conjunto de saberes inerentes ao desenvolvimento e concepção dos instrumentos [...] criados pelo homem através da história para satisfazer suas necessidades e requerimentos pessoais e coletivos”. (VERASZTO, SILVA, MIRANDA e SIMON, 2008, p.78).

Neste sentido, é notório que a utilização de artefatos busca a melhoria de performances nas coisas mais simples, ou até mesmo mais complexas, partindo do conhecimento cientifco chamado tecnologia.

Entende-se que a função da escola, além do conhecimento passado é proporcionar a oportunidade de aprendizagem para as crianças, de modo que adquiram compreensão no seu mundo e em seu tempo.

Ao longo do processo histórico sobre infância cidadã da criança como sujeito de direitos, Vygotsky, profundamente influenciado pelos postulados marxistas, afirma que as origens das atividades psicológicas mais sofisticadas devem ser procuradas nas relações sociais do indivíduo com o meio externo. Entende que o homem não só é um produto do seu contexto social, mas é também um agente ativo na criação deste contexto. (REGO, 2000, p.49).

Por mais que as escolas utilizem tablets, computadores e outros recursos em sala à educação por si não mudou, visto que os recursos são utilizados em hora determinada, ou seja, a tecnologia não é utilizada de maneira correta, como deveria ser.

Normalmente, elas não são correlacionadas aos conteúdos dados em sala de aula, ministradas por professor específico, hora e local pré-determinados para utilização dos recursos. Para que essa concepção mude as tecnologias digitais devem ser inseridas no material pedagógico da escola, associadas ao conteúdo dado em sala de aula, assim como um livro, um jogo pedagógico, permitindo assim o desenvolvimento do aluno no âmbito pedagógico.

Vale ressaltar, para que haja a inserção das tecnologias digitais na educação infantil, se faz necessário o conhecimento ser aprimorado dos professores, uma vez que estes possuem referencias de uma década passada e a tendência é que repitam a forma como foram educados, de maneira tradicional.

O autor explica que entre 1932 e 1947, a pedagogia nova e a pedagogia tradicional, se equilibram e se mantiveram na educação do país.

A partir de 1960 a pedagogia nova, se torna predominante. Já no ano seguinte, dá-se início ao seu processo de declínio.

Entre os anos de 1960 e 1970, há um predomínio do modelo de Taylor e Ford, cujo objetivo era a produção em massa e adequação desses novos trabalhadores passa pela educação, com as "teorias do capital humano". Esse novo modelo de educação priorizava a formação técnica adequando o cidadão ao novo modelo de produção.

Já no final do século XX, houve o crescimento da concepção da pedagogia produtivista, que entra em choque com as ideias da pedagogia tecnicista surgindo desse embate a "visão crítico reprodutivista". As ideias contra hegemônicas surgem baseadas na concepção de uma "educação popular", bem como a pedagogia crítico social e a pedagogia histórico-crítica. Todas elas contribuíram para importantes debates no âmbito da educação e deram importante colaboração para os avanços na educação inseridos na Constituição de 1986 (MARTINS, 2010).

Outras vertentes pedagógicas foram surgindo segundo o autor, porém sempre com um olhar mercantilista sobre a educação, frisando sempre máxima racionalização e otimização dos recursos. Entre elas podemos destacar os mais conhecidos como: Neoescolanovismo – "aprender a aprender", Neoconstrutivismo – "pedagogia das competências" aprendizagem individual, Neotecnicismo - "qualidade total" escola como empresa (MARTINS, 2010).

Para Figueiredo (2013), a formação inicial e continuada de professores visando a inclusão deve ser pensada primeiramente na sua organização e instrumentalização de ensino, bem como a gestão da classe e seus princípios éticos, filosóficos e políticos, que permitiram a esses professores a reflexão e compreensão de seu verdadeiro papel e da escola na formação dessa nova geração que deverá responder às demandas profissionais.

A autora explica sobre a importância da organização dos tempos e espaços de aprendizagem no agrupamento de alunos e no planejamento das atividades. Pensar na sequência didática adaptada aos reais necessidades dos seus alunos e na consolidação da aprendizagem.

Nesta perspectiva de ensino, o professor situa-se como mediador, considerando aspectos como: atenção às diferenças dos alunos; variação de papéis que o professor assume diferentes situações de aprendizagem; organização dos alunos de forma que possibilite interações em diferentes níveis, de acordo com os propósitos educativos (grupo – classe, grupos pequenos, grupos maiores, grupos fixos) (FIGUEIREDO, 2013, p.142).

Há a necessidade de reconsiderar nossas crenças e valores. Os professores continuam querendo controlar as situações em sala de aula, não dando a liberdade para o aluno e exercendo forte autoridade no sentido de que o aluno precisa sempre olhar para ela, sentando em fileiras e com seus materiais pedagógicos sob sua supervisão. Nesse aspecto o espaço é o ponto primordial enfatizado pela autora, pois deve se pensar em espaços preparados para todos os níveis de desenvolvimento e idades apropriadas, que sejam organizados e ativos que documentem e ensinem. Pensar o espaço de forma que todos os alunos tenham oportunidades de aprendizado e de socialização, e ficando ao professor a responsabilidade de substituir a sua pedagogia tradicional pela pedagogia pensada na diversidade, é o que expõe a autora no seguinte trecho:

A escola, para se tornar inclusiva, deve acolher todos seus alunos, independentemente de suas condições sociais, emocionais, físicas, intelectuais, linguísticas, entre outras. Ela deve ter como princípio básico desenvolver uma pedagogia capaz de educar e incluir todos aqueles com necessidades educacionais especiais e também os que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes, pois a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência (FIGUEIREDO, 2013, p. 143).

Booth e Ainscow (2000, apud FIGUEIREDO, 2013), o percurso da inclusão irá ampliar e elaborar as competências e habilidades dos professores, e que as experiências obtidas irão ajudar na sua formação continuada agregando valores e conhecimentos no contexto social, de história de vida e contribuíram para uma prática mais acolhedora. Não se pode exigir que todos os professores ajam da mesma forma, pois cada um terá uma visão própria das práticas pedagógicas na inclusão. Portanto, os autores concluem que não se pode esperar na formação dos professores o desenvolvimento de ritmos e competências similares e que sua prática pedagógica só será efetivamente inclusiva se o espaço possibilite sua atuação inclusiva e a reflexão do seu próprio trabalho pedagógico.

Seguindo na mesma linha de raciocínio Santos (2013, apud MANTOAN, 2013), ressalta que para que a escola e as práticas docentes sejam condizentes com a inclusão devem proporcionar o fortalecimento dos projetos políticos pedagógicos, sala de aula com eixo de aprendizagem para todos, articulação da teoria e prática, trabalho interdisciplinar, reorganização dos tempos e espaços e investimentos na infraestrutura material e pessoal, bem como a revisão do processo de avaliação. A formação continuada do professor deve ser em serviço, pois, a aprendizagem é permanente e o desafio da educação é contínuo. Segundo a autora, são realidades que podem ou não acontecer nas escolas e dependem do nível de comprometimento com a inclusão escolar.

O professor, dentro da perspectiva inclusiva e com uma escola de qualidade, não deve duvidar da capacidade e das possibilidades de aprendizagem dos alunos e muito menos prever quando esses alunos não irão aprender. Ter um aluno deficiente em sala de aula, não deve ser um empecilho, para que, suas práticas pedagógicas, com relação ao deficiente seja de menor qualidade ou em menor tempo.

Dentro desse contexto a autora explica que ainda, não justifica um ensino à parte, individualizado, com atividades que discriminam e que se dizem ´´adaptadas´´ às possibilidades de entendimento de alguns. A aprendizagem é sempre imprevisível, portanto, o professor deve considerar a capacidade de todos os alunos, deixando de rotulá-los e de categorizar seus alunos, entendendo que todos são capazes de assimilar conhecimento e de produzi-los (MACHADO, 2013).

Cunha (2015), comenta que, embora saibamos que na educação especial há casos degenerativos muito severos, ainda assim, essas pessoas, mesmo que impossibilitadas no espaço pedagógico e afetivo, por meio de atuação de profissionais interessados e dedicados, podem receber um acompanhamento educacional reabilitativo em seu próprio lar. São ações inclusivas além dos muros da escola.

Continuando na sua linha de pensamento, o autor, explica que quando o educador trabalha com a informação da educação inclusiva, sua prática conclui todos os níveis e modalidades de ensino: da educação especial, passando pela educação básica e atingindo a educação de jovens e adultos, alcançando assim a diversidade discente nas diferentes etnias, culturas e classes sociais. O professor deve observar, avaliar e mediar, para que os recursos pedagógicos de que a escola possui sejam apropriados para aqueles que ensinam e para os que recebem o aprendizado, como segue:

É evidente que a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais é um trabalho multidisciplinar que requer especialistas de diversas áreas atuando com a escola. É bom ressaltar que a aprendizagem transcende o campo escolar, porque os mesmos mecanismos que estão presentes no cotidiano. É nosso papel educar para a vida e não somente para testes e avaliações pontuais. Isso se torna mais indelével quando educamos aprendentes com necessidades especiais, uma vez que eles carecem de uma aprendizagem integradora, relacionada à vida social (CUNHA, 2015. p. 12).

Michels (2006), explica que a formação de licenciatura, especificamente no curso de Pedagogia, com habilitação em educação especial, e não em uma de suas áreas definidas pelas deficiências e deverá estar relacionada com o atendimento educacional dos alunos com deficiência.

Seguindo ainda no pensamento da autora, podemos notar a variação de tipos de formações continuadas e ela poderá ser a modalidade para formar os professores para a educação especial. Aos professores capacitados cabe a tarefa de identificar quais são os possíveis discentes com necessidades especiais e desenvolver com eles atividades e ações pedagógicas.

Percebe-se ainda para a autora, a proposição que o professor atualmente continua ligado com o modelo da educação tradicional que, continua se organizando com base no modelo médico-pedagógico, que acaba se confundindo com o conhecimento da educação especial. Estudos mostram que

a grande dificuldade do professor é aceitar a crítica a esse modelo, que está vinculado ao pensamento dominante, não somente na educação especial, mas na educação de modo geral, causando por muitas vezes ao resultado do fracasso escolar.

Ainda segundo a autora, na atualidade, a proposta dos professores, têm como máxima a inclusão. Porém sua manutenção tem sido o modelo médico-pedagógico que nos faz pensar se este caminho está levando a qual caminho? Sucesso ou fracasso?

Se é verdade que para a democratização da escolarização os alunos com deficiência por meio de inclusão do ensino regular, terão que ser superadas as barreiras impostas pelos educadores não especializados e modificados as práticas escolares na perspectiva da absorção com qualidade, das mais diversas diferenças culturais, linguísticas, étnicas, sociais e físicas. É também verdadeiro que a contribuição da área da educação especial não se fará presente enquanto permanecer hegemônico o modelo médico-pedagógico (MICHELS, 2006).

Para Cunha (2015), compreender o ser humano na complexidade do seu ser dando-lhes condições de integrar-se ao ambiente escolar é fazê-lo crer com atributos para a cidadania:

Em muitas escolas, ainda o aluno com necessidades especiais é recebido em sala, ficando isolado das demais, porque falta aos profissionais, a capacitação para exercer esse papel e, à escola, falta-lhe recursos pedagógicos para propiciar as condições para a aprendizagem e a inclusão (CUNHA, 2015, p. 36).

O autor ainda explica que outras escolas se deparam diante do dilema de incluir o educando, optando pela idade biológica ou por sua capacidade de aprendizagem: distorção idade-série. Há indivíduos que possuem atrasos no desenvolvimento, cuja maturação cognitiva está abaixo das pessoas da mesma idade. No entanto, não se inclui um aluno de doze anos em um grupo de crianças de 7, mas é adequado que ele conviva e aprenda com os outros da mesma faixa etária, pois esse é o seu grupo social. Uma diferença desproporcional certamente traria dificuldades para o processo inclusivo e para a dinâmica da sala de aula. Não é nossa intenção culpabilizar ou exigir da escola ou do professor o que não foi concedido de forma ampla e irrestrita à educação: condições ideias para que todas as escolas pudessem estar preparadas e adaptadas, e todos os profissionais formados e capacitados. Porém é nosso dever não perder as esperanças e, acima de tudo, trabalhar para a legítima inclusão de nossos alunos.

A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

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).

Alguns apontam para o “desmonte” da educação especial, traduzido pelo fechamento das salas de recursos, das estratégias para atender interesses econômicos, pois tais serviços costumam ser onerosos. Associam-se as providências nesse sentido com outras, que surgem na onda da globalização (dos mercados) principalmente e com as teorias do capital humano, gerando incertezas e reações contrárias às ideias inclusivas (MICHELS, 2006).

O entusiasmo aparece manifesto em muitos educadores e pais, certos de que, na diversidade, reside a riqueza das trocas que a escola propicia. Uma turma heterogênea serve como oportunidade para os próprios alunos conviverem com a diferença e desenvolverem o saudável sentimento de solidariedade orgânica (MICHELS, 2006).

Com o desafio do trabalho na diversi-

GDGH RV SURIHVVRUHV WDPE« pois, as tradicionais práticas pedagógicas centradas no ensino homogêneo, repetitivo e desinteressante, possam a ser repensadas na direção dos quatro pilares para a educação do século XXI propostas pela UNESCO: apren - der a aprender; aprender a fazer; aprender a ser; aprender a viver junto (DELORS, 1996 apud CARVALHO, 2011, p.28).

Aperfeiçoamento das escolas cuidan - do do manejo das inovações. ´´Fazer avançar a prática implica, assim, um equilíbrio cuida - doso entre a salvaguarda do que existe e a mudança´´.

Utilização dos professores nas classes especiais, como professores de métodos e re - cursos, atuando como consultores de apoio;

Aperfeiçoamento do pessoal docente, para que atue como suporte para as práticas inclusivas nas escolas;

Trabalho de equipe;

Adaptações curriculares, capazes de assegurar o domínio das matérias curricula - res, promovendo-se a igualdade de oportuni - dades para o sucesso educativo.

GESTÃO DOCENTE E INCLUSÃO

Michels (2006), entende que a escola hoje é convocada a ser democrática SDUD WRGRV XPD HVFROD LQFOXVLYD 1R HQ tanto, se não levarmos em consideração os aspectos apresentados anteriormente, cor - remos o risco de fazermos uma análise in - gênua 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 exem - plo, a economia e a política, sem perder de vista a troca existente entre esses elementos e o cotidiano escolar.

Levando em conta tais conside - rações, 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 H ‹QDQFHLUD VHQGR UHVSRQVDELOL]DGD SHORV sucesso ou fracasso.

Seguindo a mesma linha de pen - VDPHQWR RXWUD DXWRUD GH‹QH D JHVW¥R HVFRODU va da seguinte maneira:

Ter uma equipe de professores e fun - cionários preparados para lidar com situa - ções inusitadas. Por exemplo, um aluno que necessita de ajuda para usar o banheiro ou RXWUR TXH SUH‹UD HVWDU - D PDLRULD GRV WHPSRV SRU WRGR WHP po fora da sala de aula (RAMOS, 2006, p. 13).

Ainda segundo a autora, é preciso, por - tanto, em uma perspectiva didática inclusiva, considerar os diferentes modos e tempos de aprendizagem como um processo natural dos indivíduos, sobretudo daqueles com eviden - tes limitações físicas ou mentais.

Respeitar as diferenças é também res - peitar o ritmo de aprendizagem de cada um

Em casos muito extremos como alta agressividade ou passividade absoluta acon - selhar aos pais que busquem ajuda médica. Fazer da observação atenta o seu mais im - portante 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 ci - dadania. Ela ressalta ainda que as outras mo - dalidades de educação inclusiva não devem ser ignoradas.

A PRÁTICA DO PROFESSOR EM SALA DE AULA REGULAR COM ALUNOS INCLUSI VOS

O movimento pela universalização do ensino e democratização das práticas esco - lares visa, dentre outros aspectos a promo - ver e facilitar o acesso à escola de grupos de indivíduos que, pelas mais diversas razões, encontram-se abolidos do seu esforço. Se - gundo Bueno, esse movimento ganhou vulto QRV DQRV H > @ IH] DŒ R U D contestável, os problemas de seletividade es - colar e passou a ser objeto de preocupação tanto dos gestores das políticas quanto dos estudiosos e pesquisadores da educação na - FLRQDO %8(12 S

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 (Tailân - dia). Esse documento também faz menção à educação como estratégia para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Ou - tro movimento expressivo foi a da conferên - cia mundial sobre necessidades Educativas Especiais (1994) (DUEK, 2014).

3DUD D DXWRUD GHVD‹R TX as escolas integradoras é o desenvolver uma pedagogia centralizada na criança; capaz de educar com sucesso todos os meninos e me - ninas inclusive aquelas crianças que sofrem GH GH‹FL¬QFLD JUDYHV

Na preocupação com os processos de escolarização de indivíduos que se encontra na denominação de necessidades educacio - nais especiais, e do aumento das matrículas destes nas escolas regulares, ainda há muitos LPSDVVHV TXH GL‹FXOWDP R DYD em direção a um atendimento educacional mais ajustado. Em relação aos procedimen - WRV GH HQVLQDU D DSUHQGHU D mais evidentes (DUEK, 2014).

O fórum Mundial sobre educação realizado em Abril de 2000, em Dakar (Senegal) corrobora tal análise, ao revelar sistemas educativos, embora menos excludentes do que em outros momentos, apresentam resultados do esperado e desejável. A avaliação de 2000 demonstra que perto de 113 milhões de crianças continuam sem acesso à escola. Por um lado, o movimento de universalização do ensino- acesso a permanência (DUEK, 2014).

Pode se dizer, assim, que, à revelia dos progressos computados em nosso país, a ideia de inclusão, restrita ao ingresso de alunos com deficiência no ensino regular tem contribuído para a constituição deste como um campo confuso e paradoxal. Com outras palavras, para que a inclusão não se diminua a inserção ou a justaposição desse aluno na escola comum (DUEK, 2014).

A inclusão implica em esforços coletivos de todos que fazem parte da escola. Segundo a autora, o sucesso da inclusão depende da possibilidade de o professor atuante na escola comum reconhecer e responder às necessidades diversificadas dos seus alunos (DUEK, 2014).

Portanto o uso da tecnologia assistiva em sala de aula poderá favorecer alunos que, por diferentes razões apresentam dificuldades em se locomover, em sentar, em falar, em escrever e segurar objetos. Cada professor deveria preocupar-se em descobrir quem é o seu aluno. As ferramentas conhecidas, como a observação, continuam sendo nosso ponto de partida. O auxílio especializado deve ser um complemento, aumento da responsabilidade do professor, que, frente à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem presentes em sala de aula, deve se identificar, selecionar e utilizar recursos e estratégias variadas, criando as condições adequadas para que os alunos possam aprender, individualmente. Com isso chegamos a um resultado de contribuições dos casos de ensino para sistematização de práticas realizada em sala de aula, dos números de professores junto com o aluno em sala. Programas iniciais e continuadas de professores para a educação inclusiva (DUEK, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema do presente trabalho tem como objetivo responder as perguntas pertinentes à formação do professor na educação inclusiva. Nesta investigação, pudemos verificar quais os métodos e estratégias que os professores utilizam na rede regular de ensino para atender os alunos de inclusão escolar. Será que o professor da rede regular de ensino está apto a ensinar e a atender a demanda de alunos inclusos em sala de aula?

Diante dos autores estudados que tratam sobre a inclusão, verificamos que há um ato entre o discurso colocado nas páginas do livro e a realidade do ensino e do atendimento dos alunos inclusivos.

O conjunto de evidências levantado dentro desse campo de pesquisa, aponta para a necessidade de que deve haver novos olhares para a prática do professor, dando um sentido mais real e menos discursivo.

O professor na sua grande maioria não tem esse preparo, tempo e estudo para ensinar o aluno inclusivo. O plano didático deve ser adequado ao público alvo é reservada as devidas especialidades para o ajustamento das aulas, e oferecendo as mesmas atividades para todos.

Ninguém negará que o professor diante da inclusão, precisa do respaldo da direção da escola, que deve trabalhar com um modelo de gestão escolar participativo e que acolhe a família para que haja uma efetiva inclusão. Sem essa participação o professor fca limitado na atuação junto ao seu aluno e que muitas vezes só contará com esse apoio ao longo da sua vida.

O não comprometido apenas aceita o aluno inclusivo pois é algo que vem imposto a ele e tem a convicção de que esse aluno não terá nenhum progresso estando em sala ou não. Já o professor comprometido possui uma visão ampla sobre a inclusão e consegue planejar uma proposta pedagógica condizente com o aluno inclusivo. Temos, portanto que separar os discursos pró e contra inclusão para não incorrermos no erro de julgar um único olhar sobre a inclusão colocando-o como um pensamento geral.

Conforme pontuado no referencial teórico, verificamos que a inclusão não se faz apenas por força de uma lei, ela se define na medida em que a realidade vivida pelo aluno se efetive junto ao aprendizado adquirido dentro da sala de aula. O que foi verifcado durante a pesquisa é que na maioria das escolas a inclusão é vista apenas como um meio de socialização do aluno, e que isso por si só já bastaria para a efetivação dessa inclusão.

Com relação ao aperfeiçoamento da prática pedagógica, a hipótese levantada é confrmada nas respostas das duas professoras pois elas admitem que há a necessidade de aperfeiçoamento dos professores com cursos de especialização para se obter um olhar mais direto para essa prática, corroborando com a hipótese de que a formação docente é insufciente para se trabalhar com a educação inclusiva.

O objetivo da presente pesquisa era verifcar as difculdades encontradas na formação docente na educação inclusiva bem como os principais motivos da inclusão, a capacitação e qualifcação da prática docente e a refexão sobre qual melhor caminho que a formação docente terá dentro da inclusão.

Os resultados levam a crer que os objetivos pretendidos, foram alcançados mediante os embasamentos teóricos estudados, identificamos que a inclusão é algo muito complexo e que os motivos que levam a inclusão escolar muitas vezes passam apenas pela obrigatoriedade imposta pela lei.

Em suma, o melhor caminho para a reflexão sobre a formação docente dentro da inclusão, passa por dois momentos, o do professor comprometido que realmente busca sua capacitação dentro da área inclusiva e portanto faz a diferença dentro da sala de aula quando apoiada pela gestão escolar e aquele professor que inclui na forma obrigatória da lei e não pensa em capacitar-se para melhorar sua prática e incluir o aluno efetivamente.

Para terminar concluímos que nossos objetivos foram alcançados dentro da pesquisa, pois confrontando as evidências e a teoria estudada, conseguimos compreender a inclusão dentro de um contexto geral, e que o caminho ainda é longo, pois ainda estamos presos a ideia de uma inclusão baseada na obrigatoriedade da lei.

Enfim é preciso muito mais que uma lei para que a inclusão se torne uma realidade digna e que dê ao aluno de inclusão o merecido olhar que ele mereça.

Conclui-se que é necessária a realização de pesquisas mais abrangentes e aprofundadas, com amostragem mais significativa para que resultem em ações práticas no âmbito da inclusão.

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.

CUNHA, C. A práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva. 5. ed. São Paulo: 2015.

DUEK, V.P. Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente.Educação em Revista. Educ. rev. vol. 30 no.2 Belo Horizonte, April/June, 2014.

FIGUEIREDO,R.V. de. A formação de professores para inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN,M.T.E.(Org).O desafio das diferenças nas escolas.5.ed.Petrópolis: Vozes, 2013. cap.8,p.141-145.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 297 p. ISBN 85-224-5758-8.

MACHADO,R. Educação inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. In: MANTOAN, M.T.E.(Org).O desafio das diferenças nas escolas. 5.ed.Petrópolis: Vozes, 2013.Cap. 5, p .69-75.

MANTOAN, M.T.E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M.T.E.et al. A integração de pessoas com deficiência. São Paulo Memnon,1997.

MAZZOTTA, M.J.S. Educação Especial no Brasil. História e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. Revista Brasileira de Educação v.11 n. 33 set/dez. 2006.

RAMOS, R. Passos para a INCLUSÃO. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, R. Passos para a INCLUSÃO. 4. ed. São Paulo: Cortez,2008.

RAMOS, R. Passos para a INCLUSÃO. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, M. T. da C. T. dos. Inclusão escolar: desafios e perspectivas. MANTOAN, M. T. E. (Org). O desafio das diferenças nas escolas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. Cap. 8, p. 147-151.

A INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA. DESENVOLVENDO A AUTOESTIMA DE ALUNOS COM TEA

ANDRÉA VELUDO PEREIRA DOS SANTOS

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de trazer a luz a discussão acerca da inclusão da criança com autismos na etapa que compreende a Educação básica, desde a Educação Infantil até o Ensino médio. Mesmo com a complexa variedade de sintomas que podem ser identificados nas crianças com o transtorno do espectro autista, observados em alunos da Educação Infantil, é indispensável que os professores estejam atentos e com um olhar sensível para identificar essas possíveis características. Tais características quando identificadas isoladamente ou em conjunto requer uma posição de diálogo entre a família e a escola com a intenção de estimular o desenvolvimento pleno do aluno, sempre priorizando uma visão reflexiva, a fim de oferecer ao aluno possibilidades para todo o seu potencial desenvolvimento. Esta pesquisa busca observar a relação entre as características dos alunos com TEA e os passos que envolvem o processo de inclusão escolar.

Palavras Chave: TEA; Educação Básica; Inclusão.

INTRODUÇÃO

A definição de inclusão não se restringe apenas em alocar o aluno com deficiência na sala de aula, mas refletir a cerca de todo o processo e contexto em que a criança está inserida e então oferecer condições para que o aluno em contato com a classe regular possa se valer disso e de todos os recursos disponíveis pra se desenvolver tendo física quanto intelectualmente.

As mudanças históricas que ocorreram na educação especial brasileira e os processos inclusivos dos alunos com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil vieram para modernizar o pensamento inclusivo e desmistificar a inclusão da criança com TEA.

Ao refletir e promover discussões de como esses processos se desenvolveram e quais são os caminhos disponíveis para facilitar o acesso a eles, tanto a escola como a criança e sua família poderão ser atendidos com a qualidade que se espera.

As instituições de educação infantil, amplamente conhecidas por ser um local de desenvolvimento e aprendizagem infantil, além de promover a diversidade e a conscientização social representa em uma etapa importante para o desenvolvimento global da criança.

Refletir acerca dos processos que envolvem a inclusão nesta etapa da escolarização é possibilitar o desenvolvimento de práticas que contribuem para um trabalho de efetiva inclusão para as crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Levando em consideração que todas as crianças têm o direito e precisam ser incluídas nos processos educacionais regulares não importando quais sejam as suas necessidades de aprendizagem, é dever da escola promover as melhores condições para a inserção das crianças no processo de desenvolvimento escolar.

A escola deve propiciar a criança portadora de TEA situações de socialização e superação do isolamento característico a condição, estimulando a criação de laços afetivos entre o aluno e o grupo, bem como os demais membros do corpo docente.

A inclusão busca superar as limitações e enxerga-las como características próprias do ser humano e não como característica exclusiva das pessoas portadoras de deficiências, é importante que a visão pedagógica seja voltada as práticas inclusivas.

É indispensável levar em consideração que os alunos com TEA, bem como os demais alunos, possuem características de aprendizagem próprias.

ESTIMULANDO A AUTOESTIMA DA CRIANÇA AUTISTA NO AMBIENTE ESCOLAR

O estímulo à autoestima, ao autoconceito e a visualizar suas autoimagens deve ser saudável, sem que o senso de competitividade entre alunos chegue a ponto extremo. A motivação é fator imprescindível na infância, já que é através de exercícios e atitudes motivacionais que a criança fará muitas de suas descobertas; e através dessas novas experiências descobrirá o que lhe agrada e o que desagrada, o que lhe incentiva e o que desincentiva, para então, paulatinamente, criar a sua personalidade e firmar sua autoestima.

Desenvolver um bom relacionamento com os que o cercam é o sensato para o equilíbrio sentimental e para que conhecimento e experiências sejam agregados ao ser, que as reunirá para formar sua personalidade, personalidade essa que engloba sua autoestima. A autoestima é reforçada e moldada de acordo com a fase vivida, de acordo com os que convivem em seu ciclo social; e está em constante mudança por conta de diferentes situações que são vivenciadas pelo indivíduo.

A mutação da autoestima ocorre desde que se têm meses de vida e se percebe que determinadas atitudes despertam sorrisos dos seus próximos, bem como, outras atitudes geram expressões mais sérias; a tendência é que ao despertar a aprovação alheia, a ação seja repetida, infando a autoestima da criança. Essa ação (atitude-recompensa) acontece até o fm da vida do ser humano.

A defnição de limites, que não sejam exagerados, o não uso do autoritarismo, a não manipulação e o não uso da violência contribuem para a saúde mental da criança, o que diretamente infuencia em sua autoestima.

O que é ouvido das pessoas tem peso crucial na infância; sucessos e fracassos são obtidos em qualquer situação; o que defnirá o quanto o sucesso e o fracasso terão interferência na vida do ser é a reação dos que interagem com o ser, que podem ter opiniões e comentários de reforço positivo, como também podem ser negativos.

As crianças que têm suas características valorizadas pelas outras da mesma idade sentem-se mais adequadas do que ao que não dispõem desses atributos, porque recebem repetidos refexos positivos do grupo. As crianças cujos interesses e valores discordam visivelmente dos das outras de sua idade provavelmente se sentirão isoladas – e verão a si mesmas como pessoas de menor valor. "Uma defesa é apenas uma arma psicológica contra a ansiedade, o medo, a insegurança ou a inadequação. Todos nós usamos recursos defensivos em algumas ocasiões". (BRIGGS, 2002, p. 32).

OS BENEFICIOS DO DESENVOLVIEMNTO DA AUTOESTIMA DAS CRIANÇAS COM TEA

Para entendermos o signifcado de autoestima e sua aplicabilidade no conceito escolar, é importante a sua contextualização como sentimento em geral. A autoestima é um sentimento relacionado à harmonia e ao ambiente em que o indivíduo vive.

Muitos creem que sentimentos são abstratos e que podem ser facilmente controlados pela mente, através de exercícios de estímulo. Através de estudos, observações e relatos, percebemos que a autoestima, como os demais sentimentos, existe dentro de todos e é expressa quando fatores externos a evocam. É nesse momento que ela sai de seu reduto e é publicamente mostrada.

Tanto no contexto escolar, quanto em outros ambientes e fases que não a infância, a autoestima é um complemento de traços da personalidade do ser (BRIGGS, 2002). Quando se fala em autoestima é importante não se prender as defnições mais comuns, como: valorizar o eu, pensar positivamente e exercer confança em seus atos, e sim, entendermos que é o refexo de inúmeros pensamentos que mantemos em nós.

Quando se pensa em autoestima é importante considerar os fatores que a despertam e que podem defni-la, são eles: a opinião acerca de si, valor ou sentimento que tem de si mesmo, adicionado a demais comportamentos que demonstrem confança, segurança e valor dado a si, principalmente nas relações e interações com outras pessoas (MAIA, 2005 p.32)

No caso das crianças, pensamentos, refexões e sentimentos são criados a partir do impacto e absorção do que lhe é falado, por isso, a importância da motivação e do estímulo, havendo preparo do profssional que lidará com crianças e cuidados por parte dos demais que convivem com elas.

Nessa fase a aceitação de pensamento e sentimentos é totalmente baseada no que é transmitido à criança, o que molda valores pessoais que serão carregados para o resto da vida do ser.

Desconfo, faz tempo, que adultos sorumbáticos ou ranhetas foram crianças não sufcientemente acolhidas e amadas. Sofreram em algum tempo e espaço de suas jornadas a negação do cuidado. E são elas que, dando continuidade às gerações que se sucedem, conduzem adiante a tocha da vida. (MIRANDA, 2005, p. 17)

A importância de como esse sentimento é tratada na infância é percebida na vida adulta, já que a falta de afeto e cuidado podem fazer com que outros sentimentos adormeçam no indivíduo e que quando maduros, eles tenham indiferença ao comportamento alheio, não se deixando envolver em relações interpessoais e evitando o convívio social, por não saberem lidar com as diferentes personalidades que existem em grupos.

Por ser um sentimento que é externalizado ao longo da vida da pessoa, algumas atitudes podem ser tomadas para que a autoestima esteja sempre elevada, no caso das crianças, essa construção dá-se através de comportamento com reforço positivo, reconhecimento de ações em relações interpessoais, ensino do auto reconhecimento e da infuência que seus atos têm na vida dos que o cercam.

A professora reafrma que ninguém perdeu e que todos ganharam. É oportuno lembrar que a metáfora da condução da tocha da vida, comentada anteriormente, refete também o essencial papel da educação, visto que é por meio dela que perpetuamos a vida social e garantimos as condições de luta

por uma melhor existência da raça humana. (MIRANDA, 2005, p. 21)

Em contrapartida, se a criança que recebe estímulo positivo tende a repetir seus atos da mesma maneira na tentativa do acerto, a criança que passa por críticas, rejeições e situações onde seja desvalorizada ou sua participação seja indiferente tende a recusar o convívio social, com receio da avaliação alheia de suas atitudes.

A comparação de uma criança com outra gera dúvidas sobre sua capacidade de produção e realização de tarefas, fazendo com que ela desvalorize o que faz e que realize tarefas com desânimo, preguiça, ansiedade, dentre outros que causam impacto negativo na produção, desenvolvimento e convívio social.

Reforçar que há aspectos positivos em todas as etapas da vida e em todas as ações realizadas faz com que a autoimagem da criança seja moldada, fazendo com que ela se atente e amadureça com sua atenção voltada para o afeto e para fazer o bem, pois enquanto ser descobridor de emoções, sentimentos e consequências, a percepção de que é elogiado e de que um simples ato pode influenciar e modificar beneficamente a vida do seu próximo é estimulante na infância. (BRIGGS, 2002, p. 19)

Esses mecanismos de defesa são gerados a partir das atitudes recebidas e da maneira que são interpretadas pelo ser; é importante o estímulo da aceitação de si próprio, para que não reforcem atitudes passivas das crianças e que não tendam a ser submissas, somente pelo medo de errarem e serem severamente corrigidas.

Mais ou menos aos seis anos, a criança se liberta da dependência total da família. A maneira pela qual outras crianças, que não as de sua casa, reagem a ela tornam-se cada vez mais importante. Ela verifica logo que os outros valorizam certas qualidades. E o fato de ter ou não essa qualidade afeta a ideia que faz de si mesma. (BRIGGS, 2002, p. 18)

Bem como algumas atitudes são típicas da criança com autoestima rebaixada, também se podem inserir alguns comportamentos típicos dos que a tem elevada, como exibição constante das atividades que realiza com êxito, papéis ativos no âmbito social em que vivem e tendência a convencer o próximo de que seu ponto de vista e sua opinião são os corretos e são diretos quando expressam seus desejos, sem reprimir o que sentem ou privar seus anseios.

Desta forma, vê-se que a autoestima é a consequência da avaliação feita do indivíduo sobre si mesmo, essa avaliação é criada a partir da resposta dos seus próximos com suas atitudes.

Enquanto função causal e explicativa, a aceitação dentro de seu grupo é ponto importante na construção de sentimentos, haja vista que comentários positivos, além de estimular a tentativa ao acerto, o que faz com que a criança produza e realize suas atividades pensando inconscientemente na consequência que isso terá; uma vez que ser aceito dentro de seu grupo será uma boa sensação, a tendência é a da tentativa frequente de acerto, criando aspirações e exigências a si mesmo (MAIA, 2005 p.85).

A AFETIVIDADE COMO CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM TEA

O desenvolvimento do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não está baseado apenas em aspectos cognitivos, está ligado também aos aspectos afetivos. Esse desenvolvimento conta com a necessidade do ser humano de ser ouvido, acolhido e valorizado, contribuindo para uma boa imagem de si mesmo. Sendo assim, a afetividade está intimamente ligada à construção da autoestima.

A definição do termo afetividade pode ser vista de diversas formas diferentes: no senso comum, afeto relaciona-se com sentimentos de carinho, ternura e simpatia. Na literatura, a afetividade está relacionada a diversos termos, como emoção, estado de humor, motivação, sentimento, paixão, emoção, personalidade, temperamento, entre outros. Conforme DANTAS (1992), a teoria afetiva de Wallon ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa, quanto do conhecimento.

A teoria da emoção de Wallon pode ser vista como um instrumento de sobrevivência característico da espécie humana, pois se define como um prolongado período de dependência. Os espasmos do recém-nascido não são apenas um ato muscular já que existe bem-estar ou mal-estar tanto no espasmo como na sua dissolução. O choro do bebê, uma função biológica, atua de forma direta sobre a mãe; dando origem aos traços característicos da expressão emocional.

Dessa forma, podemos dizer que as emoções são uma forma de comunicação, o recém-nascido constitui a maneira de relacionar-se com o meio ao qual está exposto, demonstrando assim, seus sentimentos de solidão, fome, tristeza, incômodo, entre ou-

tros. À medida que o bebê cresce, essa comunicação emocional vai sendo substituída.

Os primeiros anos de vida da criança são a base para um desenvolvimento saudável de sua personalidade, para isso se faz muito necessário à presença da figura materna, já que ela fornece o primeiro e mais forte vínculo para a criança. No decorrer do desenvolvimento é de extrema importância o contato com diferentes grupos sociais, pois este possibilita a construção do autoconceito da pessoa. O primeiro grupo social que a criança tem contato é a família, representando seu contato afetivo, que pode ser positivo ou negativo, influenciando no futuro dessa criança.

O afeto exerce papel fundamental na atividade humana, prova disso é que sem

afeto não há interesse, necessidade ou motivação. A afetividade é uma condição necessária na constituição da inteligência. Sendo assim, é muito importante a valorização do afeto na criança em idade de escolarização, pois isso contribui com a formação da autoestima.

No ambiente escolar, o incentivo de didáticas que incentivam a teoria emocional consegue alcançar bons resultados. No entanto, antes de entrar na escola a criança já tem uma vida cheia de experiências que adquiriu em outras relações sociais. O bom relacionamento com a mãe, especialmente nos cinco primeiros anos de vida, ajuda a criança a construir uma personalidade saudável, pois diante do afeto que dedica ao seu filho, a figura materna ajuda na prevenção de problemas emocionais, refletindo assim em sua personalidade na vida adulta.

Conforme DANTAS (1992, p. 89), a emoção esculpe o corpo, imprime-lhe forma e consistência. Visto isso, podemos notar que a adaptação da criança na escola dependerá do grau de relacionamento com a mãe, pois agora terá que se relacionar com um grupo social ampliado. A socialização com outras crianças e professores é uma nova etapa no processo de formação da personalidade da criança, e para que isso ocorra de maneira saudável é necessário que a escola juntamente com os professores propicie um ambiente acolhedor para ela.

Para facilitar essa integração – criança-escola – podemos permitir que a criança leve à escola o objeto que lhe transmita segurança, chamado por WINNICOTT (1988) de objeto transicional, já que muitas vezes esse objeto transmite segurança e ajuda a enfrentar o desconhecido. Ocorre a energização deste, sem que ocorra a substituição da mãe. E aos poucos, a criança se desvincula desse objeto, e passa a se reconhecer como EU.

Até o momento muito se falou sobre o afeto propiciado pela mãe à criança. Mas cabe levar em consideração que tanto a falta como o excesso de afeto podem influenciar o processo de aprendizagem, já que a maturidade afetivo-emocional da criança pode definir o caminho do desenvolvimento cognitivo.

De acordo com ARANTES (2002, p. 159) o conhecimento dos sentimentos e das emoções requer ações cognitivas, da mesma forma que tais ações cognitivas pressupõem a presença de aspectos afetivos. Para que isso ocorra o mais natural possível, se faz necessário balancear o clima de segurança tanto em casa como na escola.

O primeiro professor tem enorme responsabilidade sobre a adaptação da criança ao novo ambiente, sendo assim ele não pode estar alheia à vida do aluno, precisa conhecer a família, a rotina que tinha antes de ingressar na escola, para dessa forma entender melhor as barreiras da criança frente ao novo ambiente e a aprendizagem.

É importante também que o professor propicie condições estimuladoras para que a criança tenha prazer em permanecer no ambiente escolar, por outro lado é necessário que esteja preparado para atender casos de crianças com problemas emocionais oriundos de relações familiares. Conforme SOUZA (2002), a relação entre professor e aluno deve ser mais próxima possível, pautada em partilha de sentimentos e respeito mútuo das diferentes ideias.

Sendo assim, a escola enquanto construtora de diferentes relações deve propiciar melhores condições de aprendizagem capazes de resgatar a autoestima do aluno e levar em consideração os cinco passos para a preparação emocional. (GOTTMAN 1997 p.23).

Além disso, o professor deve ter muita atenção e sensibilidade para avaliar em seu dia a dia escolar atitudes que comprometem o desenvolvimento cognitivo da criança, como desatenção, falta de concentração, apatia, agressividade, indiferença, entre outros que podem ser indicativos de complicações em fatores emocionais, ou seja, a criança pode ter uma visão negativa de si, demonstrado por comportamento diferente dos colegas. O desenvolvimento intelectual é considerado tendo dois componentes: um cognitivo e outro afetivo que se desenvolvem paralelamente.

No trabalho educativo cotidiano não existe uma aprendizagem meramente cognitiva ou racional, pois os alunos e as alunas não deixam os aspectos afetivos que compõem sua personalidade do lado de fora da sala de aula, quando estão interagindo com os objetos de conhecimento, ou não deixam “latentes” seus sentimentos, afetos e relações interpessoais enquanto pensam (ARAN-

TES, 2002, p. 160).

O PAPEL DO PROFESSOR PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA

É indispensável que o professor tenha ciência do papel que deverá desenvolver quando inicia o processo de inclusão de um aluno com TEA e consequentemente necessidades educacionais especiais.

Um profissional com as habilidades necessárias tende a oferecer várias oportunidades para os alunos sob suas responsabilidades docentes, tendo em mente como cada criança com TEA processa as informações que recebe e quais são as melhores formas de desenvolver suas habilidades sempre levando em conta à singularidade da criança. É importante modernizar a formação de docentes especialistas em Educação Inclusiva, para que eles sejam capacitados para se trabalhar com diferentes situações e assim possam desenvolver de forma competente as suas funções.

Deve ser adaptada uma formação inicial não categorizada, abarcando todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas (Declaração de Salamanca, 1994, p. 27).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola tem papel indispensável na observação diagnóstica do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) pois trata-se do primeiro lugar de convivência social da criança fora de sua casa, é o local onde a criança apresentará maior dificuldade em adequar-se às regras sociais de convivência pois esse é um ponto de grande dificuldade para um autista.

O aluno com TEA depara-se com uma série de dificuldades ao chegar na escola, esses processos passam a fazer parte do cotidiano da escola de um modo geral, preocupar-se em fortalecer os vínculos e estimular a independência através do desenvolvimento da autoestima da criança mostra-se atuações eficientes para melhorar a adaptação e, assim, diminuir os impactos decorrentes da adaptação escolar.

É importante também adaptar as atividades previstas no currículo para que as atividades possam ser desenvolvidas pelo autista, tendo em vista que essa criança deve fazer parte do contexto das atividades e da rotina da sala de aula. Observa-se que as adequações das atividades curriculares acontecem para tornar possível o acesso às habilidades constantes no currículo regular de ensino.

Para efetivar e estabelecer o vínculo e a cumplicidade entre escola família promovendo a inclusão de fato, o espaço escolar deve ser um ambiente acolhedor e que proporcione confança e vínculo, tanto entre a equipe escolar e a criança quanto com sua família, a fm de promover uma interação de qualidade entre educadores e família a fm de que possam desenvolver uma parceria visando o desenvolvimento pleno das potencialidades do aluno.

As crianças precisam sempre ser estimuladas a investigar, descobrir e interagir com as coisas e pessoas ao seu redor. Tais fatores só favorecem a autoestima do aluno que se sente cada vez mais valorizado na escola. O professor a escuta, responde-lhe suas indagações e o faz sentir como parte de todo o processo de aprendizagem.

No entanto, não somente o professor, mas também o espaço físico precisa estar preparado; promovendo essa atmosfera instigante de que o aluno precisa. A sala de aula deve ser o espaço seguro e ao mesmo tempo favorável para que a criança se desenvolva sem entraves.

Outro fator de destaque, é que diferentes atividades favorecem os diferentes tipos de aprendizes que temos em uma sala de aula. Temos que levar em consideração os diferentes estilos de aprendizagem que nossos alunos têm. Tal organização da sala bem como a disposição de atividades que englobem diferentes necessidades, favorece a autoestima dos alunos que não são obrigados a desempenharem as mesmas tarefas e se sentem consequentemente bem-sucedidos e realizados quando trabalham adequadamente naquilo que querem e que se sentem à vontade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Robério. As emoções como elementos facilitadores da aprendizagem. Web Artigos.

ARANTES, Valeria Amorim. A afetividade no Cenário da Educação. In: OLIVEIRA,

Marta Kohl; SOUZA, Denise Trento; REGO, Teresa Cristina (org.) Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002. p.159-174 ASSIS, Simone Gonçalves. Labirinto de espelhos: a formação da autoestima na infância e na adolescência. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004. 207p.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. Aprender e ensinar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BRANDEN, N. O poder da autoestima. São Paulo: Editora Saraiva,1997

BRIGGS, Dorothy Corkille. A autoestima do seu filho. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 251 p.

Criança feliz: O desenvolvimento da autoconfança. São Paulo: Martins Fontes, 1986. 212p.

GOBITTA, Monica; GUZZO, Raquel Souza Lobo. Estudo Inicial do Inventário de autoestima (SEI) – Forma A. Psicologia: Reflexão e Crítica. Campinas, 15 (1), p.143150. 2002.

HUMPHREYS, Tony. Autoestima a chave para a educação de seu filho. São Paulo: Ground. 2001.

Autismo e inclusão escolar: Os desafos da inclusão do aluno autista. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista#:~:text=A%20inclus%C3%A3o%20da%20crian%C3%A7a%20com%20TEA%20deve%20estar%20muito%20al%C3%A9m,-desenvolvimento%20de%20uma%20crian%C3%A7a%20autista.%3. Acesso em: 15 de jun. de 2022.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em:

16 jun. 2022.

A IMPORTÂNCIA DO ATO DE CONTAR HISTÓRIA PARA A CRIANÇA

ANDRÉIA APARECIDA GUELFI PRADO

Resumo

Contar histórias fez parte da infância de todos. É uma das formas mais antigas e puras de ensino e dá aos adultos, a oportunidade de passar um tempo valioso com a criança. Na educação infantil, contar histórias não é apenas uma forma eficaz de prender a atenção das crianças, mas também traz muitos benefícios para o desenvolvimento. Sendo assim, esse artigo traz como objetivo explicar a importância e os benefícios do ato de contar histórias às crianças, seja na escola ou no ambiente familiar. Através da revisão de literatura pode-se compreender que através da contação de histórias as crianças aprendem a explorar suas próprias culturas e começam a desenvolver uma compreensão de que as pessoas vêm de diferentes origens, religiões e países. Concluiu-se que contar história é a maneira de tentar entender as situações e os relacionamentos no mundo ao seu redor. Ou eles podem usar mundos de fantasia para escapar do que está ao seu redor porque ainda não faz sentido, o que é igualmente válido. Segundo os autores, a imaginação das crianças é limitada apenas pela qualidade das oportunidades que oferecemos, por isso é muito importante para nós, como educadores, tentaram remover quaisquer obstáculos que possamos colocar na frente das crianças, como não fornecer tempo, espaço e apoio suficientes para sua imaginação para realmente voar.

Palavras-chave: Histórias. Literatura. Criança.

INTRODUÇÃO

As bases para a aprendizagem são amplamente construídas nos primeiros anos de vida, antes que a criança cruze o limiar da escola primária. Alcançar as crianças desde cedo é a melhor maneira de transformar o futuro. Contar histórias é uma arte antiga de usar palavras interativas e variações tonais de forma criativa para revelar diferentes elementos da história de uma maneira que manterá os leitores fisgados.

A contação de histórias é uma atividade muito importante que imprime informações e valores, tendo desempenho decisivo na concepção e no andamento da metodologia de ensino-aprendizagem. As histórias são uma forma mais expressiva que o ser humano encontrou para divulgar experiências que, nas narrações realistas, não ocorrem, além de adjudicar ao campo educacional e à área de humanas, pois é uma atividade comunicativa. Através dela, os sujeitos transmitem culturas, conhecimentos e valores apropriados para exercitar a formação do cidadão.

Esse artigo vem abordar sobre a importância do ato de contar história para a criança, seja no ambiente escolar ou no ambiente familiar com o objetivo de compreender os benefícios que essa atividade pode trazer para o desenvolvimento geral infantil.

A principal vantagem de contar histórias reside no conhecimento aprimorado da criança sobre a cultura dele e dos outros. Histórias que refletem sua cultura aprofundarão sua compreensão. Abre uma porta de entrada para a compreensão de novas tradições, lugares e coisas, o que justifica a relevância dessa pesquisa.

Utilizou-se de uma revisão de literatura com abordagem qualitativa, onde foram utilizados como fonte de pesquisa livros, teses e textos da internet respaldados pelos principais autores que abordam o tema.

DESENVOLVIMENTO

A LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil é um gênero único de literatura que é escrito especificamente com as necessidades e interesses das crianças em mente. Como resultado, eles também são comercializados principalmente para crianças e são selecionados, lidos e considerados apropriados para crianças. Como se pode perceber, a categoria de 'crianças' não pode ser considerada como uma entidade única, mas deve ser dividida como resultado de diferentes habilidades, tanto de leitura quanto de habilidades externas à medida que as crianças crescem (SILVA, 2009).

A maioria das editoras divide os segmentos de livros infantis por faixas etárias principais. Estes são normalmente considerados nos três blocos principais de 2-5 anos, 6-8 anos e 9-12 anos. Fora dessas definições relativamente formais de literatura infantil, há várias características que podem ser procuradas como meio de identificar a literatura infantil. A literatura infantil pode incluir várias características, mas não se limita necessariamente a essas características nem é necessário que uma história envolva todas essas características.

De acordo com Silva e Cardoso (2020) algumas características semelhantes entre as histórias infantis incluem a probabilidade de serem mais curtas do que o livro adulto típico, muitas vezes são escritas em linguagem

simples e ampla e podem incluir qualquer número de ilustrações para ajudar a contar a história. Além disso, as histórias infantis geralmente envolvem um protagonista infantil contra algum antagonista adulto, mas geralmente são mantidos em temas relativamente inofensivos, reduzindo a atenção dada a temas como morte, sexo, guerra ou violência em favor de temas que tratam do crescimento ou da jornada da criança. na idade adulta.

Essas histórias geralmente são muito voltadas para o enredo, cheias de muito diálogo e ação, em vez de oferecer descrições ou reflexões perspicazes. O objetivo principal da literatura infantil surge como sendo o de ensinar à criança algo sobre o mundo adulto e, portanto, às vezes pode ser um pouco didático, mas geralmente oferece um final feliz (COSSON. 2009).

O processo da literatura é adequado para todas as idades, e é preciso lembrar que o hábito da literatura também é bom para os adultos. Devemos quebrar as barreiras do preconceito que ainda existem em determinados contextos sociais que acreditam e interpretam o processo literário e a vida humana em sociedade de forma vazia e sem sentido, porque essa análise nunca é observada e questões de pesquisa aprofundadas começam. Sobre Gêneros Literários e Desenvolvimento Cognitivo Humano (KRUG, 2015).

Entende-se que as literaturas infantis contribuem para a formação de leitores ativos e competentes, possibilitando, assim, aprendizagens importantes para as crianças no processo educacional, pois como sabemos que o primeiro contato com os livros deve acontecer na infância da criança, preferencialmente com a família.

A literatura é baseada nos costumes e formas de pensar das pessoas em cada época específica. Portanto, em um determinado período de tempo, as histórias infantis são caracterizadas pela singularidade da experiência humana, uma arte, um fenômeno de criatividade, que passa a linguagem que representa o mundo, o ser humano e a vida, "combinando sonhos e vida real, ficção e realidade, ideais e suas realizações possíveis / impossíveis" (SILVA; CARDOSO, 2020, p. 27).

No conceito de (Silva, 2009, p. 13), "a literária infantil pode ser analisada como obra estética, revelando o uso artístico da linguagem e das ilustrações, bem como o diálogo com outras obras e autores". se cruzando com outras áreas do conhecimento humano. A autora acrescenta: "no percurso pedagógico, o surgimento do aluno pesquisador pode ir além do livro, enfocando as etapas e as dificuldades do processo de leitura, pois começa com a alfabetização, seguido de outro processo no processo de leitura na formação de leitores" (SILVA, 2009, p. 14).

Nesse caso, vale lembrar que os livros infantis de Monteiro Lobato marcaram a história do Brasil em meados do século XX. Lobato, segundo (Silva, 2009) por sua visão inovadora e respeito ao leitor, foi um revolucionário da literatura infantil por acreditar que as crianças são pessoas inteligentes e críticas.

Este conceito é consistente com a teoria de Melo et al. (2020), pois entendem a importância de Monteiro Lobato para o reconhecimento da literatura infantil brasileira, e destacam que ele abriu essa nova era com a famosa obra de Narizinho Arrebitado, que o influenciou com sucesso de colegas. A Literatura Infantil é citada por alguns historiadores como tendo a origem nas narrativas europeias contadas pelos povos antigos, porém não há uma precisão de datas.

Mesmo assim, muitos historiadores acreditam que as mais antigas dessas narrativas tenha sido uma coletânea de histórias do século V a.C., supostamente nascida na Índia, tendo por título "Calila e Dimna", mas essa coletânea teria ganhado o mundo somente no século VI d.C. através de uma tradução persa, mais tarde traduzida para os idiomas grego, sírio, hebraico, latim e castelhano.

Essas narrativas eram semelhantes aos contos "As mil e uma noites", que eram passadas oralmente de geração para geração e levadas aos lugares mais longínquos pelos viajantes daquela época.

Os primeiros escritos dedicados à Literatura Infantil, elaborados por professores e pedagogos, destinavam à função pedagógica, sendo considerada Literatura de menor valor. Esses escritos tinham como objetivo o caráter pedagógico, pois era destinados a ensinar valores, auxiliar no enfrentamento da realidade social, além de propiciar a adoção de hábitos.

O ATO DE CONTAR HISTÓRIAS

Segundo Amorim (2021) todo processo educacional começa com a literatura porque ela assume o papel de fornecer informações, abrir as portas do conhecimento, torná-lo acessível e dar vida à informação. Existem muitas formas e diferentes recursos para lidar com a literatura como (contos, poemas, lendas, histórias, personagens, fábulas, peças teatrais, imagens ilustradas, jogos, livros ilustrados, etc.).

As crianças são programadas para aprender sobre o mundo por meio de histórias, assim como os bebês aprendem a se comunicar sem aulas formais. Em contraste, ler e escrever são habilidades que devem ser ensinadas. Há apenas 150 anos, esse privilégio era reservado aos ricos. Mas desde os tempos antigos, as histórias foram compartilhadas por gerações - desde as pinturas rupestres originais e histórias de fogueiras até as fábulas tradicionais mais familiares.

Contar histórias dá a chance de criar histórias tolas sobre bobagens, gigantes e super-heróis, nas quais tudo pode acontecer. Essas oportunidades não devem ser subestimadas. Por meio da contação de histórias, o adulto pode compartilhar o senso de humor das crianças e rir juntos, construindo laços fortes e mostrando que suas sugestões (por mais estranhas que sejam) são valorizadas.

Maria e Valente (2013, p. 25) dizem que: "Quando as crianças criam suas próprias histórias, elas geralmente usam personagens e situações que refletem a vida real". Essa é a maneira de tentar entender as situações e os relacionamentos no mundo ao seu redor. Ou eles podem usar mundos de fantasia para escapar do que está ao seu redor porque ainda não faz sentido, o que é igualmente válido. Segundo os autores, a imaginação das crianças é limitada apenas pela qualidade das oportunidades que oferecemos, por isso é muito importante para nós, como educadores, tentaram remover quaisquer obstáculos que possamos colocar na frente das crianças, como não fornecer tempo, espaço e apoio suficientes para sua imaginação para realmente voar.

As crianças merecem a melhor chance de se tornarem adultos felizes. Para possibilitar isso, eles devem ser capazes de construir bons relacionamentos, desenvolver uma autoconfança saudável e ter a perseverança necessária para assumir uma tarefa difícil com flexibilidade e criatividade para se sair bem em trabalhos que ainda não podemos imaginar.

O ato de contar história faz com que as crianças desenvolvam a capacidade de compartilhar oralmente suas histórias com amigos e professores, elas estão desenvolvendo habilidades como criatividade, desenvolvimento da linguagem, habilidades de comunicação, habilidades sociais e confança. Esses componentes-chave sustentam todas as áreas do currículo e preparam as crianças para o sucesso acadêmico (MESQUITA, 2014).

Para contar história, é interessante que o adulto proporcione a criança um espaço seguro permitindo que elas se envolvam em seu próprio ritmo, deixá-los assistir até que se sintam confortáveis o suficiente para participar, certificar-se de estar informado sobre a política de proteção da escola (quando em ambiente escolar), porque às vezes, por meio da narrativa, se descobre coisas preocupantes sobre a vida familiar de uma criança, ouvir as sugestões das crianças, usar adereços nos quais eles estão interessados para criar histórias: personagens favoritos da cultura popular, coisas de casa ou uma pessoa familiar e certificar-se de se divertir muito dando vida às histórias com vozes, ações e músicas tolas. Apenas aproveite o tempo com as crianças e demonstre entusiasmo por contar histórias. Ao celebrar e apoiar a narrativa infantil dessa maneira, as ajudam a se tornarem mais confantes, articuladas, empáticas e criativas, dando-lhes bases sólidas para o aprendizado (SANTOS, 2014).

Antes de dar uma olhada no caminho de desenvolvimento da narrativa, pode ser útil delinear uma definição funcional de narrativa. Para meus propósitos, uma história é uma descrição de um evento, definido em um horário e local. As coisas acontecem com alguém e acontecem com o tempo. A sequência de eventos deve ser significativa; em outras palavras, deve haver um tema que emerge através do relato cronológico, deve haver pelo menos um indício de um problema ou tensão e a resolução desse problema. A estrutura da história deve ser básica onde as crianças devem dominar. As crianças começam a usar essa estrutura narrativa antes mesmo que possam fazê-lo com palavras (FARIA et al., 2017).

OS BENEFÍCIOS DE CONTAR HISTÓRIAS

De acordo com Peres et al. (2018) a contação de histórias tem a função de transformar sonhos em realidade e é um excelente recurso para o processo de ensino, para o crescimento da criança, sua alegria e sua magia. Nas fases iniciais da aprendizagem tem uma função formativa e social facilitando o interesse da criança pelo seu desenvolvimento e socialização. Nesta fase com sons, ritmos, cenas personalizadas, livros com pouco texto, muitas estampas e rimas, tratando de animais e objetos conhecidos e do mundo familiar a cena é sobre crianças. Nesse processo literário, como ele diz, há um espaço privilegiado que estimula o sujeito como gerador de hipóteses mágicas.

Melo et al. (2020) observou que histórias como "Chapeuzinho Vermelho", "A Bela e a Fera", "O Patinho Feio", "Rapunzel", "Cinderela", "O Lobo Mau" e "Os Três Porquinhos" e todos os seus personagens, mesmo que sejam as "velhas" histórias que continuam a ser um apelo para as crianças e uma forma eficaz de se livrar das dores, angústias e medos da infância.

Quando essas histórias são apresentadas às crianças de forma concreta para buscar o desenvolvimento da imaginação, essas crianças certamente encontrarão seus "ídolos" ou "heróis" nos personagens das histórias e no poder explicativo desenvolvido, interesse, carinho, magia e coragem. A importância da contação de histórias reside como uma etapa criativa no problema geral da imaginação, uma vez que não se sabe a idade, a forma e o contexto em que ela ocorre nas crianças. No entanto, no desenvolvimento do ensino de literatura, o professor mediador ou familiar deve utilizar pedagogicamente todos os recursos disponíveis para contribuir com o aprendizado da criança de forma adequa-

da, cada um demonstrando sua capacidade de imaginar, entender, explicar, escrever, falar, histórias são formalmente lidos e falados (SANTOS et al., 2016).

Em ambiente escolar, somente em turmas excepcionais onde a diversidade de recursos pedagógicos se alia ao interesse pelo ensino, as crianças podem construir sua própria compreensão do mundo real, socialização, etc., de forma progressiva e significativa por meio de suas criações. - Atividade e imaginação. Aumentar a memória é um benefício particularmente importante que ocorre ao contar histórias para uma criança (SANTHIAGO, 2018).

Nas palavras de Santos et al. (2016) ao ouvir uma história, as crianças terão que se lembrar do enredo, personagens e detalhes importantes. Esta não é uma ocorrência frequente em suas vidas diárias, pois as conversas com adultos geralmente são diretivas ou descritivas, enquanto com outras crianças podem ser limitantes. Depois de contar a história, os cuidadores aproveitam o benefício do aprendizado da memória fazendo perguntas sobre a história. Isso incentiva as crianças a prestar atenção ao longo do caminho e tentar ativamente lembrar o enredo.

Contar histórias para crianças sem a adição de ilustrações ou qualquer outro recurso visual permite que elas imaginem personagens e cenários. Isso é importante para seu pensamento criativo e imaginativo. Em vez de um vídeo ou imagem fazer o trabalho por eles, as crianças são forçadas a pensar por si mesmas. Além disso, ao ler enredos para crianças, dependendo do enredo, eles começam a se fazer perguntas. Perguntas como: “Quem fez isso?”, “Por que ele fez isso?” ou "Ele vai fazer isso?" começará a tocar em suas mentes. Naturalmente, eles tentarão descobrir por si mesmos. Aqui, o pensamento crítico sobre as situações descritas na narrativa é introduzido e é importante para desenvolver essa habilidade posteriormente (COSSON, 2021b).

Independentemente do meio, é uma atividade divertida e interativa para as crianças. À medida que aprendem através do processo e do conteúdo da contação de histórias, as crianças começam a aprender a gostar de aprender e a associá-lo a uma atividade divertida. Isso é importante para encorajar uma perspectiva saudável sobre a aprendizagem e a escola mais tarde na vida. Também ensina às crianças habilidades essenciais para seus anos posteriores na escola, como capacidade de sentar e ouvir, pensamento crítico e compreensão (SANTHIAGO, 2018).

Dependendo do conteúdo da narrativa, as crianças podem aprender valiosas lições culturais e morais. As fábulas, por exemplo, como afirma Cosson (2021 b), integram a moral de formas criativas que costumam ser bastante receptivas às crianças. Além disso, algumas histórias explicam as culturas de diferentes lugares e pessoas. As crianças também aprendem a explorar suas próprias culturas e começam a desenvolver uma compreensão de que as pessoas vêm de diferentes origens, religiões e países.

Quando as crianças ouvem uma história, elas se imaginam no lugar dos personagens e do cenário. Contar histórias faz a imaginação correr solta e aumenta sua criatividade, tornando-o aberto a novas ideias. As crianças são conhecidas por terem as piores habilidades de escuta. Eles se intrometem na conversa ou acabam perdendo a atenção e deixando a cabeça vagar por pensamentos diferentes. Por meio da narrativa, o tempo de atenção aumenta e, portanto, aprimora as habilidades de escuta (SILVA; CARDOSO, 2020).

Contar histórias melhora as habilidades sociais, tornando-o mais paciente e ensinando-o a ouvir sem interromper. As crianças abrirão suas mentes para as opiniões de outras pessoas e se tornarão compreensivos com os pensamentos dos outros. Toda vez que se lê algo desconhecido ela tenta entender o significado da palavra e entender o contexto em que é usado ou pode ser usado. Essa curiosidade de descobrir o significado de palavras desconhecidas leva a uma melhora no conhecimento do vocabulário (KRUG, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças têm um amor inato por histórias. Histórias criam magia e um sentimento de admiração pelo mundo. As histórias nos ensinam sobre a vida, sobre nós mesmos e sobre os outros. Contar histórias é uma maneira única de os alunos desenvolverem um entendimento, respeito e apreço por outras culturas, e pode promover uma atitude positiva para pessoas de diferentes países, raças e religiões.

Histórias revelam verdades universais sobre o mundo. Através de histórias, vemos como pessoas diferentes compartilham as mesmas experiências de vida e como a natureza humana pode transcender a cultura. O idioma que aprendem na sala de aula é a ferramenta que eles usam para moldar seus pensamentos e sentimentos. É mais do que uma maneira de trocar informações e estender ideias, é o meio deles de alcançar e se conectar com outras pessoas.

As histórias podem se relacionar não apenas entre o mundo da sala de aula e o lar, mas também entre a sala de aula e além. As histórias fornecem uma linha comum que pode ajudar a unir culturas e fornecer uma ponte sobre a lacuna cultural. Contar histórias é um esforço humano fundamental. A atuação de histórias traz as ideias das crian-

ças para o grupo. Ela fornece uma razão convincente para a narrativa infantil, celebra os ideais das crianças e oferece uma oportunidade para a classe criar significado em torno de um texto de grande interesse.

.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Djinane de Almeida. A contação de histórias como prática pedagógica na educação infantil. In: Revista 1ª Evolução. Ano II - Nº 20 - Setembro de 2021 -

COSSON, Rildo. Como criar círculos de leitura na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2021b.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo, Contexto, 2009.

FARIA, et al. A influência da contação de histórias na Educação Infantil.

Mediação, Revista Pires do Rio - GO, v.12, n.1, p.30-48, jan.-dez.2017.

FORTES, Valquíria da Rocha; SOUZA, Maria de Fátima Proença de. A importância da contação de histórias no desenvolvimento cognitivo das crianças da educação infantil. Revista científica eletrônica de ciências aplicadas, ano VII.V.12, n1, maio,2018.

KRUG, Flavia. A importância da leitura na formação do leitor. REI, Revista de Educação do Ideal. Passo Fundo, v. 10, p. 1- 14, dez. 2015.

MARIA, Elizângela Idalgo Regallo; VALENTE, Tiago Alves. Literatura infantil: uma possibilidade de inclusão. Os desafos da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: Artigos. Paraná: Governo do Estado / secretária de Educação, v.1, 2013.

MATEUS, A.N. B.; SILVA, A.F.; PEREIRA, E.C.; SOUZA, J.N.F.:ROCHA, L.

G.M.; NÓBREGA, Lyé de Ruggero de Barros. Educar com Contos de Fadas: Vinculo entre a realidade e fantasia. São Paulo: Mundo Mirim, 2020.

MELO, et al. A contação de história e seus contributos para a interação e desenvolvimento linguístico da criança. Revista olhares, v.8, n.3–Guarulhos, dezembro de 2020.

MESQUITA NETA, Francisca Aurélia Rodrigues. A Contação de. Histórias no Desenvolvimento da Linguagem Oral. Extensão em Ação, Fortaleza, v.1, n. 6, p. 87-95, jan./jul. 2014.

PERES, Silvana Goulart; NAVES, Renata Magalhães; BORGES, Fabrícia Teixeira. Recursos simbólicos e imaginação no contexto da contação de histórias. Psicologia escolar e educacional, v.22, p.151-161,2018.

SANTHIAGO, Nayna da Silva. Contribuições da contação de história no processo de ensino aprendizagem com foco no ciclo de alfabetização. Caderno de Produção Acadêmico Científica. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória-ES, v.24, n.1, p.55-75, jan./jun.2018.

SANTOS, Márcia Raquel Eleutério dos. A contação de história na educação infantil na escola. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa, 2014.

SANTOS, A.F.; RODRIGUES, G.P.; ASSUNÇÃO, M.B. & FLAVIANO S.L.L. “Quem quiser que conte outra”: A contação de histórias como prática educativa. In.: IIl Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG – Inovação: Inclusão Social e Direitos, Pirenópolis,2016.

SILVA, Simone; CARDOSO, Maria. As dificuldades na formação do hábito da leitura em alunos do ensino fundamental. Amazonas: Universidade do estado de Amazonas, 2020.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura. 2ª ed. Goiânia: Cânone Editorial, 2009.

FAMÍLIA E ESCOLA, UMA INTERAÇÃO NECESSÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANDREIA CRISTIANE QUINA

RESUMO

Esse estudo teve como finalidade investigar a real importância da participação da família no processo de ensino do ser e do saber. A partir da daí, promoveu-se uma reflexão sobre o papel e as responsabilidades das instituições de ensino no processo de ensino aprendizagem na sociedade contemporânea, chamando atenção especial para a participação da família nesse sistema. Através da pesquisa bibliográfica, avaliou se dentre todos os conflitos enfrentados pelas instituições escolares nos dias de hoje, a

ausência familiar seria um dos maiores obstáculos da educação. Para desenvolver este estudo buscou-se conhecer a história da educação no Brasil, as definições de educação e o entendimento do processo de ensino aprendizagem refletindo a importância da participação da família. Em seguida, uma definição sobre os tipos de educação reforçou o entendimento de que as relações familiares e sociais influenciam o desenvolvimento dos indivíduos. Ao final da pesquisa, inferiu-se que a interferência da família é indispensável no processo de ensino aprendizagem, pois as características sociais são herança da educação familiar, uma vez que ela é a base para a construção de uma sociedade. Então, propôs-se um novo rumo para a escola ultrapassar o tradicionalismo e se adaptar às mudanças da sociedade chegando à reflexão de um novo paradigma contemporâneo em que escola e família não podem continuar separadas e que a escola é, atualmente, a grande responsável por estudar meios e métodos para essa aproximação.

Palavras chaves: Família. Escola. Interação.

INTRODUÇÃO

A busca de uma harmonia entre família e escola deve fazer parte de qualquer trabalho educativo que tem como foco a formação de um indivíduo autônomo. Essa harmonia entre escola e família baseia-se na divisão do trabalho de educação de crianças, jovens e adultos, envolvendo expectativas recíprocas. Tradicionalmente, a família tem sido apontada como parte fundamental do sucesso ou fracasso escolar.

Esse estudo considera em primeiro lugar que o ser humano aprende o tempo todo, nos mais diversos interesses que a vida lhe apresenta, o papel da família é essencial, pois é ela que determina, desde cedo, o que seus filhos precisam aprender, quais são instituições que devem frequentar, o que é necessário saberem para tomarem as decisões que os beneficiem no futuro.

Em segundo plano, mas não o menos importante, é considerado que às mudanças na sociedade contemporânea, que introduziu a mulher no mercado, dificultou o trabalho de acompanhar as atividades escolares do filho: auxílio na realização das tarefas e trabalhos, tomada de conteúdo para provas e exames, mas não impedem que a família exerça o papel de autoridade responsável por estabelecer os limites que fortalecem a autoconfança do filho e sua capacidade de discernimento do certo e errado e que a escola, através do PPP, deve criar novas dinâmicas que atraiam e incitem a participação familiar no contexto educativo formal necessário para amenizar os conflitos inerentes ao afastamento familiar da educação escolar.

Qual seria a real importância da participação da família no processo de ensino do ser e do saber? Tentando esclarecer essa questão, buscou-se compreender um pouco da história da educação no Brasil, os papéis da escola e da família no processo de aprendizagem e na construção da identidade pessoal do aluno.

O incentivo a escolha do tema se deu pela observação do contexto atual de alunos de escolas particulares e públicas brasileiras onde a repulsa pela arte de pensar, baixa autoestima, dificuldade de interação social e falta de projetos de vida intrigam pais, professores, gestores escolares e todos os que desejam conhecer mais da personalidade humana e elevar a qualidade da educação nas escolas.

Sem muitos estudos, é possível observar em famílias das mais diversas classes sociais que as mães que acompanham o aprendizado e o rendimento escolar do filho, que organizam seus horários de estudo, verificam o dever de casa, conhecem os professores e frequentam as reuniões escolares sempre que possível, reclamam menos do desempenho da escola em educar seus filhos. É possível constatar, também, que os filhos desses pais absorvem o conteúdo com mais facilidade, administram melhor seu tempo, articulam sua aprendizagem e interagem socialmente com mais sucesso ou menos conflitos.

É possível observar, também, que as escolas que ainda não exercitam o planejamento participativo e democrático da comunidade escolar têm grandes problemas com a ausência familiar no cotidiano dos filhos. Diante deste fato, percebe-se que a figura do

diretor escolar tem grande responsabilidade pelo isolamento familiar na educação. Percebe-se, que, no dia a dia dessas instituições escolares, algumas questões fundamentais para o processo de ensino aprendizagem são negligenciadas, dentre elas, a afetividade, que se materializa na relação com o outro e consigo mesmo e que é influenciada pela relação no dia a dia, pelo diálogo que atende e envolve todos os problemas e dificuldades no campo profissional, econômico, social e humano.

Parece que a grande necessidade de pais e escolas manterem um diálogo próximo e profundo pode ser a causa de problemas que atravancam o dia a dia da educação, uma vez que, reconhecer ideias e sugestões, pesquisar, buscar, refletir e trocar experiências sobre os problemas é o modo mais fácil de encontrar soluções para estes e torná-los significativos para todos. Diante dessa deficiência facilmente observada, investigar as representações sociais relacionadas à qualidade do ensino aprendizagem partilhadas pelas duas principais instituições de ensino – família e escola - poderá estreitar seus laços para o bem da aprendizagem: o domínio das habilidades, o desenvolvimento das competências e o desenvolvimento afetivo e cognitivo.

O objetivo maior desse estudo está em investigar o papel e as responsabilidades das instituições de ensino no processo de ensino aprendizagem na sociedade contemporânea, chamando atenção especial para a participação da família na aquisição do saber e do ser. Ao término dessa pesquisa pretende-se esclarecer que apesar das dificuldades em se educar numa sociedade em constante transformação, há sempre um atalho a ser tomado para que a aprendizagem e o desenvolvimento das competências necessárias para a articulação social não fquem comprometidas. Especificamente, pretende-se identificar as possíveis causas da ausência dos responsáveis diretos no acompanhamento da aprendizagem e atitudes dos filhos. Investigar estratégias para aproximar a família da escola e repensar uma nova forma de educação que envolva a escola e a família.

Através da pesquisa qualitativa baseada na literatura de estudiosos da área, avaliou se dentre todos os conflitos enfrentados pelas instituições escolares no processo educacional nos dias de hoje, a ausência ou negligência dos responsáveis diretos pelos filhos no dia a dia escolar seria um dos maiores obstáculos da educação.

Com o objetivo de identificar quais estratégias pais e educadores poderão adotar para otimizar sua parceria e elevar a qualidade do ensino aprendizagem de modo a evitar que crianças e jovens se comportem de forma alienada no processo de ensino aprendizagem, este trabalho terá fns exploratórios amparados pelas literaturas de diversos estudiosos da área.

Em suma, acredita-se que com a compreensão aprofundada do relacionamento e comunicação entre a instituição escolar e os responsáveis pelos educandos, levantar-se-ão sugestões para esmerar essa parceria e desenvolver nas estudantes qualidades pessoais, os pilares da educação, que são indispensáveis para a era da informação na qual vivemos.

A IMPORTÂNCIA DO LIMITE E A RECONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO FAMÍLIAESCOLA

Já existem estudos comprovando que quando a família participa, interage com a escola, envolve-se com as atividades escolares, o rendimento escolar do educando é mais satisfatório. Por exemplo, um estudo feito por Coleman percebeu que:

> ...a escola exerce pouca influência no desenvolvimento da criança que possa ser considerada independente de seu contexto social maior. Nestes, estão incluídos os pais, como a sociedade na qual a criança cresce (1966, p.325).

A instituição escolar contemporânea tem que se preparar para enfrentar os desafos que o mundo exterior está proporcionando no meio familiar, essa situação acaba gerando uma série de sentimentos conflitantes, não só entre pais e flhos, mas também entre os próprios pais e a escola.

A saída da mãe para o mercado de trabalho, que é a figura central na educação dos seus flhos, é um dos fatores que tem abalado essas estruturas. As relações de amor, confança, segurança, relacionamento social são construídos no decorrer do cotidiano, em um determinado tempo histórico e um delimitado espaço físico. A mãe trabalha e possui grandes responsabilidades, muitas vezes não dispõe do tempo necessário para estabelecer uma relação com seu flho e educá-lo.

Embora haja inúmeros motivos para pais e responsáveis não participarem da vida escolar de seus flhos, Itiba (2002, p.36) e Steinberg (2005, p.52) destacaram alguns deles. A saída de casa para o trabalho seria o principal deles e o mais fácil de ser constatado. Em consequência a falta de tempo, a não participação aprofunda-se de tal forma que eles passam a colocar em segundo plano a vida dos flhos, o que aqui incluísse as atividades escolares. Itiba (2002, p.36), quanto às questões do trabalho, assegura que tem mudado de forma significativa, mas que “a velha divisão de papéis insiste em se manter: o pai trabalha e por isso não precisa participar da educação das crianças...

mesmo que a mãe trabalhe fora”. Nesse confito familiar, a criança, o adolescente,

o jovem estudante aproveita a situação para ficar cada vez mais distante dos estudos.

Segundo Steinberg (2005, p.52), os pais que não participam da vida dos filhos é porque não sabem como fazê-lo. Muitas vezes, desconhecem o nome do professor da escola, ou o nome de seus amigos, ou que matérias estão estudando em determinado período. A simples falta dessas informações corriqueiras, que deveriam fazer parte da rotina familiar, pode prejudicar todo o processo de ensino. E mesmo assim, muitos pais ainda delegam à escola a responsabilidade pela formação ética e moral de seus filhos. A impressão é que não é excesso de confança nos professores e profssionais escolares, mas negligência explícita de suas responsabilidades. Isso se confrma pelas palavras de Di Santo (2006), em seu artigo Família e Escola: "uma relação de ajuda relata que atualmente, a família tem passado para a escola a responsabilidade de instruir e educar seus filhos inserindo-os na sociedade."

Diante disso, vê-se nas escolas a necessidade de um trabalho diferenciado, maior necessidade de atenção, regras e afeto pela carência dos alunos diante da perda de referências e de valores implicadas pela distância familiar. Essa ausência de referências e valores muitas vezes vem intrincada na falta de limites, cujo verdadeiro signifcado vem motivando e intrigando muitos pensadores e críticos em educação sobre o seu verdadeiro conceito e suas transformações no decorrer dos tempos.

Segundo Paulo Freire (2000, p.29) falta de limites é derivado de um comportamento compassivo dos responsáveis sobre a educação do filho que se deduz numa afronta para a sociedade. Com suas palavras: "A mim me dá pena e preocupação quando convivo com famílias que experimentam a tirania da liberdade em que as crianças podem tudo: gritam, riscam as paredes, ameaçam as visitas em face da autoridade complacente dos pais que se pensam ainda campeões da liberdade (PAULO FREIRE,

2000, p. 29)."

Segundo Piaget, entende-se que a questão dos limites está relacionada ao desenvolvimento da moralidade na criança, sendo que este depende das relações sociais vivenciadas pela criança.

As relações de respeito unilateral e de coação, que se estabelecem espontaneamente entre o adulto e a criança, contribuem para a constituição de um primeiro tipo de controle lógico e moral. Do ponto de vista intelectual, o respeito que a criança tem pelo adulto tem por efeito provocar o aparecimento de uma concepção anunciadora da noção de verdade: o pensamento deixa de afrmar simplesmente o que lhe agrada para se conformar com a opinião do ambiente (PIAGET 1994, p. 298).

Com base nesta afrmação vê-se que a questão dos limites deve ser entendida como um processo de construção na criança, processo este que, nada mais é senão o desenvolvimento moral da criança. Para o autor, o desenvolvimento moral depende das relações sociais que a criança estabelece.

Sabendo das constantes mudanças na nossa sociedade, para sobreviver nela, há de se ter a capacidade de pensar, de refetir sobre o mundo. Por isso, a educação moral deve pretender formar futuros cidadãos capazes de enfrentar desafos e mudanças na sociedade de forma ética e consciente. A imposição de limites bem estabelecidos pela família, apoiam a escola na formação de cidadãos autônomos, capazes de pensar e relacionar-se moralmente, primeiro dentro da escola e depois no mundo.

Mas afnal, o que são limites? Segundo o dicionário Aurélio, limite signifca: a) linha de demarcação; b) divisa, fronteira; c) extremo, fm; d) ponto que não se deve ultrapassar. De algumas gerações para cá, verifca-se uma mudança radical e signifcativa na posição dos pais quanto à colocação dos limites e das regras disciplinares em seus filhos. Isso porque o excesso de razão tem feito com que os pais não corrijam seus filhos com convicção. Estudos trazem em suas teorias o trauma da correção, afrmando que ela, em muitos casos, pode impedir o desenvolvimento da independência da criança, tornando-a insegura. Não diria que é por isso, mas pela falta de informação e formação dos familiares que muitos deles passam a questionar sobre o momento certo para corrigir seus filhos e aplicar as regras. Então, pergunta-se quem, hoje, poderá transformar as crianças em verdadeiros vencedores? Quem são os heróis e exemplos dessas crianças, que clamam por socorro quando maltratam um colega ou cometem pequenas infrações. Muitas vezes, elas só estão refetindo as ações que testemunharam dos adultos que, naturalmente, cometem atrocidades morais às vistas de qualquer um.

Na crônica os netos de Lennon, o autor Walcyr Carrasco fala das crianças que não conhecem a palavra não e relaciona isso com a problemática de comportamentos inadequados na sociedade. Dizer não é tão importante quanto alimentar, pois ele ensina que nem sempre o mundo lhe dirá um sim, evitando frustrações. A criança que aprende a receber um não também o dirá às drogas, ao álcool, ao sexo prematuro; dirá não aos pequenos furtos, à desonestidade, à falta de respeito, à mentira. Dirá não a tudo que tentar substituir a família.

Carrasco, na verdade, fez uma crítica

a postura familiar que, em muitos casos, não sabe educar e estabelecer limites aos filhos. O comportamento desses pais pode ser fruto da época em que a principal regra era quebras as regras por causa da ditadura militar. O não que era para ser dito ao autoritarismo militar, passou a ser dito aos pais. Ganharam-se algumas coisas, muitas se perderam e outras se transformaram: a inversão do respeito e valores.

Essa inadequação na educação também compromete todo o processo de ensino aprendizagem nas escolas. Estudos atuais revelam que para a escola dar conta do ofício de instruir e educar é necessário que ela aprenda a trabalhar essas questões comportamentais concomitante a outras relacionadas ao aprendizado dos conteúdos que supram a ausência do papel da família, mas não nunca conseguirão substituí-las.

Porém, o conflito se agrava quando a escola, mesmo após ter tentado novas metodologias de trabalho, projetos interdisciplinares, avaliação participativa, entre outros, não consegue persuadir o aluno a aprender e se desenvolver no ambiente escolar. Aí, ocorre que muitos desses pais, por problema já citados, que delegaram a responsabilidades para a escola, não aceitam quando essa mesma escola exerce o papel que deveria ser deles. Em outras palavras:

> Os pais não têm condições emocionais de suportar sua parcela de responsabilidade, ou culpa, pelo mal rendimento escolar, ou algum transtorno de conduta do filho, farão de tudo para encontrar argumentos e pinçar fatos a fim de imputar aos professores que reprovaram, ou a escola a total responsabilidade pelo fracasso do filho (ZIMERMAN, appud BOSSOLS 2003, p. 14)

Diante do despreparo para enfrentar os inúmeros conflitos na educação de crianças e jovens, a escola também se sente frustrada por parecer incompetente aos olhos da sociedade. Logo, percebe-se a primordialidade mútua entre essas duas instituições e a necessidade de um estreitamento de suas relações em busca de uma qualificação com mais qualidade, evitando uma confusa transferência de responsabilidades.

Por tudo isso é que atualmente estudos reforçam a necessidade de uma parceria entre família e escola, que embora apresentem valores e objetivos próprios no que se refere à educação, uma necessita da outra e quanto maior for à diferença maior será a necessidade de relaciona-se. Uma educação em consonância é peça fundamental para o pleno desenvolvimento do indivíduo.

Outros estudos acentuam que a obrigação de estreitar laços deve partir da escola, que é o senso crítico. Assim, o primeiro passo para desenvolver um bom trabalho, seria conhecer profundamente o aluno e sua família. Para isso, vale ressaltar que é necessário que a escola abra a suas portas as famílias e que garanta sua permanência. Nesse sentido, Bertrand (1999, p.29) afirma que as reflexões avançam hoje, para identificação de características que influenciam as diferentes práticas de cidadania pelo mundo a fora. Há inúmeras estratégias para a construção de uma sociedade democrática e humanizada. Assim, a escola deve sempre envolver a família dos educandos em atividades escolares. Não para falar dos problemas que envolvem a família atualmente, mas para ouvi-los e tentar engajá-los em algum movimento realizado pela escola.

Família-escola - construindo uma relação

Como parte integrante das instâncias colegiadas da escola representadas nas tomadas de decisão por: Conselho de escola, Conselho de classe, Grêmio estudantil e Associação de pais e mestres, a família nem sempre tem participado de forma efetiva de tais instâncias, ora por conta da falta de motivação por parte da escola, ora por desconhecerem a real importância desta contribuição. É possível ver que tal atuação tem sido realizada em caráter burocrático, em cumprimento de normas da fiscalização, como bem apontou Veiga (2003).

Resultado do crescimento da comunidade e ao mesmo tempo instrumento em favor da escola, o Projeto Político Pedagógico apresenta desafios atuais, ao passo que abarca questões sociais significativas. Neste contexto, a figura da família, como representante legítimo do cenário social no qual a escola está inserida, digna de ser ouvida e convidada às questões que a escola deve deliberar em benefício da coletividade, incluindo também as perspectivas pedagógicas.

Incorporar a família no processo de elaboração e também de execução do Projeto Político Pedagógico demanda compromisso social, o que significa romper com aquela concepção ingênua da escola como mera agência de transmissão de saberes historicamente acumulado.

Julgar a importância de um planejamento pedagógico norteado pela construção coletiva, há que se considerar a participação de forma efetiva da família enquanto instituição neste processo. Uma escola que não promove essa integração ou não ouve aos anseios da família não pode dizer-se democrática, atual e tão pouco garantir-se eficiente. Ao ignorar a realidade da comunidade intra e extraescolar e vedar a sua participação, a escola reforça seu papel como veículo de promoção da exclusão social, ao passo que

desconsidera o cenário político, histórico e social sob o qual se dá a prática pedagógica.

Considera-se aqui como participação efetiva da família na escola não apenas a frequência em reuniões de pais e mestres ou o auxílio em atividades extraclasse (lição de casa), mas também, a oportunidade de discutir questões de ordem político pedagógica que estruturam e fundamentam o Projeto Político Pedagógico na busca pela qualidade da educação oferecida e exercício da cidadania por meio da participação nas tomadas de decisão da instituição.

Não se pode deixar de esclarecer que envolver a família em questões político pedagógicas, não significa isentar a escola de seu papel, transferir suas responsabilidades ou decretar a sua ineficiência diante de sua própria função - mas deixar de gestar uma prática autoritária, antiquada, antidemocrática para garantir à família a liberdade de exercer a liberdade popular em seu sentido pleno.

Por isso, se a escola iniciar seus trabalhos pela compreensão da realidade da comunidade, depois partir para a intervenção e transformação do contexto que se pretende alterar, é inconcebível um Projeto Político Pedagógico escolar sem a família como parte significativa no conjunto de deliberações e sem a adoção de um plano eficiente de gestão com base na democracia. É necessário que a escola seja capaz de incorporar e considerar as pluralidades em nível da participação dos colegiados como um valioso instrumento para se pensar como instituição.

Para que haja uma construção de conhecimento positiva, faz-se necessário o envolvimento de pais, família e escola. Não se discute o fato de que a relação pais-filhos e professores-alunos deva ser envolvida por laços de afetividade para se alcançar os objetivos almejados. Mas, também, a relação família-escola e vice-versa só se efetiva quando a afetividade for inerente nesse convívio.

Diante desse fato, faz-se necessário refletirmos mais uma vez sobre o significado da afetividade segundo Ferreira:

> Conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre dá impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza (1999, p.62)

Isso explica porque, muitas vezes, parece que as relações entre escola-família, professor-aluno, família-filho são cheias de conflitos e desentendimentos. A questão da afetividade está diretamente ligada à convivência, com o quanto um se importa com o outro. É o cuidado diário que leva a afetividade, que é uma mescla de sentimentos contraditórios.

Hoje, fala-se muito em relações interpessoais, que nada mais é do que conhecer-se a si próprio e consequentemente ao outro. Porém, os conflitos envolvendo diferenças de opinião aumentam drasticamente. Portanto, é preciso um olhar atento aos processos de mudanças dentro da família e dentro da escola, pois isso trará a maturidade necessária ao convício desses dois grupos e o desenvolvimento social.

CONCLUSÃO

Entre os diferentes conflitos gerados pelas rápidas alterações estruturais na sociedade contemporânea, o choque social entre as instituições de ensino Família e Escola merecem atenção particular. Em especial, o papel da família no contexto escolar e a real importância de sua participação no processo de ensino do ser e do saber.

A carência de valores humanos, a perda da autoridade materna e paterna, do desequilíbrio dos limites e ausência do diálogo reflexivo no seio familiar há muito estabelecidos trouxe à sociedade contemporânea a necessidade de reestruturação e cabe a escola, que precisa livrar-se do tradicionalismo (ultrapassada), a compreensão de que algumas mudanças são necessárias e inexoráveis.

A crise na educação brasileira não é de hoje, pois ao que se deduz de sua história, vários fatores influenciaram a evolução do direito à educação que, até pouco tempo, pertencia somente aos que detinham poder político ou econômico, e marginalizava grande parcela da população. Atualmente, no país há estrutura para atender à demanda, porém com qualidade inferior ao aceitável. Por isso, o estudo sobre a distinção dos tipos de educação (formal, não-formal e informal), onde ela se processa e quem são os responsáveis pelo seu desenvolvimento agregado aos estudos do processo de ensino aprendizagem e desenvolvimento humano foi permitido assimilar que educação é um termo tão abrangente e complexo a ponto de ser tratado como obrigação social.

A partir de uma sucinta definição de família no contexto histórico e contemporâneo, os destaques foram às implicações de seu distanciamento no cotidiano escolar do filho. Esse assunto foi contemplado a partir do entendimento do complexo desenvolvimento humano e do processo de ensino aprendizagem. Daí, percebeu-se que em muitas famílias não há discernimento do quanto sua falta faz mal ao desenvolvimento cognitivo e emocional do indivíduo. O correto seria dizer que se lhes falta tempo, o diálogo articulador do pensamento reflexivo, que é a melhor maneira de pensar, pois ele abrange um estado de dúvida que pode ser definido

como repertório de ação, seria o melhor atalho para desfazer esse entrave. Cabe aqui dizer que a família é a base para a construção de uma sociedade, mas que as características sociais são herança da educação familiar. Eleva-se, assim, ao nível máximo de importância a participação familiar no processo de ensino aprendizagem.

Por ser tratar de um estudo sobre questões humanas, sabe-se que há muito ainda a ser desvendado, no entanto, ao final desse estudo, cujo mote era refletir a real importância da família na construção do ser e do saber, chegou-se a reflexão sobre o novo paradigma contemporâneo: não há como Escola e família continuarem tão separadas. Elas precisam estabelecer e definir condições e propósitos, fazer brotar a semente para colher os bons frutos do sucesso do indivíduo como cidadão em todos os seus aspectos, níveis e momentos, tornando-os adultos críticos, autônomos, reflexivos, conscientes e construtores de um mundo mais humano e feliz.

Diante disso, não bastante fosse à complexidade da educação, elevou-se a multiplicidade do papel da escola contemporânea que precisa ultrapassar o mero dever do ensinar e orientar o aluno a, também, conduzir e orientar a família sempre e quando for necessário. Por essa razão, chamou-se a atenção da escola para construir uma nova educação aceitando que algumas coisas mudaram e não voltam mais e que o PPP pode ser um grande aliado desde que haja uma gestão democrática e participativa esmerando no maior desafio escolar de todos os tempos: escrever um novo capítulo na história da educação brasileira que ainda está estagnada na oferta e demanda como sinônimos de qualidade.

REFERÊNCIAS

BERTRAND, L.A. (org). Cidadania e Educação: Rumo a uma prática significativa, Papirus, 1999.

BRANDÃO, C. Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Abril Cultura.

BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente/Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social. – Brasilia: MEC, ACS, 2004.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

DELORS, Jacques (1999). Os quatros pilares da educação - um tesouro a descobrir.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar, 1999.

LUCENA, Carlos. História, Trabalho e Educação: possibilidades e perspectivas para a investigação no Histedbr. - Universidade Federal de Uberlândia.

PIAGET, Jean. O Juízo Moral da Criança (1997) Editora São Paulo.

TIBA, Içami. Disciplina, limite na medida certa. - 1ª Edição. São Paulo: Editora Gente, 1996

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

STEINBERG, Laurence. 10 princípios básicos para educar seus filhos. 1ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

VEIGA, Alencastro. (Org.) Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.

ZIMERMAN, David Epelbaum. A psicanálise e a Escola. In: BASSOLS, Ana Margareth S. at AL (org). Saúde mental na Escola: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre.

A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROCIÊNCIA COMO FERRAMENTA NEUROPSICOPEDAGÓGICA PARA UM ENSINO EFICAZ

ANDREIA FERNANDES RIBEIRO DO NASCIMENTO

RESUMO:

O presente estudo tem o objetivo de verificar a possibilidade de mudanças na qualidade da educação que é oferecida em nossas instituições de ensino, através da capacitação e valorização dos profissionais, onde os maiores beneficiados serão os educandos, ou seja, os adultos, os cidadãos de amanhã. Apenas um ensino completo, com o auxílio da neurociência e dedicação e colaboração de todos, poderá preparar os seres humanos para todas as fases da vida. Buscando soluções para que a educação infantil tenha a real importância com que deveria ser vista. Repensar as possibilidades de um novo currículo, de uma nova proposta pedagógica e a implantação de um novo sistema que tem revolucionado a forma de educar, conhecido como NEUROEDUCAÇÃO, que tem obtido resultados surpreendentes e um maior aproveitamento desse período que as crianças ficam nas escolas e creches, melhor aproveitamento dessa fase tão essencial para a formação do indivíduo.

Palavras–chave: Neurociência. Neuropsicopedagogia. Aprendizado.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa destina-se a mostrar como os estudos de neurociência, podem auxiliar o profissional de educação infantil, a oferecer e desenvolver um ensino mais eficaz e de qualidade indiscutível, já que muitas vezes, este profissional é responsabilizado de forma negativa, pelo não aproveitamento das aulas pelos educandos, que nessa faixa etária, (de zero a cinco anos, área que abrange a educação infantil) ainda apresentam dificuldades de abstração no momento de assimilar um conteúdo novo.

Ao aplicar técnicas e conhecimentos, baseados em estudos e pesquisas neurocientíficas, como ferramenta pedagógica, é possível contribuir para o desenvolvimento da criança em sua totalidade como ser intelectual, emocional e comportamental.

Desta forma, esta pesquisa objetiva desenvolver um pensamento crítico, porém, mais otimista em relação a educação infantil. Sabemos que não é tarefa fácil, ensinar, educar, preparar para a vida e construir o conhecimento, mas podemos nos esforçar, com a dedicação de todos os envolvidos na área da educação, desde as autoridades governamentais até o professor que lida diretamente com os alunos, é possível realizar um bom trabalho de forma inovadora, eficaz e satisfatória para todos, não há maior prazer para um educador, do que perceber que seus esforços não foram vãos.

De acordo com muitas pesquisas, já realizadas na área de neurociência, através das atividades com estímulos sensoriais, percebe-se que aumentam as áreas do cérebro que são ativadas durante a aprendizagem e por isso, torna-se a atividade mais completa para a manutenção de uma mente ativa e saudável, tornando o aprendizado mais eficaz.

Diante dos assuntos supracitados acima, espera-se que essa pesquisa contribua de forma significativa para as instituições de ensino que reavaliem as suas práticas escolares e suas formas de ministrar as aulas, usando a neurociência como instrumento pedagógico que desenvolve o educando em sua totalidade ao longo da vida escolar.

INFLUÊNCIA DA NEUROCIÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZADO

Antes de ser um professor, um educador, somos alunos e até chegarmos ao estágio de ensinam-te, nós já tivemos muitas dificuldades na fase de aprendente.

Vamos estudar sobre um assunto tão importante para as crianças quanto para os professores, pois se queremos seguir a carreira de educador, temos que adotar o modo de viver constantemente, buscando o conhecimento, formas e estratégias que nos permitam oferecer uma educação de qualidade e ter a certeza de sair da sala de aula com a sensação de dever cumprido, pois a cada dia que passa os desafios dessa profissão são maiores.

A neurociência é uma ferramenta poderosíssima na luta para a transformação na educação, mas o que é a neurociência?

A neurociência é todo tipo de investigação do sistema nervoso, como se desenvolve, como é parecido ou diferente entre indivíduos e entre espécies e até como deixa de funcionar.

A neurociência nos revela como o cérebro produz nosso comportamento. Porque nos emocionamos, porque precisamos dormir, como tomamos decisões, enfim, como somos e o que somos.

Há várias maneiras de investigar as estruturas do cérebro, mas no geral, o neurocientista trabalha no laboratório fazendo pesquisas ou em hospitais se for um pesqui-

sador neurologista. O neurocientista pode ser um professor, biólogo, um médico, psicólogo, físico, engenheiro, filósofo, etc.

Nessa perspectiva de que a neurociência pode nos ajudar a entender muitas atitudes das crianças e poder intervir da maneira correta, descobrimos que elas, possuem dificuldades em obedecer às ordens que se iniciem com a palavra "não". Sabe por quê?

O córtex pré-frontal, que é a área responsável por impedir que nós respondamos aos estímulos de maneira automática, sem pensar, este só amadurece na adolescência e a criança responde ao que vê e ouve, fazendo o que dá vontade. Muitas vezes até mesmo o cérebro adulto tem dificuldades em obedecer aos comandos iniciados pela palavra "não". Sendo assim, podemos compreender um pouco melhor, o que acontece na cabecinha de uma criança, quando damos a ela algumas ordens e ela simplesmente não obedece, seu cérebro ainda não está pronto e precisamos levar isso em consideração no momento que estamos em sala lidando, com essa fase tão importante e delicada que é a primeira infância.

Ao darmos uma ordem devemos usar palavras positivas, eliminamos o "não" e digamos a criança, faça isso ou aquilo, desta forma estamos colaborando para o desenvolvimento do cérebro da criança, ajudando-o a obedecer.

Por exemplo, temos que ter muito cuidado ao ver uma criança que esteja em cima do muro, se dissermos para ela, "não pule", o mais provável é que ela pule e se machuque, então devemos dizer "desça", por exemplo, evitando um acidente.

Por essas simples questões é que acreditamos que há necessidade de profissionais mais qualificados na área de educação infantil, pois é a fase mais importante para a formação do ser humano.

É a fase onde se constrói o caráter, onde se molda a personalidade de uma criança, onde elas guardam muitas coisas, suas memórias registram coisas que irão lhe fazer muito bem no futuro, mas também coisas, das quais elas não gostariam de se lembrar, então, nessa fase, é necessário um profissional comprometido com a educação, dedicado, que busca mais e mais conhecimento e principalmente, valorizado, pois sendo valorizado, terá mais estímulo para trabalhar mais e melhor.

A dificuldade é encontrar esses profissionais, dispostos a fazer o seu melhor, se doar, pois educar é um trabalho árduo e se não houver valorização desse professor, fica cada vez mais difícil fazer com que ele se dedique inteiramente a proposta pedagógica, que mais parece algo inalcançável, uma teoria bela, mas, que a sua prática, por falta de condições e estruturas, torna-se inviável.

É possível educar, preparar para a vida adulta, desenvolver técnicas para um melhor aproveitamento desse período fértil, produtivo e de transformação do cérebro da criança, pois é o momento de autoconhecimento e descoberta do indivíduo.

A necessidade de um ensino completo cresce a cada dia, porém, os professores que não buscam esse conhecimento, novos saberes e formas de educar, não podem oferecer um ensino de qualidade e por não receberem incentivos ou até mesmo cursos de aperfeiçoamento para sua área de trabalho, muitas vezes também não se interessam e os educandos recebem apenas o básico e deixam de desenvolver suas habilidades, seu potencial em sua totalidade.

Há necessidade de se ter humildade pedagógica, a capacidade de saber que não sabemos de tudo, o tempo todo, de todos os modos e ninguém o sabe e por isso é preciso juntar as competências, aí sim conseguimos aquilo que é necessário, que é ir em direção ao futuro.

Essas dicas servem para que possamos compreender a necessidade de não estagnar, de não interromper um processo de vitalidade que vem exatamente pela capacidade de aprendizado contínuo, de renovação, de abrir a mente, de ser capaz, dentre outras coisas, não se considerar nunca, completo, pronto, feito por inteiro, perfeito, ao contrário, sentir-se alguém em construção, uma obra contínua de vida, de história, de obra, afinal o que vale para nós é a obra que deixamos.

A vida de um educador é um eterno aprendizado. O profissional comprometido, que ama o que faz, vive buscando novos saberes e conhecimentos, pois como nosso querido Paulo Freire nos diz que ninguém sabe tudo e creio que nunca saberemos tudo, sempre que buscarmos encontraremos mais e mais caminhos, questionamentos e respostas para os desafios da vida de um professor.

Educar não é tarefa fácil, é árdua, porém, gratificante, saber que ainda há profissionais que fazem o seu melhor, doam o melhor de si, para obter resultados surpreendentes em sala de aula.

A neurociência tem sido uma forte aliada nas novas políticas e programas de atenção a educação da primeira infância, pois para se alcançar um desenvolvimento social das nossas crianças, é necessário estender e melhorar a proteção e educação da primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas.

Somente através da educação continuada, os profissionais que lidam diretamente com as crianças na fase mais importante de suas vidas, terão condições de alcançar os objetivos aqui propostos, que é de oferecer o melhor ensino, um desenvolvimento total

e completo da criança, principalmente do cérebro dessa criança. Considerando que a primeira infância é fase de maior importância, mais do que o ensino fundamental e médio ou faculdade, o que acontece na educação infantil é que determinará se haverá êxito as próximas etapas estudantis.

O processo de desenvolvimento das crianças é influenciado pelas atitudes, conhecimentos e forma de ser da pessoa que as educam, neste caso, o professor. Por outro lado, o ambiente em que essa criança está imersa, também tem sua parcela de contribuição, a relação destas crianças com os adultos com quem se relacionam causa um grande impacto no desenvolvimento de seu cérebro desde a etapa pré-natal. A alimentação, a exposição ou utilização de algumas substâncias químicas e o estado de ânimo da mãe durante a gestação, entre outros, são fatores que influenciam o cérebro que está em plena formação. O cuidado no ambiente físico, o carinho, os diálogos, os jogos, o afeto, brincadeiras e canções, são outros elementos presentes nas relações entre pais, educadores e crianças desde o nascimento.

As crianças aprendem com os adultos as habilidades emocionais, sociais, cognitivas e se adaptam ao seu entorno, pois o eixo central do desenvolvimento infantil são as relações interpessoais. Quanto maior for o conhecimento que o adulto tenha acerca do processo de desenvolvimento cerebral infantil, mais alta será a probabilidade de atuar favoravelmente pela primeira infância. Por esse motivo que o educador deve estar sempre buscando mais e mais conhecimento, para que possa ajudar as crianças nesse processo de desenvolvimento cerebral.

Em investigações sobre o papel do educador da primeira infância e sua influência no crescimento do cérebro do bebê, estudiosos ressaltam que o adulto cuidador serve de "cérebro externo", motivando e apoiando ao bebê. Afrmam que as experiências, desde essa relação direta criança e adultos, são vitais para a integração sensorial, a coordenação sensório motora, o desenvolvimento emocional, os processos de atenção e também de auto regulação.

O cérebro passa por muitas mudanças durante o ciclo vital, em especial na etapa pré-natal e na primeira infância, e seu amadurecimento e desenvolvimento são o resultado da interação harmoniosa entre genética e experiências com o ambiente. Embora a criança já nasça com o cérebro programado geneticamente para retirar do entorno todas as informações que necessita para se desenvolver, as experiências vividas na primeira infância ou a privação das mesmas, qualifcarão o processo de desenvolvimento cerebral, já que nesta etapa pode-se identifcar "períodos sensíveis" para determinadas aprendizagens, como é o caso da linguagem.

Sem dúvida é necessário revisar e repensar alguns aspectos da formação daqueles que estão diretas ou indiretamente relacionados com as crianças. As experiências ocorridas nas fases iniciais do desenvolvimento humano exercem forte influência na maturação e funcionalidade do cérebro, refetindo diretamente na qualidade das habilidades sensoriais, emocionais, intelectuais, sociais, físicas e morais inerentes a cada pessoa. Nesta etapa o adulto é o "facilitador" e mediador de experiências signifcativas, se ele não tem como base um conhecimento atualizado sobre o cérebro e seu desenvolvimento nesses primeiros anos de vida, fca complicado.

O perfl do adulto e a qualidade das experiências com o ambiente em que as crianças vivem, podem e muito afetar o desenvolvimento cerebral delas tanto de forma positiva, como de forma negativa, deixar marcas que jamais poderão ser mudadas ou esquecidas, essa afrmação é resultado das investigações feitas nos âmbitos das Ciências Sociais, da Psicologia e principalmente das Neurociências. Surge então uma nova linha de pensamento e ação a neurociência, que junta às neurociências, a psicologia e a educação, com objetivo de trazer aos pais e educadores os conhecimentos relacionados ao funcionamento cérebro.

Além disso, a neurociência possibilita a compreensão e o entendimento dos mecanismos cerebrais subjacentes à aprendizagem, memória, linguagem, aos sistemas sensoriais e motores, atenção, emoções, ao comportamento, entre outros. Também ajuda a reconhecer os fatores de risco para o desenvolvimento cerebral, entre os quais estão a desnutrição, as emoções negativas, a anemia, o alto nível de stress, o maltrato verbal ou físico. Estas informações dão ao adulto maiores possibilidades de reduzir ou evitar fatores de risco, a fm de proporcionar à criança um ambiente mais saudável e adequado.

As investigações demostram que a pratica de determinadas habilidades pode modifcar os circuitos cerebrais, criando novas conexões sinápticas ou reforçando as já existentes. Ao que diz respeito as investigações relacionadas com as funções executivas do cérebro, por exemplo, que correspondem ao córtex pré-frontal (o qual leva aproximadamente 20 anos para amadurecer) as evidências demonstram que essas funções começam seu desenvolvimento na primeira infância. Alterações precoces no desenvolvimento executivo limitam de forma dramática a capacidade de a criança para fazer frente as novas situações, assim como para adaptar-se as mudanças de maneira fexível.

Faz-se mais do que necessário, estabelecer como requisito principal para todos os educadores uma formação mínima em neurociência, assim como para os pais de família

e toda a comunidade, pois a primeira infância é um compromisso de todos.

É muito importante orientar as mulheres gestantes sobre o desenvolvimento cerebral dos seus bebês na etapa pré-natal, pois o estado de saúde e também o seu bem-estar emocional, podem influenciar e até mesmo perfilar este processo.

Por outro lado, a insuficiência ou excesso de nutrientes elementares durante os primeiros meses de vida intrauterina diminui significativamente a consolidação de estruturas nervosas no feto, enquanto que uma nutrição adequada na vida inicial no desenvolvimento pós-natal permite o fortalecimento dos processos de aprendizagem em etapas posteriores.

A nutrição fetal prepara o cenário para a função do cérebro na vida posterior ao nascimento, daí a importância de uma boa nutrição materna.

O ácido fólico é essencial para a formação de novas células, pois promove as enzimas que ajudam na produção do material genético. Seu consumo é de suma importância, principalmente na etapa anterior e inicial da gravidez, já que se inicia nas primeiras semanas a neuro gênese e o cérebro começa a se desenvolver.

No período pré-natal, o ser humano começa a construir-se a si mesmo e para respeitar a sequência de acontecimentos relacionados à estruturação e funcionalidade do cérebro nesta etapa, é necessário que o feto conte com a tranquilidade e a boa alimentação da mãe. Também é preciso moderar os estímulos que recebe desde os programas de estimulação pré-natal, já que o feto necessita de períodos de descanso para que a natureza siga a rota programada e a superestimulação pode alterar negativamente, os ritmos desse processo.

O primeiro entorno do ser humano é o ventre materno e a primeira etapa do ciclo vital é a etapa pré-natal. É nesse entorno que presenciamos a enigmática capacidade do cérebro que, embora não esteja suficientemente maduro, começa a construir um organismo entre uma mistura de estabilidade e mudanças, que ao mesmo tempo em que lhe permite SER, permite-lhe projetar-se a si mesmo para CHEGAR A SER.

Durante a etapa pré-natal acontecerão muitos processos essenciais para a vida do ser humano. Desde o ventre materno as estruturações do sistema nervoso e do cérebro, conjuntamente com despertar de diversas funções, prepararão a este ser para uma nova etapa, o nascimento.

Quando um bebê nasce, olhamos com ternura a fragilidade desse pequeno ser que temos em nossos braços. No entanto, esse ser de aparência delicada é um verdadeiro campeão, acaba de passar por uma das experiências mais duras e singulares de toda sua vida... seu nascimento. Apenas para mencionar algumas dessas situações, podemos listar aqui, a saída da sua cabeça por um canal muito estreito (ou retirada inesperada, no caso da cesárea), o brilho intenso da luz, o ar entrando em seus pulmões, os ruídos e os odores, sem contar que alguns sofrem deformações em suas cabeças ou golpes em seus corpinhos. Mas este novo ser é um campeão, pronto para começar uma longa jornada de desenvolvimento.

Ao nascer o cérebro de um bebê pesa aproximadamente a quarta parte do que chegará a pesar quando for um adulto, o nascimento em si, é um momento especial para o cérebro do bebê, por um lado está a certeza do dever cumprido, pois cresceu e se desenvolveu adequadamente até chegar o dia do nascimento e enfrentar o novo entorno, por outro lado, a fragilidade do momento. A facilidade ou dificuldade com a qual nasce um bebê, a rapidez com que começa a respirar, a efetividade do médico obstetra, podem afetar significativamente o processo de desenvolvimento cerebral. Interrupções no processo de oxigenação do cérebro podem ser cruciais e causar danos cerebrais em diferentes graus. Estima-se que 30% dos casos de paralisia cerebral é resultado da falta de oxigenação durante este período perinatal.

Para a etapa pós-natal, já podemos observar aspectos importantes que perfilarão o desenvolvimento infantil, como algumas características anatômicas, funcionais e sensoriais que refletem o nível de desenvolvimento do sistema nervoso do neonato.

Logo após o nascimento, cada experiência do dia a dia do bebê será de fundamental importância, o número de novas sinapses se incrementa de forma exponencial no período pós-natal, especialmente nas duas primeiras semanas de vida. Nesta fase onde acontece a neuro gênese (produção de novos hormônios) e a sinaptogênese (a conexão entre os hormônios), aumenta a plasticidade cerebral (possibilidade de modificação na função cerebral), tudo isso depende das primeiras experiências, isso significa que se nessa fase o bebê está exposto a uma privação emocional, ocorrerão apoptoses (fenômenos de morte neuronal) no plano cerebral, incidindo em uma maior vulnerabilidade ao estresse e na diminuição da resposta imunológica do infante. Por este motivo é tão importante a atenção dos pais durante a primeira infância e crucial para o amadurecimento cerebral, especialmente para as estruturas encarregadas da afetividade e da memória.

As canções de ninar, as conversas da mamãe com seu bebê, seu tom e timbre de voz, desde os momentos iniciais de vida ajudarão ao bebê a produzir e decodificar os sons da fala que construirão a base da linguagem, pois as experiências diárias mo-

difcarão os circuitos neuronais durante os períodos considerados críticos para a aprendizagem da linguagem falada. Mas os períodos críticos, mesmo sendo de fundamental importância, as infuências ambientais especifcas, esses períodos não se vinculam somente à aquisição de comportamentos, estão também relacionados com os circuitos do sistema nervoso. A atividade neuronal gerada pelas interações com o mundo exterior logo ao nascer, proporciona um mecanismo pelo qual o meio ambiente pode infuenciar na estrutura e na função do sistema nervoso.

Durante a primeira infância, os circuitos do córtex cerebral possuem um estado de alta plasticidade (adaptações dos circuitos neuronais frente a aprendizagem ou frente às contingências) que faz com que possam ser modifcados facilmente. Como manifestação notável de plasticidade, por exemplo, está a ativação do córtex visual primário de pessoas cegas que perderam a visão precocemente, enquanto elas vão fazendo a leitura em braile.

O que aprendemos desde os primeiros meses de vida é retido ou armazenado em nosso cérebro graças a memória. A memória é inferida a partir do comportamento. Não há aprendizagem sem memória nem memória sem aprendizagem. As distintas capacidades intelectuais e motoras são adquiridas à medida que amadurecem as estruturas nervosas necessárias para sua aquisição. Muitas informações que estão armazenadas em nossa memória de longo prazo foram aprendidas na primeira infância, não há dúvidas de que essa etapa é essencial para o ser humano.

O cérebro do recém-nascido necessita atravessar várias fases de amadurecimento para adquirir e mostrar suas distintas capacidades e habilidades, algumas delas requerem ser adquiridas ou aprendidas em um determinado momento para que se estruturem de forma apropriada, como é o caso da linguagem.

As áreas do sistema nervoso ligadas com o movimento são as primeiras a se consolidarem, já que desde o ventre materno o bebê vem ensaiando seus primeiros movimentos. Para aprendizagem de habilidades motoras, o bebê necessita, primeiramente, de oportunidades para descobrir e utilizar seu corpo. Por exemplo, estar de boca para baixo desde os primeiros meses, ser balançado (com pouca intensidade e duração), arrastar-se, engatinhar, escalar, abrir e fechar objetos, são atividades que permitirão uma maior maturação do sistema nervoso e do cérebro. As habilidades motoras aprendidas na primeira infância (como caminhar, correr, agarrar, segurar, soltar, andar de bicicleta, entre outras) serão recordadas ao longo da vida.

As demais aprendizagens estarão mediadas principalmente por fatores ambientais que tem efeitos diretos na consolidação estrutural e funcional destas aprendizagens no cérebro. Nesta mesma linha de raciocínio, o sono é considerado um agente importantíssimo para o desenvolvimento do cérebro, já que signifca a consolidação da aprendizagem de caráter bioquímico. A consolidação da memória de longo prazo se realiza quando o cérebro passa pela fase do sono profundo e isto se dá desde a primeira infância.

Outro fator de suma importância a levar em conta no desenvolvimento e amadurecimento cerebral da criança é a nutrição. O cérebro da criança requer determinados nutrientes (certo tipo de ácidos graxos), além de glicose, água, sal, entre outros, para cumprir com suas funções essenciais como a neurotransmissão e a neuro gênese, assim como para proteger-se contra o estresse oxidativo. Tudo isso vai permitir a maximização do potencial cognitivo das seguintes etapas do desenvolvimento cerebral. Cabe ressaltar que indiscutivelmente, o alimento mais completo e rico em todos os aspectos para os bebês é o leite materno. Investigações realizadas têm demonstrado que os ácidos graxos encontrados no leite materno são ideais para o desenvolvimento do sistema nervoso, além de ter qualidade imunológica psicológica.

O papel do afeto, bem como do sono e da nutrição, é fundamental nessa etapa inicial da vida para o amadurecimento neurobiológico e o desenvolvimento emocional, motor e cognitivo das crianças. Atualmente já sabemos que o vínculo afetivo desde o início da vida é de suma importância, pois este permite a adaptação do bebê ao entorno, regular sua ansiedade, confar em si mesmo, buscar sua autonomia e principalmente, o ajuda a regular o funcionamento de todas as estruturas cerebrais relacionadas com as emoções e o comportamento.

Da mesma forma, não podemos deixar de falar das experiências sensório perceptivas, como essenciais para o desenvolvimento cerebral nos primeiros meses de vida. Os neurônios que foram designados ao circuito visual somente poderão cumprir de maneira ideal suas funções se estiverem expostos às experiências sensoriais com o ambiente. Embora possam abrir seus olhos, os bebês não podem observar ou interpretar o que está em seu entorno. A mielinização gradual desses circuitos, somada as experiências com a luz, os objetos, as formas, as cores, o movimento, a profundidade, são alguns elementos que facilitarão o desenvolvimento visual a tal grau que as crianças poderão, em poucos anos, apresentar uma excelente acuidade visual que lhes permita encontrar diferenças sutis entre duas imagens parecidas. Da mesma forma, os demais sistemas sensoriais têm seu desenvolvimento dependente da experiência, de modo que o adulto pode facilitar oportunidades, cuidar da qualidade dos estímulos e organizar informação para que o

cérebro do bebê possa extrair de cada uma das experiências, os insumos que necessita para construir-se, amadurecer e chegar a funcionalidade.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, percebe-se que as aulas podem e devem ser mais prazerosas e produtivas, desde que os professores tenham mais conhecimentos sobre neurociência. É claro que temos professores maravilhosos e dignos de muitos méritos, mas todos os educadores deveriam buscar ser um cientista, ou seja, não estacionar no que já se sabe, mas estar continuamente se atualizando e buscando novos saberes, principalmente na área da neurociência.

Ao utilizar diversos recursos para estimular o interesse e assim ampliar a capacidade de aquisição do conhecimento, proporcionando maior desenvolvimento e melhor desempenho nesta etapa, com o objetivo de atingir as necessidades individuais de cada aluno, ao usar diversas habilidades onde cada um se identifque e se envolva, o educador torna possível um momento novo, diferente do comum na educação infantil, um aprendizado prazeroso e efcaz.

A primeira infância é a plataforma de decolagem de nosso universo sensorial e perceptivo, que não somente nos permita manter-nos vivos (para aproximarmos ou distanciarmos de um estímulo), mas também será o veículo para a condução de informação cognitivo-motora-motora e emocional, principalmente.

A neurociência pode ajudar os profssionais da educação infantil nesse processo de mudança para a educação no Brasil. Nós educadores podemos ir muito longe nessa luta, mas para conscientização dos pais, faz-se necessário a intervenção do governo, com novas propostas educacionais voltadas para a neurociência e projetos que motivem pais e responsáveis.

Os objetivos específcos e gerais foram alcançados nesta pesquisa, ao apresentar em cada capítulo todas as necessidades do cérebro em ser estimulado desde o inicio da gestação. Muito nos traz preocupação que todas essas informações sejam privilégio de poucos, não porque não haja fontes de pesquisa e informação, mas sim, porque ainda é um assunto pouco falado, mas que deveria ser divulgado amplamente, pois, são atos simples que podem mudar a vida do ser humano para sempre de forma negativa ou positiva.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, V. M.; SANTOS, F. H.; BUENO, O. F. A. Neuropsicologia hoje. São Paulo:

Artmed, 2004.

CAMPOS, Anna Lucia, O cérebro criativo. Tradução: CEJAS, Laura.

GAZZANIGA, M. S.; IVRY , R. B.; MANGUN, G. R. Cognitive Neuroscience: the Biology of the Mind. New York, NY: Norton & Company, 2002.

GUERRA, L. B. Neuropsicologia e educação: perspectiva transdisciplinar. In: MACESO,

E. C. et al. (orgs). Avanços em Neuropsicologia: das pesquisas à aplicação clínica. São Paulo: Editora Santos, 2007. p. 207-219.

LENT, Roberto. Cem Bilhões de Neurônios – Conceitos Fundamentais da Neurociência.

Rio de Janeiro: Ed. Atheneu, 2002.

MENDONÇA, L. I. Z.; AZAMBUJA, D. A.; SCHLECHT, B. B. G. Neuropsicologia no Brasil. In: FUENTES, D. et al. (orgs). Neuropsicologia Teoria e Prática. São Paulo: Artmed, 2008. p. 411-424.

RELVAS, Marta Pires. Neurociência e educação. 2ª ed. Rio de Janeiro: WAK, 2005.

STELA, F. Neuropsicologia e Educação. Educação: Teoria e Prática, v. 3, n. 7, p. 35- 41, 1996.

STERNBERG, R. J. As capacidades intelectuais humanas: uma abordagem em processamento de informações. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

STELLA, F. Distúrbios de Atenção: aspectos Neuropsicológicos. EDUCAÇÃO: teoria e prática, v. 5, n. 8, 1997.

ZARO, M. A. et al. Emergência da Neuroeducação: a hora e a vez da neurociência para agregar valor à pesquisa educacional. Ciências & Cognição, v. 15, n. 1, p. 199-210, 2010.

COMO O PROFESSOR PODE AUXILIAR CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

ANDRÉIA FERREIRA SILVA TORRES

RESUMO

Distúrbios de aprendizagem é uma determinada característica de problemas que afetam a capacidade da criança de receber, processar, analisar ou armazenar informações, isso se dá principalmente na fase escolar da criança. Dificulta-se a aquisição, leitura, escrita, soletração e resolução de problemas matemáticos. É de pura responsabilidade do professor como educador, alfabetizar e letrar seu aluno, dizemos que um indivíduo, ele só é alfabetizado e letrado quando conhece o código, e consegue usá-lo para decodificar e codificar, então é neste período em que o educador deve se manter atento para identificar qualquer problema de aprendizagem.

Palavras-chave: Dificuldades; Aprendizagem; Crianças; Professor; Escola.

INTRODUÇÃO

O indivíduo aprende a escrever por meio de funções de seu cotidiano o que o caracteriza como letrado. A qualidade e as habilidades de domínio da escrita estão ligadas aos níveis de letramento e variam conforme o domínio do código escrito. A escolaridade implica nos níveis de letramento, pois o aprendizado de uma pessoa dentro da escola é completamente diferente daquela que aprende em ambiente familiar. Pessoas com grau de escolaridade baixo ou que nem chegaram a ingressar na escola possuem um nível baixo de letramento, porém não podem ser consideradas iletradas, pois utilizam a escrita para encontrar-se em meio ao mundo.

De acordo com Di Nucci (2005), é preciso tornar o letramento um meio de formar cidadãos críticos. Esse é um desafio que permanece, porém para esse desafio ser realizado, é preciso levar em conta que a escola faz parte do nosso processo de letramento. A sociedade oferece muitas experiências de linguagem, ajudando as crianças no processo de aprendizagem do letramento. A aquisição da linguagem escrita ocorre em diversos ambientes de nossa sociedade e surge desde os primeiros anos de vida da criança, porém quanto antes a família e o professor descobrir e identificar uma dificuldade ou distúrbio de aprendizagem, irá ajudar e evitar que a criança retarde suas habilidades e a necessidade de aprender.

COMO IDENTIFICAR UMA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Cada experiência nova que vivemos, ativa uma série de processos neurológicos, afetivos e cognitivos. Para acessarmos os nossos processos cognitivos (ou seja, aprender) precisamos de uma condição básica; isto refete diariamente em nossa memória e na aprendizagem. É muito comum encontrarmos crianças com o tempo de atenção diminuído, a algumas atitudes podem auxiliar neste sentido: trabalhar com postura adequada aos alunos, desenvolver uma rotina estipulada previamente, respeitar os horários estabelecidos.

Atenção é o processo ordenado para captar informações do meio em que vivemos. A atenção seleciona e hierarquiza todos os estímulos que recebemos, de forma a indicar que o barulho externo de um ônibus passando pela rua é menos importante do que a palestra a que estamos assistindo. Por este motivo, a atenção é muito importante nos processos de aprendizagem. Dos casos de TDAH,80%são de meninos, vale ressaltar que este diagnóstico não deve ser feito de forma leviana e baseado apenas no aspecto. Atualmente é muito comum que as crianças que sejam agitadas sejam classifcadas com TDAH, no entanto é normal que as crianças apresentem uma atividade motora excessiva, mas em certos casos, quando cobramos que fquem sentadas e quietas, algumas crianças podem apresentar um comportamento ainda mais agitado, e realmente só 7% dos casos se benefciam com remédios, o melhor tratamento envolve mudança de atitude e estímulos dos pais e professores.

Para existir aprendizagem existem três tipos de características básicas:

-Atenção /concentração

-Emoção /motivação

-Memória

Fonte de investigação

QUESTIONÁRIO REALIZADO COM UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, COM CRIANÇAS DE 7 A 10 ANOS DA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO PAULO

1-Qual a maior dificuldade de aprendizagem enfrentada hoje em sala de aula?

Em meio a tantos problemas enfrentados em sala de aula, a falta de atenção é o mais comum e encontrado, pois muitas crianças não conseguem aderir, ou entender tudo que lhe é ensinado.

2-Quais recursos são utilizados para resolver estes problemas?

Brincadeiras em grupo tentando so-

cializá-la.

3-O que os professores oferecem para que isso seja solucionado?

Uma conversa aberta com os pais, sempre buscando ajuda da família.

4-Como os alunos agem com aqueles que indicam dificuldades de aprendizagem?

Infelizmente ainda há muita exclusão, com aqueles que parecem ou apresentam algo diferente.

5-Como os pais destes alunos recebem estas informações?

Não aceitam ,80% não conseguem aceitar que os filhos precisam de ajuda, dizem que é fase.

6-Qual suporte a escola, como corpo docente oferece?

Oferecem projetos voltados para a dificuldade de aprendizado, tentando inseri o educando em reforço escolar e até mesmo encaminhando para um psicólogo.

7-Qual suporte o governo oferece?

Infelizmente o professor trabalha com meios que ele mesmo proporciona, o governo cria programas que nunca estão disponíveis.

8-Qual sua expectativa para a educação?

Se cada um fizer sua parte teremos um ensino melhor, pois nossa sociedade depende disso. São crianças crescendo e cheios de esperança, que precisam de suporte para serem direcionados.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM COM CRIANÇAS ESPECIAIS

A inclusão da criança com deficiência é um problema de bastante relevância, e deve ser tratado com a gravidade que ele representa, tendo em vista que na maioria das vezes a escola não está preparada adequadamente para receber tais alunos e acabam tratando os alunos com necessidades especiais como um peso para a escola, além de torná-los incapacitados cerceando as oportunidades e dificultando o aprendizado, ainda mais quando percebem que são tratados de forma discriminada.

Interpretar o contexto histórico do processo de inclusão; conhecer as políticas públicas da Educação Especial; Apontar a importância da formação de profissionais da educação e qualificação da escola para trabalhar com as pessoas especiais; analisar a forma real de inclusão nas escolas. Entrevistar pais que vivenciam a inclusão. A criança necessita experimentar, vivenciar e brincar para adquirir conhecimentos que futuramente lhe ajudará a desenvolver de maneira mais eficiente um aprendizado formal. Por meio das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. Toda teoria necessita, primeiro, de uma conceituação.

Esse tema foi escolhido por que há muito tempo discute-se a questão da Inclusão e seu processo de desenvolvimento na Educação Infantil, e sua finalidade no universo lúdico, até na qual esse contexto influencia o desenvolvimento psicomotor da criança. Por fim, iremos identificar a contribuição da arte como, ferramenta de estimulação no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança na educação infantil, sendo assim, determinar os objetivos precisos para que o processo pedagógico aconteça eficazmente, como agente facilitador e enriquecedor, respeitando o desenvolvimento da criança em suas especificidades.

Outra importante contribuição é o que Pires et al (2009, p. 561) trazem sobre a temática. Para estes autores, há de se buscar as seguintes ideias de outros pensadores: Em Platão, vê-se um ambiente propício para pensá-la pelo viés da reflexão não propriamente da arte, mas do belo, das ideias e do ideal. Na Estética de Hegel ela aparece como fenômeno ligado à história e ao sintoma da vida contínua, obstinada, do espírito, indicando aí o seu desenvolvimento. Nietzsche, acerca do Nascimento da Tragédia, a enxerga como potência da própria vida, entrelaçada pelo delírio dionisíaco e pela beleza apolínea, eivada de embriaguez da alma. Aristóteles nos fala da arte da mimesis, em sentido de metáfora da vida, com finalidades do prazer e do deleite estético. Em busca de alguns paradoxos fundadores da arte. Kant propõe quatro momentos do julgamento estético, quais sejam: a satisfação desinteressada, a subjetividade universal, a finalidade sem fim e a necessidade livre. Contudo, ainda sobre esta questão, o principal problema na definição do que é arte é o fato de que esta definição varia com o tempo e de acordo com as várias culturas humanas.

A educação é um processo tipicamente humano, que possui a especificidade de formar cidadãos por meio de conteúdos “não materiais”, que são ideias, teorias e valores, conteúdos que vão de usufruir decisivamente na vida de cada um, a questão da educação é responsável por garantir a qualidade educacional, e os gestores são os responsáveis por isso, com comprometimento do domínio

dos conteúdos curriculares, que habilitem no mundo da educação e da sabedoria de viver em sociedade respeitando as diferenças, num mundo mais justo para todos. Assim se formou a educação especial.

A Pluralidade faz surgir um país feito a muitas mãos, na qual todos juntos, vindo de tradições diversas, com distintas formas de arrumar o mundo, com inúmeras concepções do belo, conseguem criar uma comunidade plena da consciência da importância da participação de cada um na construção do bem comum. Todos podem ser diferentes, mas são absolutamente necessários. Só com esta união na diversidade se constrói um mundo novo. Neste curso apresentamos reflexões sobre a educação inclusiva, especialmente aspectos relacionados à escola para todos, questões conceituais, a inclusão, a escola inclusiva e a sociedade inclusiva, priorizando, no entanto: Pluralidade cultural, diversidade, diferença: questões étnico-raciais e questões de gênero e a educação inclusiva, refletidas no movimento da escola para todos.

Para entendermos as dificuldades de aprendizagem, primeiramente é necessário que conheçamos o processo de aprendizagem e quais são seus princípios básicos. A aprendizagem modifica o comportamento de forma duradoura e acontece por meio da experimentação, observação e regras.

As dificuldades de aprendizagem podem ter origem em fatores orgânicos ou emocionais. Aqueles que estão envolvidos no processo educativo precisam observar se essas dificuldades são momentâneas ou não, a fim de tentar descobrir se estão associadas a fatores desmotivadores do aprendizado, tais como: sono, cansaço, tristeza, desordem, preguiça, etc., para melhor identificar o problema. As dificuldades mais conhecidas são: dislexia, disgrafia, discalculia, dislalia, disortografia e o TDAH.

A criança com dificuldade de aprendizagem pode se sentir rejeitada pelos colegas de sala, e se a sua dificuldade não for tratada, as consequências podem tomar uma proporção maior, causando danos irreversíveis à vida dessa criança. O aluno com dislexia faz trocas ou omissões de letras, inverte sílabas, apresenta leitura lenta, pula linhas ao ler um texto.

Ensinar crianças com dificuldade de aprendizado requer por parte do professor uma investigação de como cada criança aprende. O professor deve estar a par das habilidades e fraquezas de cada criança, não apenas no que diz respeito às habilidades acadêmicas como a leitura e a escrita, mas também em termos de habilidades de 'aprendizado' como percepção, audição, visão e memória. Uma vez entendido como cada criança aprende, todos os tipos de atividades podem ser 'trabalhados' de forma a ajudar a criança que possui dificuldades de aprendizado. (MAJOR; WALSH, 1990, p. 1)

A disgrafia vem associada à dislexia, letras ilegíveis, mal traçadas, muito próximas. A desorganização ao produzir um texto está associada a ela. Um dos problemas mais sérios é a discalculia, o portador dessa dificuldade não identifica os sinais das operações matemáticas, não sabe utilizá-los, não compreende enunciados de problemas, não consegue quantificar, comparar, entender sequências lógicas.

A dislalia é a dificuldade na emissão da fala e a disortografia é a dificuldade na linguagem escrita. Também pode aparecer, como consequência da dislexia, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que é um problema de ordem neurológica e traz consigo sinais evidentes de inquietude, desatenção, falta de concentração e impulsividade.

Professores podem ser os mais importantes no processo de identificação e descoberta desses problemas, porém não possuem formação específica para fazer tais diagnósticos, que devem ser feitos por médicos, psicólogos e psicopedagogos.

Dificuldades de Aprendizagem em Matemática

Quando falamos sobre dificuldades de aprendizagem em Matemática, falamos de discalculia. Segundo os especialistas a discalculia é uma má formação neurológica que provoca transtornos na aprendizagem de tudo o que diz respeito a números.

Para Johnson e Myklebust (2006), o aluno com discalculia é incapaz de visualizar conjuntos de objetos dentro de um conjunto maior, conservar quantidades, fazendo comparações entre maior ou menor massa, sequenciar e classificar números, compreender os sinais das operações básicas, montar operações, entender os princípios de medida, lembrar as sequencias dos passos para realizar as operações matemáticas, estabelecer correspondências ou contar através dos cardinais e ordinais.

Algumas das dificuldades apesentadas por pessoas com discalculia são também observadas na dislexia, distúrbio que apresenta dificuldade em ler, escrever e soletrar, pois a pessoa com necessidade educativa especial possui dificuldade em interpretar o enunciado dos exercícios e dos conceitos matemáticos. A discalculia pode ser notada ainda na infância, quando a criança tende a ter dificuldades em compreender os termos já utilizados, como igual, diferente, porém, somente mais tarde, durante o Ensino Fundamental, quando a criança começa a aprender os símbolos e conceitos mais específicos, é que o problema se acentua e pode ser diagnosticado. O professor deveria permitir que

o estudante utilizasse tabuada, calculadora, cadernos quadriculados. Também deveria elaborar seus exercícios e provas com enunciados mais claros e diretos.

COMO SURGIU A INFÂNCIA

Para Ariés (1981), historicamente, a infância realmente foi determinada pelas viabilidades dos adultos, modifcando-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. Segundo Ariés (1981), as modifcações 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 transferência de valores e dos conhecimentos, e de modo mais amplo, a socialização da criança, não era, portanto de nenhuma forma assegurada nem direcionada pela família. Esta criança se distanciava rapidamente de seus pais, e podemos dizer que durante muitos séculos a educação e a aprendizagem foi garantida graça a convivência da criança ou do jovem com outros adultos. Neste sentido a criança era inserida em meio aos adultos para aprender as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las.

Neste sentido na visão do autor, no momento que a criança possuía pouca dependência, em média pelos aos cinco ou sete anos, mostrava-se que já estava preparada para entrar na vida adulta em todos seus aspectos. A criança era considerada um adulto em miniatura, pois eram designadas tarefas iguais as das pessoas mais velhas e todos os tipos de assuntos eram conversados na sua frente.

Durante muito tempo segundo o Ariés, a infância foi colocada à margem pela sociedade e do seio familiar, exposta à vontade e as ordens dos adultos, fcando até mesmo numa situação de invisibilidade social. A observação em prol da infância deu-se de maneira lenta, em um processo de construção social.

Segundo o autor até mesmo perante a arte a infância foi ignorada. Por volta do século XII, a arte medieval não conhecia a infância como uma fase da criança, e nem ao menos demonstrava interesse em representá-la. É impossível compreender que essa ausência se deva tão somente à incapacidade ou a falta de habilidade das crianças. O mais provável é que não houve um lugar reservado no pensamento das pessoas neste período, para a criança.

A partir deste momento surgiram determinados sentimentos com relação à infância e os devidos cuidados com a dignidade e moral da criança também, este fato foi relacionado com a chegada da burguesia começando com as famílias dos nobres da sociedade, para os mais pobres.

A concepção da infância como um período particular e importante somente se frmou no século XVII, acompanhada da preparação de uma teoria flosófca sobre a individualidade infantil, que tornou viável o aparecimento de uma psicologia da criança e de seu desenvolvimento. Assim, para Ariés (1981), o reconhecimento da infância inicia-se no século XIII e aumenta no XIV e XV, tornando-se relevante nos fns do século XVI e durante o XVII ao tratar da concepção de infância. Durante o século XVII a palavra infância assumiu sua signifcação na modernidade, referindo-se à criança pequena mais frequentemente. Neste sentido, conforme este pensamento, a criança é entendida como um ser que tem um importantíssimo papel para a sociedade, podendo ser educado. Reconhecida as especifcidades da infância, busca-se então desvendá-la e compreendê-la para poder educá-la.

O reconhecimento da infância surgiu a partir do século XVII, quando então a criança foi percebida como alguém que precisava de tratamento especial, desta forma as crianças deixaram de ser misturadas aos adultos.

Nesse contexto aparecem no Brasil as primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada, instalando-se as Rodas dos Expostos nas Santas Casas de Misericórdia. A concepção de infância, então, confgura-se como um aspecto importante que aparece e que torna possível uma visão mais ampla, pois a ideia de infância não está unicamente ligada a faixa etária, a cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda há um tempo linear, mas sim a uma ocorrência e a uma história.

Neste sentido considerar a criança hoje como sujeito de direitos é o marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, porém antes dessa mudança podemos perceber que muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafos foram travadas no decorrer da história para que se chegasse a concepção atual.

Segundo Zilma de Oliveira (1994), antigamente não existia um olhar afetivo para criança e não havia preocupação com seu desenvolvimento, ela era vista como um adulto em miniatura e o que a diferenciava era apenas a força e o tamanho. Não existiam valores que fossem assegurados pela família,

mas sim pelos adultos do seu convívio.

De acordo com Oliveira (1994),houve um questionamento impulsionado pelo Movimento da Escola Nova de como essa criança deveria se desenvolver, foi então no século XX que surgiram grandes teóricos como Comenius, Pestalozzi, Froebel, Maria Montessori e Rousseau, Piaget e Vygotsky com ideias inovadoras que contribuíram para que essa criança tivesse um bom desenvolvimento nos anos iniciais, sabendo que é no início da vida que construímos grandes homens, e dessa maneira ele poderá ser inserindo na sociedade sabendo dos seus direitos e deveres.

Com a contribuição de Comenius, Pestalozzi, Froebel, Maria Montessori, Rousseau, Piaget e Vygotsky ideias foram adiante, e até hoje essas ideias estão inseridas na Educação Infantil com propósito de ajudar no desenvolvimento da criança.

O nascimento do pensamento pedagógico moderno no século XVI e XVII impregnando do pragmatismo tecnicista e do desenvolvimento cientifco ocorrido com expansão mercantilista, criou novas perspectivas educacionais, que determinam repercutindo na educação de crianças pequenas. Neste período e junto com o ideário criado no seio do movimento religioso da época, foram organizadas escolas para pequenos (pettyschools, ou écolespetites) na Inglaterra, França e outros países europeus, na qual leitura e a escrita eram ensinadas a criança a partir de 5 anos, embora dentro de um objetivo maior de ensino religioso, (OLIVEIRA,1994, p.12).

A educação infantil se insere em um contexto histórico e social decorrente das mudanças produzidas pelo capitalismo industrial no século XIX, que passou a incorporar o trabalho feminino e da criança no sistema fabril. Embora, segundo Aranha (2006), no período anterior da Revolução Industrial e durante ela, a questão da educação já ocupasse o pensamento de grandes flósofos, que defenderam a importância da educação para todos seres humanos. Portanto, Aranha (2006) fala da pouca discussão sobre a infância e sua educação, limitando a organização de um sistema de ensino e de propostas metodológicas para o ensino das crianças pequenas. Isso limitou as potencialidades e as oportunidades de desenvolvimento, comprometendo a visão educacional na infância e dos trabalhadores nesse nível educativo.

Como afrma Aranha (2006), a infância nem sempre foi concebida como nos dias atuais, pois esteve sujeita as mudanças socioeconômicas, políticas culturais que as sociedades passaram. A composição da família, os registros familiares e eclesiásticos, entre outros aspectos, também não foram os mesmos, as mudanças demonstram que ocorreram transformações, não se podendo tomar cada período como algo acabado. No período seguinte, época moderna, a educação passa por transformações, novos métodos educacionais são propostos. E segundo Aranha (2006), João Amos Comenius (1592-1670) se tornou o grande educador da época, pois defendeu novas práticas educativas além de uma educação total para todos,

"ensinar tudo a todos", para que todos possam atingir o ideal da panso fa.

Aranha (2006) afrma que o objetivo central da educação de Comenius era formar o bom cristão, um homem moral, devendo ser sábio nos pensamentos, dotado de verdadeira fé em Deus e capaz de praticar ações virtuosas, estendendo-se a todos: os pobres, os portadores de defciências, os ricos e às mulheres.

Para Aranha (2006), é a partir do século XVI, que surgiram as descobertas científcas, as quais provocaram o prolongamento da vida, ao menos da classe dominante. No mesmo século, surgem duas atitudes contraditórias no que se refere à concepção de criança: uma a considerava ingênua, inocente e é traduzida pela

"paparicarão" dos adultos; enquanto a outra a considerava imperfeita e incompleta e é traduzida pela necessidade de o adulto moralizar a criança.

De acordo com Aranha (1998), no século XVII a educação ainda não tinha conseguido se frmar de maneira universal e pública. Mas algumas mudanças puderam ser observadas em alguns Estados da Confederação Germânica, na qual se instituiu a educação obrigatória dos6aos 12 anos.

Pestalozzi 1746-1827, (Nova Escola 2008), traz seu pensamento como proposta na crença da bondade do ser humano, e na caridade praticada em torno das classes menos favoráveis, ele entusiasma empresários a construir creches para os flhos dos operários, pregou que a principais funções para o desenvolvimento das crianças são suas habilidades naturais e inatas, dizia que a criança tem que ser educada em um ambiente o mais natural possível colocando para fora o que tem dentro de si, sendo assim favorável para construção do desenvolvimento do caráter infantil.

Segundo Froebel o conhecimento chega por meio de manuseios de objetos, e participação em diversas atividades de livre expressão. Maria Montessori 18701952, (Nova Escola 2008), é um dos grandes nomes, que aparece como construtores de ideias na educação infantil, Montessori defendia que uma das funções da educação era de certa forma favorecer o progresso infantil de acordo com as necessidades de cada criança. Sua marca foi trazer materiais de uso pedagógico que benefciava o desenvolvimento da criança,

foi ela a própria responsável pela diminuição do tamanho da mobília usados pelas crianças na pré-escola, desenvolveu jogos e materiais essências para uso educativo, com materiais apropriados para estimular e desenvolver, colocando a criança diante de situações que poderiam colaborar para evolução de diversas funções psicológicas. Essa etapa da história em que a concepção de infância se construiu transformou a visão que se tinha das crianças. Os pequenos passaram a ter lugar de destaque na sociedade, que passou a valorizar a infância. Essa valorização contribuiu para o desenvolvimento do olhar pedagógico dentro da educação, preocupada com as novas adaptações de métodos educacionais que satisfzessem as novas demandas desencadeadas por estas transformações.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI 1998), traz a concepção de infância como construída historicamente e a ideia de que atualmente não há apenas uma maneira de se considerar a criança, pois há múltiplas diversidades de realidades sociais, culturais, étnicas e etc. que podem interferir nessa noção de infância. Sabemos que existem crianças que trabalham, que são exploradas, que sofrem maus tratos e abusos, que não possuem seus direitos garantidos.

As pesquisas feitas por (RCNEI-1998), relativas à infância apontam que ao propormos algo às crianças devemos aproximar nosso ponto de vista ao delas. Não existe um método ideal de relações entre adultos e crianças, porém devemos levar em consideração as diferentes condições de vida de um grupo escolar e perceber a criança como sujeito de direitos e capaz de criar seu próprio espaço. A concepção de infância (RCNEI-1998), que temos nos dias atuais é uma visão construída historicamente, em que é possível perceber o contraste existente entre a atualidade e algumas décadas atrás. A criança passou a ocupar um local de destaque na sociedade muito diferente da época em que sua presença era praticamente imperceptível. Nesta época na sociedade medieval, as crianças eram inibidas de participar socialmente da vida comunitária e eram tratadas como um pequeno adulto, passando despercebidas suas características e peculiaridades.

QUAL O SIGNIFICADO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O objetivo do ensino de didática, é equipar o aluno, futuro professor, com instrumentos teóricos que funcionem como recursos a serem mobilizados em situações concretas da atuação pedagógica. O ensino de didática na formação de professores tem por objetivo conscientizar os alunos quanto às concepções e conceitos referentes sãs disciplinas a serem ministradas e ao modo de ensiná-las. O professor deve, portanto, buscar meios de ensino que chamem a atenção ao lúdico e ao que interessa para seu aluno. O mundo da educação inclusiva é cheio de desafos e objetivos, os professores trabalham “brincando “despertando os interesses daqueles que a buscam.

Existem inúmeras formas pedagógicas para se dirigir às ações dos educandos. Crianças de 4 e 5 anos, por exemplo que se encontram na educação infantil, tem visões acentuadas para receber informações e associar a sua fantasia elas aprendem com o imaginário.

Por meio de análise documental e da realização de questionário e entrevistas com as professoras atuantes no campo de pesquisa, o estudo revelou que as principais difculdades de aprendizagem percebidas por elas são: difculdades na leitura, escrita, cálculos matemáticos entre outras. E que as causas dessas difculdades podem estar relacionadas à família, à criança, e à escola. Os resultados mostraram que as professoras percebem as difculdades de aprendizagem de três maneiras distintas: difculdade em assimilar o conhecimento, na leitura e escrita e difculdade de raciocínio. Verifcou-se com os estudos realizados nesta pesquisa que é importante a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam às necessidades dos alunos com a ajuda do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A área da educação nem sempre é cercada somente por sucessos e aprovações. muitas vezes, no decorrer do ensino, nos deparamos com problemas que deixam os alunos paralisados diante do processo de aprendizagem, assim são rotulados pela própria família, professores e colegas. Difculdades de aprendizagem se trata de um obstáculo, uma barreira, um sintoma, que pode ser de origem tanto cultural quanto cognitiva ou até mesmo emocional. é essencial que o diagnóstico seja feito o quanto antes, uma vez que há consequências em longo prazo.

Cada criança é um ser único, cada um tem seu próprio jeito de pensar, aprender e compreender tudo o que está em sua volta.

Sabemos que, em tempos atuais as instituições de ensino estão tendo suas atenções voltadas para as difculdades de aprendizagem que são demonstradas por seus estudantes, eles apresentam estas difculdades por meio de suas atitudes em sala de aula. Muitas destas, por sua vez, tornam-se uma incógnita para nos professores. Porem ressalta-se que cada estudante possui sua personalidade própria. Isso é reconhecido por meio de seus atos, e cabe a cada um de nós educadores a observá-las e orientar para uma possível melhora e avanço em seu

aprendizado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. EDUCAÇÂO LÚDICA: técnicas e jogos pedagógicos São Paulo Loyola, 1995.

ANTUNES, Celso. O Jogo e a Educação Infantil.2º Ed.Petrópolis-RJ: Coleção de sala de aula,vol 15, vozes.2004.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da Educação e da Pedagogia. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

ARIÉS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro. LTC, 1978.

ARIÉS, Philippe. História social da criança e da família. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC,1981.

BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes

Médicas, 1998.

BARRETO, Ângela M. R. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Subsídios para o recenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BASTOS. M. H. C. Jardim de Crianças – o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (18751887). IN: MONARCHA. C. Educação da infância brasileira 1875 – 1983. Campinas: Autores Associados, 2001.

BARROSO, J. Gestão local da educação: entre o Estado e o mercado, a responsabilização coletiva. In: MACHADO, L.; FERREIRA, N. (Org.). Política e gestão da educação: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A; ANPAE, 2002.

BITTAR, M; SILVA, J.; MOTA, M. A.C. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: Educação infantil, política formação e prática docente. Campo Grande, MS: UCDB, 2003.

BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação do imaginário. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. 1990.

Educação e Pesquisa, São Paulo. (ORG). Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte:autêntica,1999.

FREIRE, Paulo, caminhos para a educação.1999, São Paulo.

A INFÂNCIA, SEU PROCESSO HISTÓRICO E O INGRESSO DA CRIANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

ANGELA DE CARVALHO MARTINS MALDONADO

RESUMO

A infância é um período da vida humana que sofreu diversas transformações ao longo da história. Atualmente, é vista como um período de desenvolvimento e aprendizagem, e o ingresso da criança no ensino fundamental I representa uma importante etapa nesse processo. É fundamental que a criança receba uma educação de qualidade, que leve em conta suas necessidades e características, e que a família esteja envolvida no processo educativo para garantir seu sucesso. Ao longo da história, a concepção de infância e o tratamento dado às crianças variaram bastante de acordo com as diferentes culturas e períodos históricos. Além disso, é fundamental que a família esteja envolvida no processo educativo, apoiando e acompanhando o progresso da criança. A construção de uma parceria entre escola e família é crucial para garantir o sucesso da criança no ensino fundamental I e em todas as etapas da sua educação.

Palavras-chave: Aprendizagem; Necessidades; Sucesso.

INTRODUÇÃO

Na Antiguidade, as crianças eram vistas como seres frágeis e dependentes, mas também como pequenos adultos em potencial. Na Grécia Antiga, por exemplo, as crianças eram educadas pelos pais ou por tutores, recebendo uma formação que visava prepará-las para a vida adulta.

Já na Idade Média, a concepção de infância se transformou, passando a ser vista como um período de inocência e pureza. As crianças eram consideradas como seres frágeis e indefesos, que precisavam ser protegidos e cuidados. A religião cristã exerceu grande influência nessa época, e as crianças eram frequentemente vistas como pequenos anjos que precisavam ser educados na fé.

Durante a Revolução Industrial, no século XIX, a infância sofreu mais uma transformação. Com a expansão da indústria e o aumento da urbanização, muitas famílias deixaram o campo e foram morar nas cidades. Nesse contexto, as crianças passaram a ser vistas como mão-de-obra barata e muitas delas começaram a trabalhar desde cedo nas fábricas, em condições precárias e sem acesso à educação.

No final do século XIX e início do século XX, surgiu um movimento em defesa dos direitos das crianças, que buscava garantir uma infância saudável e feliz para todos. Esse movimento levou à criação de leis trabalhistas que proibiam o trabalho infantil e ao surgimento de instituições de ensino voltadas para as crianças.

O INGRESSO DA CRIANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL

O estabelecimento de períodos no crescimento e desenvolvimento da criança na infância e juventude é um tema de maior relevância para a tomada de decisões sociais sobre o seu bem-estar no presente, e muito especial sobre o futuro dos indivíduos e da comunidade. O ambiente, as condições e os estilos de vida da família e da comunidade imediata em que o bebê e a criança se desenvolvem são os principais determinantes do seu bem-estar e do desempenho e das futuras trajetórias escolares da criança e do jovem.

O processo de desenvolvimento humano, desde os estágios anteriores ao nascimento e desde o nascimento até a obtenção da plena maturidade, compreende extensos períodos que são guiados pela hereditariedade e pela interação de padrões e padrões de crescimento físico, processos de maturação biológica e experiências de interação em a família, com outras crianças e adultos fora de casa, no seu entorno e em organizações comunitárias como escolas, igrejas, associações e centros de bairro, clubes, etc.

Com o passar do tempo e até chegar ao complexo mundo dos nossos dias, a ideia e as concepções de infância e juventude foram-se alastrando nos ciclos de vida das pessoas, concentrando maior interesse, compreensão e cuidado na importância da educação informal, não formal e formal no desenvolvimento e na qualidade de vida das pessoas. As crianças e jovens ingressam mais cedo nas organizações escolares e nelas permanecem por mais tempo, na percepção de que o futuro da sociedade depende do capital social, cultural e humano que é investido. O futuro, diz com razão um conhecido pedagogo, é uma realidade que se forja, não uma realidade que se espera.

A "infância" é denominada o período do desenvolvimento em que a dependência dos adultos para satisfazer as necessidades físicas e psicológicas é quase total, e no qual eles são confrontados com uma variedade de eventos e experiências que moldam suas percepções do ambiente, suas reações em relação a ele, de o seu apego aos seres hu-

manos a quem recorrem em busca de ajuda, e no qual começa a enraizar-se a aprendizagem de motivos, valores e comportamentos complexos. Estende-se desde o nascimento até os dois anos de idade e termina quando a criança começa a andar de forma relativamente independente e pode se comunicar falando em frases curtas. O próximo período de seu desenvolvimento é o da primeira infância, que vai dos três aos cinco anos.

Eles também começam a aprender a viver socialmente, que lhes permitirá uma relativa independência e o desenvolvimento de habilidades associadas à sua frequência regular à escola.

No período seguinte, dos seis aos doze anos, espera-se que ele frequente a escola, que auxilie a família no desenvolvimento dos objetivos cognitivos, afetivos e psicomotores, e na qual aprenda as habilidades de leitura, escrita, aritmética e, em geral, os elementos de enculturação e socialização associados aos conhecimentos e valores que se procuram promover sobre a sua comunidade, a nação, o mundo e a sua cultura, através do estudo da história, das ciências sociais, da arte e da música, meio ambiente e ciências naturais.

A adolescência, que se inicia com o aparecimento de fortes mudanças físicas e o desenvolvimento dos caracteres sexuais secundários, compreende as idades que geralmente coincidem com o ensino médio. Após o ensino básico, nos níveis secundário, superior e pós-graduado, o sistema escolar procurará cobrir as necessidades de capital humano qualificado para o desempenho de funções na economia.

As sequências nas mudanças biológicas e psicológicas ocorrem em condições ambientais normais, com diferenças individuais no desenvolvimento fisiológico e psicológico, portanto as idades indicadas acima são aproximações gerais.

As condições domésticas e comunitárias que afetam o desenvolvimento de habilidades cognitivas e normativas, o isolamento e a falta de estimulação podem produzir atrasos no desenvolvimento de estruturas mentais, independentemente da diferenciação, variedade e distinção dos estímulos. A aquisição da linguagem, com sua diversidade e complexidade, é uma das conquistas mais impressionantes do ser humano. Isso permitirá que você conheça informações, significados, elabore pensamentos, expresse emoções, organize ideias. Através da linguagem, os processos cognitivos de pensamentos, memória, raciocínio, resolução de problemas, planejamento imaginário estão envolvidos.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado, e que o ensino fundamental é obrigatório e gratuito na rede pública. A partir dos seis anos de idade, as crianças devem ser matriculadas no ensino fundamental I, que compreende do 1º ao 5º ano.

O ingresso da criança no ensino fundamental I representa uma importante etapa na sua vida, pois é nessa fase que ela começa a aprender a ler, escrever e fazer cálculos matemáticos básicos. Além disso, é nesse período que a criança começa a desenvolver habilidades sociais, como a capacidade de se relacionar com seus colegas e professores, e a adquirir conhecimentos sobre o mundo ao seu redor.

Para que a criança tenha sucesso nessa fase, é importante que ela receba uma educação de qualidade, que leve em conta suas características e necessidades específicas. A escola deve oferecer um ambiente acolhedor e estimulante, que favoreça o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança.

A infância é considerada a fase das descobertas, onde tudo se aprende com facilidade. Uma fase rica que se bem trabalhada possibilitará uma infinidade de aprendizados significativos para a construção de um sujeito íntegro e preparado para agir em sociedade.

A imagem de infância é reconstituída pelo adulto, por meio de um duplo processo: de um lado, ela está associada a todo um contexto de valores e aspirações da sociedade, e, de outro, depende de percepções próprias do adulto, que incorporam memorias de seu tempo de criança. Assim, se a imagem de infância reflete o contexto atual, ela é carregada, também, de uma visão idealizada do passado do adulto, que contempla sua própria infância. A infância expressa no brinquedo contém o mundo real, com seus valores, modo de pensar e agir e o imaginário do criador do objeto. (KISHIMOTO, 1995, p.50).

Tendo em mente que cada ser humano tem ritmos e maneiras diferentes de desenvolvimento para andar, falar, brincar, comer, ler e escrever. Pode-se concluir que a educação deve ser voltada para tais perspectivas, considerando as múltiplas dimensões e entendendo o desenvolvimento como um processo contínuo.

CONCEPÇÃO DE CRIANÇA

A concepção de criança que temos hoje, como um ser humano, sujeito social e histórico que faz parte de uma organização familiar, dentro de uma determinada cultura, com direitos e deveres; é muito recente e veio sendo construída ao longo da história de forma heterogênea. Para Rousseau (1712-

1778), apud Elias (2000, p. 30): “A criança não é um adulto em miniatura, tem sua própria história, é um ser concreto e real, que desde cedo já constrói suas experiências próprias”.

Dessa forma, a criança foi desempenhando diferentes papéis nas sociedades e seu desenvolvimento tornou-se foco de pesquisas.

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

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

No Brasil, “é considerado criança, todo e qualquer indivíduo que tenha entre zero e doze anos” (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, 1990).

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

Esta forma de organização instituiu diferentes classes sociais no interior das quais o papel da criança é diferente. A ideia de uma infância universal foi se desenvolvendo a partir das classes dominantes baseada no seu modelo padrão de criança, a partir dos critérios de idade e de dependência do adulto, característicos de um tipo específico de papel social por ela assumido.

Atualmente, no Brasil, “é considerado criança, todo e qualquer indivíduo que tenha entre zero e doze anos” (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, 1990).

Em síntese, podemos dizer que o professor é um profissional do humano que: ajuda o desenvolvimento pessoal / intersubjetivo do aluno; um facilitador do acesso do aluno ao conhecimento (informador informado); um ser de cultura que domina de forma profunda sua área de especialidade (científica e pedagógico / educacional) e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, portanto, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade de profissionais, portanto científca (que produz conhecimento sobre sua área) e social. (LIBÂNEO, PIMENTA, 2002, p.44)

A preocupação com a transição entre a educação infantil para o ensino fundamental torna-se mais latente tendo em vista a entrada das crianças de seis anos, possibilitada pela lei nº. 11.274 de 06 de fevereiro de 2006.

O ENSINO FUNDAMENTAL E SUAS ALTERAÇÕES

O Ensino Fundamental sofreu diversas alterações no seu percurso histórico e foi configurado/reforçado a partir da Constituição Federal de 1988 em oito anos obrigatórios e gratuitos de estudos em instituições públicas. Como ressaltamos anteriormente, em virtude de intensos debates baseados no princípio do direito universal à educação para a todos, é aprovada em 20 de dezembro de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso seguindo as determinações da Constituição Cidadã.

De acordo com Saviani (2008), a lei mencionada teve como princípio regulamentar os direitos e conquistas já assegurados na Carta de 1988. Tal legislação, dentro do contexto neoliberal de reformas dos anos de 1990, amparada pela Constituição Federal Brasileira de 1988, ofereceu suporte para a efetivação da Lei do Plano Nacional de Educação como política de Estado em 2001, embasando demais planos do Governo específicos para a área educativa, tanto em âmbito Nacional, como do Distrito Federal, Estadual e Municipal, como por exemplo: as Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino (DCNE); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Assim como aconteceu com a primeira LDB nº 4.024/61, um longo período se passou entre a nova constituição e promulgação da Lei nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996, visto que tal legislação é resultado de um longo embate, que durou cerca de oito anos, em meio a propostas e discussões de forças contraditórias e distintas.

Em relação a essas mudanças, Pereira & Teixeira (2003) afirmam que:

Nas leis de educação anteriores, a prevalência da prática habitual de limitá-la ao domínio da habilidade de ler, escrever e contar tornou restritiva a sua oferta, cingindo-a, na primeira LDB, ao antigo ensino primário, e, posteriormente, na lei nº 5.692/71, esten-

dendo aos oito anos de escolarização do primeiro grau. A atual lei, entretanto, com base em outros parâmetros, defne uma concepção unifcada de educação básica que abrange a formação do indivíduo desde zero ano de idade até o fnal do ensino médio, em três etapas consecutivas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. (PEREIRA & TEIXEIRA 2003, p. 90)

Dentre os vários avanços expressos na lei, é importante destacar o reforço do tempo de permanência mínima na educação obrigatória e a questão da ampliação consecutivamente da gratuidade da escola pública para o Ensino Fundamental (art. 32).

Diante desse cenário e de pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografa e estatística (IBGE) no ano 2000 indicavam que a entrada de crianças com 6 anos de idade na 1ª série do Ensino Fundamental nas escolas da rede pública de ensino já era uma realidade e; pela abertura do art. 87, § 3º inciso I, das Disposições Transitórias que afrmava: "Cada município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: I – matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no Ensino Fundamental", iniciou-se as discussões em torno da efetivação dessa ampliação no plano legislativo.

Por força das exigências legais e sociais, o parágrafo 1º do artigo 87 das

"disposições Transitórias" (Título IX), determinou à União que encaminhasse no prazo de um ano a partir da publicação da LDBEN, o Plano Nacional de Educação ao Congresso Nacional.

De acordo com Saviani, o presente artigo atribuía à União em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, o referido plano contemplando.

> [...] todos aqueles aspectos relativos à organização da educação nacional de modo a articular, nos termos do artigo 214 da Constituição Federal, o ensino em seus diversos níveis e integrar ações do Poder Público visando conduzir à: "Erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científca e tecnológica no país". (BRASIL, 1998, apud, SAVIANI, 2008, p. 17)

Assim, como resultado de uma trajetória histórica, iniciada em 1932, pela manifestação explícita redigida pelo "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", a ideia de plano no âmbito educacional foi efetivada através da aprovação pelo Congresso Nacional, por intermédio da Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Tal plano teve a duração de dez anos e deveria ser avaliado periodicamente pelo Poder Legislativo e acompanhado pela sociedade civil organizada (Líbano, 2008).

Saviani (2008) aponta que esta foi a principal medida de política educacional decorrente da LDB. Para o autor,

> Sua importância deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização nacional, e de seu caráter operacional, já que implica a defnição de ações, traduzidas em metas a serem atingidas em prazos determinados dentro do limite global de tempo abrangido pelo Plano que a própria LDB defniu para um período de dez anos. (SAVIANI, 2008, p. 04).

A partir das análises desse documento podemos destacar alguns pontos relevantes, dentre eles a ampliação do tempo de escolaridade obrigatória como movimento mundial, inclusive em países da América Latina que coloca "os jovens brasileiros em situação delicada, uma vez que, para continuar seus estudos nesses países, é colocada a ele a contingência de compensar a defasagem constatada" (BRASIL, 2004, p. 14).

Para Cruvinel (2009) "esta cobrança em mais um ano de escolaridade obrigatória nesse momento não implica em defasagem e sim numa antecipação da idade para o ingresso no Ensino Fundamental".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor deve cultivar a prática do respeito e valorização das diferenças individuais, incentivando cada um a desenvolver o seu próprio estilo de ser, respeitando o tempo de cada um e partindo de seus interesses.

A criança só pode viver sua infância; compreender a infância é competência do adulto. Mas de quem é a vantagem de prevalecer, a do adulto ou da criança? O adulto reconhece as diferenças entre ele e a criança. Mas essas diferenças são geralmente reduzidas ao quantitativo, a uma questão de mero grau. Quando ele se compara a uma criança, um adulto vê a criança como relativamente ou totalmente incapaz de ações ou tarefas que ele mesmo pode realizar. Essas incapacidades podem lançar luz sobre as diferenças na organização mental entre a criança e o adulto.

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 do conhecimento. Compreender

como os processos de desenvolvimento se desdobram ao longo do tempo e interagem em diferentes contextos pode contribuir para designs mais favoráveis aos ambientes de aprendizagem.

Além disso, as tendências gerais de desenvolvimento são modifcadas pelas 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 requerem instrução e apoios diferenciados para permitir um crescimento ideal em competência, confança e motivação.

A escola tem um modo específco e especial de organizar e propor situações para que ocorra a aprendizagem de determinados conteúdos culturais. A questão central da escola é o ensinar. Para que uma aprendizagem ocorra é necessário um bom planejamento, sustentado no trabalho coletivo dos educadores. De cada professor é exigido preparo profssional que garanta o saber e o saber-fazer, ou seja, domínio do conteúdo e da metodologia de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Portal Ministério da Educação e Cultura. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em 16 mai.2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil. Brasília, 1998.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. F

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

LIBÂNEO, Carlos José; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profssionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança, In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 11- 98;

PEREIRA, L. C. B.; WILHEIM, J.; SOLA, L. (Orgs.) Sociedade e Estado em transformação. São Paulo: Unesp, 1999.

PIAGET, Jean. A epistemologia genética, São Paulo: editora Abril Cultural, 1978. PIAGET, Jean. Para onde vai a educação? 11. ed. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1991.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança, Rio de Janeiro: editora Zahar, 1982.

SAVELI, E. L. Ensino fundamental de nove anos: bases legais para sua implantação. In: Práxis Educativa, Ponta Grossa, n. 1, p. 67-72, 2008.

ZAGURY, Tania. Limites sem trauma construindo cidadãos. Rio de Janeiro:

Editora Record, 2003.

A INFLUÊNCIA DA SENSIBILIDADE ARTISTICA NA FORMAÇÃO DE UM INDIVIDUO EMPÁTICO

ANGELA PAGANINI SANTOS

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo abordar a importância da experiencia artística de cada indivíduo para a formação de seu caráter social, sendo essa experiencia abordada de forma singular a cada pessoa e suas particularidades. Para que esta pesquisa fosse realizada foi utilizada da metodologia de revisão de literatura, ao qual foram selecionadas 15 publicações cientifcas das plataformas pubmed e scielo. Podendo então ser concluído que a sensibilidade artística e cultural entrega ao individuo uma imagem de si dentro da sociedade, influenciando na formação deste e em seu desenvolvimento desde a fase da educação infantil, dessa forma, afrmamos que o professor e a matéria de educação artística têm influência direta na formação do ser pensante social.

Palavra-chave: Educação infantil, educação artística, artes, formação individual.

ABSTRACT

This article aims to address the importance of everyone's artistic experience for the formation of their social character, and this experience is addressed in a unique way to each person and their particularities. For this research to be carried out, the literature review methodology was used, from which 15 scientifc publications from pubmed and scielo platforms were selected. Therefore, it can be concluded that artistic and cultural sensitivity gives the individual an image of himself within society, influencing his formation and development from the early childhood education phase, thus, we affrm that the teacher and the subject of artistic education have direct influence on the formation of the social thinker.

Keywords: Early childhood education, artistic education, arts, individual training.

INTRODUÇÃO

Angelo, (2020) afrma que a utilização da arte na educação infantil serve a diversos propósitos e abrange diferentes campos da atividade humana, o que torna o tema complexo. Conte et al, (2021) compreende que a arte-educação ressurge como uma forma de resistência e busca por uma formação ética e estética, ela nos permite observar, pesquisar e experimentar, rumo à construção de uma nova cultura de experiência estética.

A disciplina de Arte proporciona conhecimento e compreensão para a criança, além de contribuir para a saúde física, o desenvolvimento intelectual e a interação social, dessa forma, os profssionais que trabalham com Arte devem compreender o verdadeiro sentido das atividades lúdicas, proporcionando aulas atrativas que promovam afetividade, carinho e sensibilidade, utilizando o lúdico como fonte principal de ensino-aprendizagem na educação infantil e juvenil (Tavares, 2020).

Segundo Stamatopoulo, (2017) a empatia pode ser dividida em duas categorias principais: empatia emocional/afetiva e empatia cognitiva, sendo a empatia emocional aquela que inclui processos como contágio emocional e compaixão empática, enquanto a empatia cognitiva envolve a compreensão do estado emocional do outro.

Sabemos que a empatia desempenha um papel importante em processos sociais, como comportamento de ajuda, cooperação e justiça, no entanto, o compartilhamento de experiências e a mentalização podem competir e variar de acordo com o contexto e os motivos do observador, ela em sua experiência estética também pode ser influenciada pela estrutura relacional, contexto e emoção de fundo dos observadores (Stamatopoulo, 2017).

Com o objetivo de destacar a importância do ensino de arte na educação infantil e sua contribuição para a aprendizagem das crianças, Tomazini e Cardoso, afrmam que a arte é considerada uma fonte crucial para o desenvolvimento infantil, envolvendo experimentação e brincadeiras.

A arte tem o poder de modifcar o ser humano desde o nascimento, pois é uma forma de expressão fundamental (Souza et al, 2019), sendo o ensino da arte que proporciona às crianças uma perspectiva estética única, permitindo-lhes apreciar o diferente e serem compreensivos e questionadores em relação a outras culturas, além disso, a arte ajuda a resolver problemas do cotidiano de maneira criativa e aprimorar constantemente aquilo que pode ser melhorado.

A arte pode criar uma sinergia entre professores e alunos, rompendo com o modelo hierárquico tradicional da sala de aula, ela desafa o paradigma de uma escola voltada apenas para formar trabalhadores, negligenciando a sensibilidade artística e a capacidade de diálogo com o mundo, ao utilizar a arte, música e teatro no contexto escolar, busca-se formar seres humanos melhores, capazes de contribuir para a sociedade e superar angústias existenciais (Angelo, 2020).

METODOLOGIA

Para a elaboração desta pesquisa foi utilizada a metodologia de revisão de literatura ao qual foram selecionados 10 artigos na plataforma pubmed e scielo, para tal utilizamos como adendo de inclusão seus assuntos chaves referenciando a importância da educação artística na formação de indivíduos pensantes, a educação artística na educação infantil, sobre a arte e a singularidade de suas experiências através da sensibilidade individual. Os idiomas dos estudos selecionados foram no inglês e português.

DESENVOLVIMENTO

A pesquisa realizada por Tavares, (2020) enfatiza a importância do ensino de Arte na alfabetização e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ressaltando o papel das atividades lúdicas de arte no desenvolvimento efetivo e prazeroso das crianças, onde o brincar e o desenhar permitem que as crianças expressem seus sentimentos e aprendizados, simplifcando a complexidade do mundo em sua perspectiva.

A arte oferece sentido às diferentes percepções, linguagens e expressões vitais, segundo Conte et al, (2021), no entanto, a sociedade muitas vezes está submetida a falsas verdades e tecnologias de reprodução que afetam o campo educacional, incluindo a arte-educação, afrmando que é necessário lutar por um pensamento livre, que valorize a condição humana de sujeitos artísticos e criadores de relação com o mundo.

Rodrigues et al, (2017) pontuam que a formação artística deve ser considerada essencial e intrínseca à formação humana, e é importante implementar novas práticas artísticas no currículo escolar, com profssionais devidamente capacitados e voltados para abordagens contemporâneas da arte-educação. Essas ações devem abranger diversas áreas da arte, com ênfase no desenvolvimento cognitivo, motor e intelectual dos alunos.

Castro et al, (2022) afrma que a arte tem o poder de construir identidades individuais e coletivas, promovendo uma abordagem relacional que estimula a cooperação e a interação, seu projeto enfatizou a educação artística como uma atividade que vai além do aspecto plástico, englobando diferentes formas de pensar, analisar, construir, escrever, ouvir, desenhar e explorar a estética.

A neurociência mostra que as atividades artísticas estimulam a criatividade, envolvendo várias regiões do cérebro e promovendo o desenvolvimento cognitivo, segundo Castro et al, (2022), as atividades artísticas facilitam a expressão de sentimentos e emoções, fortalecendo as relações sociais, promovendo a criatividade e proporcionando uma compreensão mais ampla da arte como parte da vida.

Stamatopoulo, (2017) aborda a ideia de que existe um mecanismo funcional, denominado espelhamento comum, que liga a percepção, ação e emoção, e que implica a mesma estrutura neural envolvida na modelagem inconsciente do corpo em ação, esse mecanismo funda a base da consciência corporal e das formas básicas de compreensão social e habilidades empáticas, ou seja, a simulação corporifcada. Por meio de um estado funcional compartilhado, evoca-se uma "sintonização intencional" em relação ao outro, criando um espaço interpessoal no qual o outro objetivado se torna outro eu.

Stamatopoulo, (2017) aponta para uma lacuna explicativa em relação à transição da simulação corporifcada para a simulação mental, ou seja, interpretando as intenções dos outros como formando centros individuais de consciência. O estrito acoplamento entre afeto e integração sensório-motora é um dos impulsos mais poderosos que levam o indivíduo em desenvolvimento à realização de objetivos progressivamente mais abstratos.

A empatia envolve a capacidade de compreender e compartilhar os sentimentos de outras pessoas, para alcançar o "sentir por" alguém, é necessário direcionar a experiência ao mundo, pois o foco excessivo em si mesmo pode cortar os laços relacionais (Stamatopoulo, 2017).

Em concordância, Castro et al, (2022) sugerem que a arte seja utilizada como meio de desenvolver a empatia e aumentar a motivação em sala de aula, promovendo refexões pedagógicas, trocas de experiências, espaços alternativos de encontro e atividades que estimulem a criatividade multissensorial, a estética da composição também é valorizada como um elemento importante para o desenvolvimento da criatividade e a construção de novos signifcados e essas ideias podem ser aplicadas na formação de professores de educação artística, bem como na formação contínua de professores de todos os níveis de ensino e educadores em contextos não formais.

O contato com a arte desenvolve nosso potencial criativo, permitindo-nos buscar soluções e nos expressar por meio de pintura, desenho, dança, música e escultura. E como disciplina, a arte abrange diferentes linguagens, como dança, música, teatro e artes visuais, oferecendo aos alunos uma ampla gama de opções para expressar seus sentimentos e emoções, a arte transforma, modifca e amplia nossa visão do mundo e a forma como vivemos nossa própria realidade (Souza et al, 2019).

As atividades de Arte, quando bem conduzidas, estimulam a descoberta, a criatividade e a expressão das crianças, segundo Tavares, (2020), permitindo que elas anali-

sem, critiquem e transformem a realidade ao seu redor, sua presença Arte na vida das crianças é essencial para estimular seu aprendizado, conforme os estudos e documentos analisados, sendo então considerada uma disciplina importante no currículo escolar, capaz de ensinar e promover a felicidade das crianças, contribuindo para o desenvolvimento de diversos aspectos emocionais e habilidades.

A arte se expande como uma força sensível de linguagem e expressão quando se baseia na experiência humana de educar para a convivência e o diálogo, infelizmente, as aprendizagens e transformações baseadas na liberdade estética ainda são limitadas a atividades pontuais e despretensiosas (Conte et al, 2021).

A arte-educação promove as bases intrínsecas do desenvolvimento educacional em todas as áreas do conhecimento e fases de desenvolvimento, e sua experiência estética no relacionamento entre sujeitos, objetos e mundos da educação é essencial, o que torna necessário trabalhar a dimensão da sensibilidade, dos valores, da autoestima e da autoconfança dos educandos por meio da comunicação viabilizada pela arte, segundo Conte et al, (2021), para uma educação que promova a cidadania, é necessário desbloquear percepções rígidas, adotar um olhar diferenciado e investir em uma formação permanente dos sujeitos para a prática da arte-educação, afrmando que as artes na educação envolvem o trabalho com emoções, promovem o encontro consigo mesmo e com os outros, e constituem uma forma de expressão criativa.

A atividade neural do espelho desempenha um papel funcional na compreensão perceptiva, facilitando a empatia quando estamos sintonizados com os outros (Stamatopoulo, 2017). O autor explica que a experiência emocional varia de acordo com a atenção, direção e foco, e diferentes combinações desses aspectos podem afetar a empatia e a consciência refexiva das emoções é sustentada pela atenção focal, que está associada ao controle voluntário. As emoções também estão relacionadas à avaliação e à ação, e a intensidade e a dinâmica das experiências emocionais são afetadas pelo grau de imersão ou distanciamento da atenção. A avaliação e a ação têm diferentes direcionamentos e podem resultar em experiências emocionais distintas, no entanto, a ênfase na avaliação pode não ser sufciente para explicar a função das emoções na arte, pois também estamos envolvidos perceptivamente, dessa forma, afrmou que a experiência emocional pode ser holística, envolvendo todo o corpo em relação ao mundo e à ação, essas experiências imersivas introduzem uma qualidade peculiar de existência "para mim" (Stamatopoulo, 2017).

Estudos de desenvolvimento com crianças também mostram que a correspondência correta em pinturas abstratas de Pollock é um preditor signifcativo do desenvolvimento da sensibilidade ao humor e estilo na arte, a imersão situacional e a coarticulação dos traços de Pollock desempenham um papel importante nessa correspondência correta, enquanto as pinturas de Mondrian não têm o mesmo efeito (Stamatopoulo, 2017).

Essas descobertas sugerem que a simulação incorporada desempenha um papel fundamental na apreciação estética e na criação de signifcado em um nível funcional, ela permite a integração de experiências sensoriais, afetivas e motoras, levando a respostas estéticas signifcativas (Stamatopoulo, 2017), segundo o autor, a percepção é um processo que se desdobra temporalmente em estágios qualitativamente distintos, passando de uma sensação geral do corpo para a diferenciação e integração hierárquica, sendo ela inerentemente afetiva e desempenha um papel no desenvolvimento de formas mais destacadas de apreciação cognitiva, avaliação e elaboração.

Tomazini e Cardoso compreendem que o professor, como mediador da aprendizagem, deve criar um ambiente que facilite as novas experiências das crianças de forma lúdica, entregando um aprendizado e o desenvolvimento na educação infantil com a intenção de ajudar as crianças a progredir na defnição de sua própria identidade, além de ampliar o conhecimento de mundo das crianças, permitindo a manipulação de diferentes objetos e materiais, explorando suas características e possibilidades de expressão, no entanto, ainda é comum ver professores utilizando a aula de arte como um passatempo ou uma pausa de outras disciplinas, e a falta de professores especializados e materiais adequados ainda é um desafo em algumas escolas, sendo fundamental que as escolas infantis proporcionem às crianças a oportunidade de manipular objetos e materiais diversos, explorando diferentes formas de expressão artística. É certo que as crianças já têm infuência da arte desde cedo, por meio de imagens e produções artísticas que encontram na mídia e em seu ambiente e os educadores devem aproveitar esse conhecimento prévio e ampliá-lo por meio de novas experiências.

O processo artístico é mais importante do que o resultado, envolvendo discussões, seleção de papéis, criação de fgurinos, memorização de roteiros e apresentação da peça teatral. A música e outras atividades artísticas estimulam todas as dimensões do ser humano, como o físico, emocional, intelectual e a sensibilidade artística, de forma engajada e estimulante para as crianças (Angelo, 2020).

É fundamental que a disciplina de Arte esteja integrada à rotina educacional,

não apenas como uma disciplina, mas como uma prática constante de uso das diferentes linguagens pela criança, ao permitir que a criança brinque e explore as cores e linhas das obras de arte, ela se torna mais ativa no processo de aprendizagem e construção de sua própria imagem e percepção do mundo (Tavares, 2020).

Gonzalez-zamar et al, (2021) identificou cinco principais linhas de pesquisa desenvolvidas ao longo desse período, concentrando-se no estudo da emoção, educação superior, educação, arte e liderança, além disso, foram apontadas direções futuras de pesquisa, como educação em artes visuais, paradigma afetivo, metacompetência, grupo de terapia de artes expressivas e empatia cognitiva. Seu estudo reconhece algumas limitações, como a publicação de poucos artigos por pesquisadores relevantes em determinados temas e a possibilidade de complementar as técnicas bibliométricas com outras abordagens metodológicas, no entanto, a pesquisa contribui quantitativa e qualitativamente, fornecendo conhecimentos que servirão como base para discussões futuras, além disso, as direções emergentes identificadas auxiliam acadêmicos, pesquisadores e instituições na orientação de trabalhos futuros e no alcance de seus objetivos.

CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas leituras e estudos para a realização dessa pesquisa, pode-se concluir que, o papel da arte e do professor de educação artística na educação infantil é de grande necessidade na formação da empatia, tendo início em união a introdução da escrita e das letras ao aluno quando pequenino ainda.

Foi possível compreender a evolução da mente humana em relação a sensibilidade artística e o papel do professor na evolução desse ser pensante em relação a arte, entregando traços de empatia e o avanço social do indivíduo que se inicia na primeira infância e possui traços até sua última idade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. B. F. A arte como um direito da criança: o papel do professor na construção de um mundo sensível. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 7, n. 1, p. 72–83, 2012. DOI: 10.21723/riaee.v7i1.5369. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5369.

Acesso em: 5 maio. 2023.

ANGELO, Jamisson da Silva. Reflexões da Arte na Educação Infantil. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 11, Vol. 08, pp. 23-

36. novembro de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de

acesso: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/pedagogia/reflexoes-da-arte

Conte, E.; et al, Arte-educação e seus desdobramentos à formação pedagógica. Acta Scientiarum. Education, v. 43, e47923, 2021. http://periodicos.uem.br/ojs. ISSN on-line: 2178-5201. Doi:

10.4025/actascieduc.v43i1.47923.

FRANCO, M.; BALÇA, Â. Em busca da relação (im)possível: entre a educação literária e a educação artística. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 7793, nov./dez. 2018

González-Zamar MD, Abad-Segura E. Emotional Creativity in Art Education: An Exploratory Analysis and Research Trends. Int J Environ Res Public Health. 2021; v. 18, n. 12, p. 6209. Published 2021 Jun 8. doi:10.3390/ijerph18126209

Lelis, DAJ.; et al. Estado da arte: Arte, sensibilidade e educação infantil. Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação – ISSN 1981- 9943 Blumenau, v. 16, n. 1, p. 133-149, jan./abr. 2022

Martínez-López de Castro, R., et al. (2022). Designing and Evaluation of an

Artistic Experience for the Development of Empathic Capacity: "Stepping into Others'

Shoes". Brain sciences, v. 12, n. 11, p. 1565. https://doi.org/10.3390/brainsci12111565

Mautoni, G. O Trabalho sobre si Mesmo: reflexões sobre o legado de

Wittgenstein para a filosofia da arte e a educação artística. Educação & Realidade,

Porto Alegre, v. 45, n. 3, e106079, 2020. http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236106079

Osinski, DRB.; Santini, JB. Criatividade em debate: sentidos do conceito expresso no jornal arte & educação (1970-1978). Rev. Bras. Hist. Educ., v. 21, p. e177

2021. http://dx.doi.

org/10.4025/10.4025/rbhe.v21.2021.e177
e-ISSN: 2238-0094

Rodrigues, RNL.; et al. Arte-educação: a relevância da arte no processo de ensino e aprendizagem. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro SP, v. 4, n.

1, p. 114-126, 2017.

Silva dos Santos, ME.; Silva Davim, JAC. Para além do ensino: Percepção das múltiplas linguagens da arte na educação infantil. Conedu, VIII congresso nacional de educação.

Souza, LC.; et al. A importância da arte no desenvolvimento integral da criança. REVISTA CIENTÍFICA ELETRÔNICA DE CIÊNCIAS APLICADAS DA FAIT, Ano VIII. v 14, n 1, maio, 2019.

Stamatopoulou, D. (2017). Empathy and the aesthetic: Why does art still move us? Cognitive Processing, v. 19, n. 2, p. 169–186. doi:10.1007/s10339-017-0836-3

TAVARES, Rita De Cássia. BORTOLUSSO, Simone. A importância da arte no desenvolvimento infantil. Revista Científca Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 08, Vol. 09, pp. 70-79. Agosto de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/importancia-da-arte

Tomazini, AS.; Cardoso, ZAS. A arte como ferramenta para o desenvolvimento da criança nos anos iniciais. Prefeitura de Guarulhos, semana do conhecimento.

SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUREA CARVALHO DE SOUZA

RESUMO

Este trabalho irá tratar diversas das concepções e conceitos que envolvem as práticas em Educação Ambiental nos diferentes contextos de aprendizagem. Dentro desse tema, o objetivo deste trabalho é apresentar os aspectos fundamentais do trabalho com este tema na Educação Infantil, abordando as questões fundamentais e a sua abordagem no processo de ensino e aprendizagem. Além destes aspectos esta pesquisa aborda alguns aspectos da legislação referente ao tema em questão. É necessário encontrar meios para o trabalho com a Educação Ambiental na Escola na perspectiva da ludicidade e com o objetivo de conscientização e melhoria nas práticas que permeiam a nosso convívio em sociedade. O estudante é capaz de compreender tais conceitos e ampliar tais práticas por meio das experiências que vivenciam na educação infantil, contribuindo desta maneira para a formação de um aluno crítico e participativo nas questões relacionadas ao meio ambiente e a educação ambiental. Para relacionar as questões ambientais e a educação é necessário estudo e práticas que contemplem a complexidade do tema, com seus riscos e consequências. Os programas educativos e as políticas sobre meio ambiente e educação ambiental devem integrar a realidade do meio social no qual estão inseridos, desta maneira, a educação ambiental tem seu caráter crítico e formador, tornando um ato político voltado para a transformação da sociedade.

Palavras chave: Geografa; Educação Ambiental; Inclusão, Ensino integral.

INTRODUÇÃO

A vida em sociedade se transforma a todo momento. Mudanças nos estilos de vida, nos modos de pensar e viver no mundo, nos modos de agir e enxergar o outro e a vida que cerca os seres humanos. A história da humanidade é marcada por mudanças que elevaram as mais diversas civilizações, como também por mudanças que devastaram a saúde, a tolerância e outros fatores que trazem à vida dos seres humanos e de todos os seres vivos, consequências catastrófcas.

O homem, com a sua evolução muda sua concepção de mundo e também do ambiente em que vive. Os povos não letrados enxergavam a natureza e ainda a veem como divina e, portanto, para esses povos, a natureza deve ser temida e merece o respeito (DREW, 1989). Por outro lado, a modernidade enxerga a natureza como algo a ser conquistado, muitas vezes pelo bem individual, expressando uma concepção de fonte inesgotável de recursos e receptáculo de resíduos (BUARQUE 1990; BURSZTYN, 1993).

A Educação Ambiental pode ser entendida como um processo de reconhecimento de valores e conceitos, cujo objetivo principal é desenvolver habilidades e conhecimentos e novas atitudes ao relacionar-se com o ambiente. O papel da escola é contribuir para o entendimento sobre este tema promovendo o ensino e aprendizagem de maneira signifcativa, com a participação de todos. Esta pesquisa traz como tema principal as práticas em Educação Ambiental e alguns aspectos sobre a legislação em meio ambiente no contexto de aprendizagem da Educação Infantil.

De natureza antropocêntrica e muitas vezes gananciosa, o homem, no decorrer de sua evolução, muitas vezes retirou e ainda retira na totalidade os recursos da natureza, não pensando nas consequências que esse ato pode acarretar. Apesar de inúmeras pesquisas na área ambiental e de apelos globais, muitos países desenvolvidos, geralmente os maiores responsáveis pelo excesso de poluição que causam, se recusam em tomar medidas que cessem o avanço histórico e destruidor do planeta.

A escola se constitui em um ambiente propício para a formação de novas condutas e práticas voltadas a conscientização social e ao exercício da cidadania em seus diferentes aspectos, neste sentido o trabalho com a educação ambiental no âmbito escolar deve prever ações que promovam a formação de novas atitudes, de novos comportamentos e valores, por meio do aprendizado voltado às questões ambientais.

Na sociedade atual é fundamental a mobilização e a motivação para que os indivíduos sejam capazes de questionar as ações do governo com políticas públicas efcazes que envolvam o tema educação ambiental, sustentabilidade e inclusão social. Desta forma, o problema ambiental é um tema de extrema importância para refexão em relação das demandas da sociedade atual e

dos problemas gerados pelas questões ambientais. Para relacionar as questões ambientais e a

educação é necessário estudo e práticas que contemplem a complexidade do tema, com seus riscos

e consequências. Os programas educativos e as políticas sobre meio ambiente e educação

ambiental devem integrar a realidade do meio social no qual estão inseridos, desta

maneira, a

educação ambiental tem seu caráter crítico e formador, se tornando um ato político voltado para a transformação da sociedade.

Hoje, com tantas informações sobre o assunto, já se pode compreender que a camada de ozônio está sendo atingida de forma consistente por poluentes que são lançados no ar, fazendo com que as temperaturas do planeta aumentem a cada ano, assim como a escassez de água potável já é uma realidade em muitos lugares da Terra. Além disso, podemos perceber como os fenômenos da natureza estão cada vez mais presentes e cada vez mais difíceis de serem domados (PNUMA, 2007).

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA

Meio oportuno de inúmeras manifestações culturais, diversidade e troca de conhecimentos, o ambiente escolar torna-se um local de grande importância no processo de formação social e ambiental. Como aponta Pontalti (2005), é na escola que o aluno dará sequência ao processo de socialização que iniciou em casa, com seus familiares.

Como dito anteriormente, muitos exemplos as crianças tem em casa, com seus familiares, mas na escola, cabe aos professores e demais funcionários, permanecerem com os bons exemplos, já que nesse ambiente social, os alunos tem como "espelho" os adultos que os cercam. Infelizmente, no dia a dia da escola, podemos nos deparar com erros ambientais causados pelos adultos. Quantos professores que discursam sobre a importância de se economizar água e, quando estão fora da sala de aula, deixam uma torneira aberta enquanto escovam os dentes, no intervalo. Ou mesmo os funcionários que realizam a limpeza da escola, acabam deixando uma mangueira aberta por um excesso de tempo.

É notória a importância do bom exemplo, pois os alunos irão aprender que a responsabilidade é de todos e que, cada ato individual reflete na vida coletiva. Outro fator a ser considerado é o entendimento da não desistência, já que muitos pensam que atitudes isoladas (positivas), não acarretará em melhoras ao meio ambiente, trazendo uma sensação de impotência. É necessário que as crianças compreendam que cada atitude, por mais simples e pequena que possa parecer, trará sim benefícios ao planeta. Digamos que seria, como diz o velho ditado popular: "de grão em grão a galinha enche o papo". Por outro lado, muitos desistem por achar que o problema é secundário. Tais sentimentos devem urgentemente serem modifcados, para que todos percebam que os cuidados com o meio ambiente devem partir individual e coletivamente, ou seja, cada um fazendo a sua parte e todos fazendo pelo planeta.

Mesmo a educação ambiental sendo uma exigência dos órgãos educacionais, a mesma deve ser trabalhada não com o sentimento de obrigatoriedade, pois se depara com individualidades culturas, modos diversos de estabelecer as relações de estar no mundo de todos os envolvidos. Por isso a importância, desde os anos iniciais, de se trabalhar de forma prazerosa e envolvente, fazendo dos bons atos algo natural, que será levado por toda a vida, passando de geração para geração e, entendida como uma importante aliada no currículo da escola, buscando um conhecimento integrado. De acordo com Sato (2002), a educação ambiental envolve todas as atividades, transmitindo aspectos físicos, biológicos, sociais e culturais.

Dessa forma, podemos evidenciar que o diálogo é uma ferramenta muito importante para dar início a qualquer projeto que envolva mudanças no modo de agir das pessoas. Assim, como cita Narcizo (2009):

> Projetos impostos por pequenos grupos ou atividades isoladas, gerenciadas por apenas alguns indivíduos da comunidade escolar – como um projeto de coleta seletiva no qual a única participação dos discentes seja jogar o lixo em latões separados, envolvendo apenas um professor coordenador- não são capazes de produzir a mudança de mentalidade necessária para que a atitude de reduzir o consumo, reutilizar e reciclar resíduos sólidos se estabeleça e transcenda para além do ambiente escolar (NARCIZO, 2009, p. 98).

Por isso o constante trabalho com a reflexão de todos os indivíduos envolvidos no projeto deve ser algo rotineiro, principalmente nos que mantem posições mais fechadas, fazendo com que as mudanças não sejam apenas ilustrativas, mas que se tornem atitudes para toda a vida, Essa é a verdadeira educação ambiental. É importante que a participação dos alunos na construção do conhecimento não seja apenas trazida pelo professor, ou seja, é necessária a participação coletiva através do diálogo e reflexão na solução dos problemas.

A aprendizagem social promove o repensar de conceitos, a construção de novos conhecimentos e valores capazes de contribuir para a transformação de práticas, e o desenvolvimento de novas competências, visando à participação de forma plena e eficaz na solução de problemas socioambientais, na tomada de decisão em relação a eles e na gestão de conflitos por meio de processos de coaprendizagem (WALS 2007).

A educação socioambiental deve se fazer conhecer para que ocorra uma total interação entre alunos, professores e ambiente escolar, embora os ecologistas discutam há mais de meio século o efeito da ação do homem sobre o planeta, está ainda é uma te-

mática recente em sala de aula.

A educação socioambiental é um termo bastante utilizado nos últimos anos, para definir o conceito por debater as responsabilidades dos indivíduos e as consequências de suas ações.

Os projetos escolares de educação ambiental devem contribuir para a construção de uma visão sistêmica das questões socioambientais e propiciar, por meio da integração dos recursos utilizados em atividades didático-pedagógicas, a compreensão das inter-relações entre ambiente e sociedade. Contribuindo tanto para a formação de alunos críticos e participativos, capaz de compreender o mundo em que vivem e dessa forma contribuir no amanhã para uma melhoria da qualidade de vida.

A educação ambiental como formação de cidadania, ou como exercício da cidadania, tem a ver com uma nova forma de conceber a relação entre sociedade e natureza em busca da construção de sociedades mais justas e ecologicamente equilibradas. Isso implica um processo de aprendizagem permanente e exige a consecução de políticas públicas transparentes, definidas e discutidas com o conjunto da sociedade, e voltadas à melhoria da qualidade de vida (JACOBI, 2005).

A educação escolar deve caminhar em busca de um ensino que faça a diferença para a sustentabilidade, não somente na educação escolar, mas para que os educandos carreguem esse aprendizado no decorrer de suas vidas. As questões de sustentabilidade pode ser um bom caminho para se iniciar o debate sobre o papel e o futuro das escolas e até mesmo de futuros negócios.

Os projetos escolares de educação ambiental em desenvolvimento, como práticas político-pedagógicas, significam, antes de uma possibilidade educativa, uma necessidade social e um compromisso político com a construção de um lugar melhor para viver. Buscam sensibilizar e mobilizar diferentes atores sociais a partir da escola a fim de que participem na transformação de propostas e sugestões escolares focadas na melhoria da vida em projetos da comunidade organizada.

A formação socioambiental exige uma sensibilização de professores, alunos e

comunidade por meio da consolidação dos espaços de aprendizagem social, nesse processo a escola contribuirá para enfrentar o desafio político-ético de educação ambiental, no enfrentamento de uma sociedade mais consciente e justa ecologicamente, exercendo a cidadania.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS PRÁTICAS ESCOLARES

A construção do pensamento se desenvolve desde os primeiros anos de existência do ser humano, desta maneira, a Educação Infantil tem uma fundamental importância com o intuito de propiciar aprendizagens significativas. Quanto mais a criança tem a oportunidade de interagir com os seus pares e com o meio que a cerca, melhor será a sua compreensão de todo o processo que envolve as questões ambientais, que interferem diretamente na qualidade de vida das pessoas em determinado contexto ou sociedade. A realização de projetos que abarque tal temática contribui para a problematização do assunto e para o processo de ensino e aprendizagem.

Toda prática pedagógica só terá sucesso se for bem planejada e com propostas bem definidas, englobando as diferentes áreas de conhecimento, trabalhando a interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, e desenvolvendo ações em que as crianças possam ser protagonistas, envolvendo todas as pessoas presentes no contexto escolar, funcionários, pais e comunidade. Para a faixa etária de quatro a cinco anos, o documento estabelece a organização de blocos de conteúdo para o trabalho com a Natureza e Sociedade, estes conteúdos devem ser trabalhados de forma ordenada e em conjunto, sem fragmentações, evitando a descontextualização, de modo a aprofundar os conhecimentos dos quais a criança já teve contato e ampliando a aprendizagem com a inserção de novos conhecimentos.

Ainda com base no Referencial, as práticas pedagógicas devem estar centradas, em buscar aprendizagens significativas e relevantes para os alunos, o professor deve prever tais práticas a fim de propiciar ao aluno atividades que contribuam para a sua formação e conscientização neste sentido. Nesse contexto, nada mais importante que iniciar um trabalho de conscientização ambiental na Educação Infantil, por meio de práticas diferenciadas previstas no currículo e no Projeto Político Pedagógico da escola. As crianças, desde bem pequenas, são capazes de construir relações de respeito e conscientização sobre o meio ambiente e propagar tais práticas em seu meio. Na infância devem ser abordados tais assuntos para propiciar novos conhecimentos e garantir a formação de futuros cidadãos conscientes de seu papel diante dos novos desafios da sociedade atual.

A Educação Ambiental pode ser entendida como um processo de reconhecimento de valores e conceitos, cujo objetivo principal é desenvolver habilidades e conhecimentos e novas atitudes ao se relacionar com o ambiente. O papel da escola é contribuir para o entendimento sobre a temática ambiental e promover aprendizagens significativas neste sentido, estimulando o envolvimento de todos.

Segundo Carvalho (2001) o movimen-

to ambientalista no Brasil, surge nos anos 70, durante a ditadura militar, nesta época o tema era alvo de discussão em todo o mundo. Nesta época, os estudiosos não discutiam políticas e ações governamentais para apoiar a Educação Ambiental, neste momento da história, não havia interesse pelo tema e nem uma política de educação definida para o país.

Conceituar meio ambiente é tarefa árdua, uma vez que existe diversidade de conceitos, iniciando com o entendimento da própria morada do homem, o que inevitavelmente contribui com a Educação Ambiental. As concepções de meio ambiente já percorreram vários caminhos, passando desde a noção simplista baseada apenas em aspectos biológicos e físicos, até chegar a um entendimento mais complexo considerando também os aspectos sociais, culturais, econômicos e éticos. É preciso contextualizá-lo no tempo e no espaço, juntamente com a história do homem e da natureza, e não somente o meio físico; porque o homem é natureza e agente transformador da mesma e, consequentemente, intervém de forma decisiva no meio ambiente, em especial, no qual ele está diretamente inserido. (PRUDENTE, 2013, p. 27).

De acordo com a Constituição de 1988, as instituições de educação infantil, expressa como parte dos deveres do Estado com a Educação, se trata de uma formulação almejada por aqueles que, a partir do final da década de 70, lutaram e ainda lutam pelo direito as pré-escolas e creches, para que os direitos das crianças fossem respeitados. Na educação infantil, o trabalho tem o intuito de propiciar a criança o contato com o mundo letrado e a oportunidade de participar de situações que sejam mediadas pela escrita e leitura, é fundamental, especialmente para aquelas crianças que demonstram ter menos oportunidade de acesso a estes materiais e situações.

O papel da Educação Ambiental é importante para o trabalho com valores e atitudes, desenvolvendo na criança a criticidade, em um contexto no qual a criança perceba que as suas atitudes tem influência direta para a construção de um mundo melhor. É necessário encontrar meios para o trabalho com a Educação Ambiental na Escola na perspectiva da ludicidade e com o objetivo de conscientização e melhoria nas práticas que permeiam a nosso convívio em sociedade. A criança pequena é capaz de compreender tais conceitos e ampliar tais práticas por meio das experiências que vivenciam na educação infantil, contribuindo desta maneira para a formação de um aluno crítico e participativo nas questões relacionadas ao meio ambiente e a

educação ambiental.

DECRETO DE SUSTENTABILIDADE NO BRASIL

DECRETO Nº 7.746, DE 5 DE JUNHO DE 2012

Regulamenta o art. 3o da Lei no 8.666, de 21 de junho de 1993, para estabelecer critérios, práticas e diretrizes para a promoção do desenvolvimento nacional sustentável nas contratações realizadas pela administração pública federal, e institui a Comissão Interministerial de Sustentabilidade na Administração Pública – CISAP.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, caput, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 3o da Lei no 8.666, de 21 de junho de 1993,

DECRETA: Art. 1o Este Decreto regulamenta o art. 3o da Lei no 8.666, de 21 de junho de 1993, para estabelecer critérios, práticas e diretrizes gerais para a promoção do desenvolvimento nacional sustentável por meio das contratações realizadas pela administração pública federal direta, autárquica e fundacional e pelas empresas estatais dependentes, e institui a Comissão Interministerial de Sustentabilidade na Administração Pública – CISAP.

Art. 2o A administração pública federal direta, autárquica e fundacional e as empresas estatais dependentes poderão adquirir bens e contratar serviços e obras considerando critérios e práticas de sustentabilidade objetivamente definidos no instrumento convocatório, conforme o disposto neste Decreto.

Parágrafo Único. A adoção de critérios e práticas de sustentabilidade deverá ser justificada nos autos e preservar o caráter competitivo do certame.

Art. 3o Os critérios e práticas de sustentabilidade de que trata o art. 2o serão veiculados como especificação técnica do objeto ou como obrigação da contratada.

Parágrafo único. A CISAP poderá propor à Secretaria de Logística e Tecnologia da Informação do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão o estabelecimento de outras formas de veiculação dos critérios e práticas de sustentabilidade nas contratações.

Art. 4o São diretrizes de sustentabilidade, entre outras:

– Menor impacto sobre recursos naturais como flora, fauna, ar, solo e água;

– Preferência para materiais, tecnologias e matérias-primas de origem local;

– Maior eficiência na utilização de recursos naturais como água e energia;

– Maior geração de empregos, preferencialmente com mão de obra local;

– Maior vida útil e menor custo de ma-

nutenção do bem e da obra;

– Uso de inovações que reduzam a pressão sobre recursos naturais; e

– Origem ambientalmente regular dos recursos naturais utilizados nos bens, serviços e obras.

Art. 5º A administração pública federal direta, autárquica e fundacional e as empresas estatais dependentes poderão exigir no instrumento convocatório para a aquisição de bens que estes sejam constituídos por material reciclado, atóxico ou biodegradável, entre outros critérios de sustentabilidade.

Art. 6º As especificações e demais exigências do projeto básico ou executivo para contratação de obras e serviços de engenharia devem ser elaboradas, nos termos do art. 12 da Lei nº 8.666, de 1993, de modo a proporcionar a economia da manutenção e operacionalização da edificação e a redução do consumo de energia e água, por meio de tecnologias, práticas e materiais que reduzam o impacto ambiental.

Art. 7o O instrumento convocatório poderá prever que o contratado adote práticas de sustentabilidade na execução dos serviços contratados e critérios de sustentabilidade no fornecimento dos bens.

Art. 8o A comprovação das exigências contidas no instrumento convocatório poderá ser feita mediante certificação emitida por instituição pública oficial ou instituição credenciada, ou por qualquer outro meio definido no instrumento convocatório.

§ 1o Em caso de inexistência da certificação referida no caput, o instrumento convocatório estabelecerá que, após a seleção da proposta e antes da adjudicação do objeto, o contratante poderá realizar diligências para verificar a adequação do bem ou serviço às exigências do instrumento convocatório.

§ 2o Caso o bem ou serviço seja considerado inadequado em relação às exigências do instrumento convocatório, o contratante deverá apresentar razões técnicas, assegurado o direito de manifestação do licitante vencedor.

Art. 9o Fica instituída a Comissão Interministerial de Sustentabilidade na Administração Pública – CISAP, de natureza consultiva e caráter permanente, vinculada à Secretaria de Logística e Tecnologia da Informação, com a finalidade de propor a implementação de critérios, práticas e ações de logística sustentável no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional e das empresas estatais dependentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qualquer tema quando abordado na educação escolar, faz-se necessária uma pesquisa, para saber o que e como está sendo trabalhado, o teor da qualidade e quais os recursos utilizados para que os alunos o compreendam verdadeiramente.

As escolas de um modo geral trazem em seu currículo o tema ecologia, mas cada uma diferencia à sua maneira o assunto como lhe convém.

Um dos fatores mais importantes na questão da Educação Ambiental na escola é perceber que esse processo de sensibilização da comunidade escolar é um fator de extrema importância, que atinge grande parte da comunidade, além dos profissionais envolvidos nesta ação, neste sentido é fundamental que os conteúdos ambientais devem estar presente em todas as disciplinas do currículo.

Dessa forma, a escola contribuirá para que a criança possa estabelecer relações com os fatos cotidianos e o meio no qual está inserida, neste sentido a Educação Ambiental deve ser abordada em todos os níveis de ensino, permeando todas as áreas do currículo de maneira a assegurar os conhecimentos necessários para a construção de conhecimentos significativos. A presença da Educação Ambiental na Educação Infantil, atua para que os conceitos ligados a esta temática possam ser apresentados nos primeiros níveis da educação, permitindo que tais conceitos sejam divulgados, transmitindo valores que serão aprendidos e resultarão em futuras práticas de conscientização sobre o meio ambiente.

O mais importante na questão da Educação Ambiental na escola é perceber que esse processo de sensibilização da comunidade escolar é um fator de extrema importância, pois atinge grande parte da comunidade, além dos profissionais envolvidos nesta ação, neste sentido é fundamental que os conteúdos ambientais devem estar presente em todas as disciplinas do currículo. É muito importante que iniciar um trabalho de conscientização ambiental na Educação Infantil, por meio de práticas diferenciadas previstas no currículo e no Projeto Político Pedagógico da escola. As crianças, desde bem pequenas, são capazes de construir relações de respeito e conscientização sobre o meio ambiente e propagar tais práticas em seu meio. Na infância devem ser abordados tais assuntos para propiciar novos conhecimentos e garantir a formação de futuros cidadãos conscientes de seu papel diante dos novos desafios da sociedade atual.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela D. de. O propósito da questão teórico-metodológica sobre o ensino de Geografia. Terra Livre, São Paulo; n.8, 1991, p. 83-90.

ANTUNES, Celso (Coord.). Geografia e didática. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes,

2010. (Coleção Como Bem Ensinar).

Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília,

MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_ EI_EF_110518_versaofnal_site.pdf>.

Acesso em 30 de abril de 2020;

BRASIL. Lei 9.795, de 27 de ABRIL de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: < http://www. planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm > Acesso em 30 de abril de 2020;

CARVALHO, I. C. de M. Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF:

Senado Federal: Centro Gráfco, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 30 de abril de 2020;

KRÜGER, Eduardo, L. Uma abordagem sistêmica da atual crise ambiental. In DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE, Curitiba, n. 4, 2001, p.38,39.

OLIVEIRA, M. M. de. A geografa escolar: refexões sobre o processo didático pedagógico do ensino. Revista Discente Expressões Geográfcas. Florianópolis – SC, Nº02, p.

10-24, jun/2006.

OLIVEIRA. J.R, (Orgs). Ciência, ética e cultura na educação. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1998.

QUINTAS, J. S. Pensando e praticando a Educação Ambiental na gestão do meio ambiente. Brasília: IBAMA, 2000.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

CAMILA MARIA RODRIGUES DE LIMA

RESUMO

Educação Infantil. O problema de pesquisa a ser apresentado nesse contexto foi descrever: De que forma a mediação lúdica do professor pode ser importante para o desenvolvimento da criança em sua formação integral? A metodologia utilizada para o seguinte trabalho caracterizou-se por uma revisão de literatura, baseada em leitura de livros, bem como artigos, e sites qualificados. As edições variam entre 1996, chegando a algumas mais recentes como 8 2015. Os principais autores que serão mencionados neste trabalho são: Almeida (2004); Bagueiro (2000); Cunha (1994); Freire (2003); Jardim (2003); Kishimoto (2002); Negrine (1997); Scachetti (2015); Vygotsky(1998); Wadwarrth (1997.) Ambos os autores grandes contribuintes para os conhecimentos atuais voltados para a educação especial inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade; Tipos de jogos e brincadeiras; Papel do Professor

ABSTRACT

Child education. The research problem to be presented in this context was to describe: How can the playful mediation of the teacher be important for the development of the child in their integral formation? The methodology used for the following work was characterized by a literature review, based on reading books, as well as articles, and qualified websites. The editions range from 1996, reaching some more recent ones like 8 2015. The main authors that will be mentioned in this work are: Almeida(2004); Bagueiro (2000); Wedge(1994); Freire(2003); Garden(2003); Kishimoto (2002); Negrine (1997); Scachetti (2015); Vygotsky(1998); Wadwarrth (1997.) Both authors are major contributors to current scholarship on inclusive special education.

KEYWORDS: Playfulness; Types of games and games; Teacher's role

INTRODUÇÃO

Existem modelos de aprendizagem que são essências para o ser humano, no entanto, existem particularidades na forma como cada indivíduo utiliza-se deste modelo para se relacionar consigo mesmo, com os demais indivíduos e com o mundo que o cerca. Mas para compreender cada ser humano é necessário obter conhecimentos para o progresso do educar.

A partir deste conceito, faz necessário que a criança, e o brincar são ferramentas importantes para que se tenha uma capacidade criativa, auxiliando-a em todas as fases de seu desenvolvimento sendo ele profissional pessoal e educacional.

Portanto, inserir no processo de formar e educar através de jogos e brincadeiras, é garantir a efetividade do processo e sucesso da criança, pois garante que a criança será capaz de compreender o que se é ensinado através da prática do conhecimento, em que suas habilidades e seus conhecimentos, tanto acadêmicos, quanto de vivência, podem ser amplamente exercitados.

Assim, garantir que a criança possa relacionar os jogos e as brincadeiras com o conteúdo pedagógico, significa garantir que absorverá o conhecimento de maneira espontânea e natural, internalizando o conteúdo e sendo capaz de transformá-lo em experiências reais.

O presente trabalho é justificado pela importância da ludicidade como ferramenta pedagógica na educação Infantil, utilizada como um instrumento extremamente importante para o desenvolvimento da criança, e também uma ferramenta para a construção do conhecimento, as atividades lúdicas caracteriza não apenas as crianças mais sim com a sociedades, pois, a sociedade tem papel de grande importância para o desenvolvimento da criança seja ela na sala de aula...

Por meio das atividades, jogos, brincadeiras o aprendizado pode ser uma “porta” para a diversão e assim as crianças abrangem vários desenvolvimentos, em diferentes seguimentos, cognitivos, físico, psicológico, motor e social, pois devido à idade tem relação mais criativa com brincadeiras, desenvolvem a criatividade.

O objetivo geral desse trabalho de conclusão do curso descreve e visa refetir em que medida o ensino lúdico poderá contribuir para o desenvolvimento integral da criança e as consequências de uma prática não lúdica. Sendo assim o mesmo apresentou como objetivos específicos: Conceituar a ludicidade (jogos, brinquedos e brincadeiras) na educação Infantil; compreender os benefícios que os jogos e brincadeiras traz para o desenvolvimento integral da criança; apontar a importância das brincadeiras lúdicas como proposta pedagógica, através de autores da área da educação. Refetir sobre o papel do professor frente o uso de práticas lúdicas.

O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para que se inicie o estudo aqui composto, há a necessidade que se elucide o processo inclusivo na educação. O conhecimento acerca do desenvolvimento desse com o desenvolvimento da educação no país. As várias fases das leis que permearam até chegar as que regem o atual senário inclusivo educacional. Tal conhecimento fezse necessário para que se entenda os possíveis erros e acertos no processo inclusivo. Se é possível notar através de livros e relatos, que os percalços que a educação inclusiva superou foram imensos. A não "permissão" (grifo nosso), de frequentar classes regulares, para crianças com necessidades educativas especiais perdurou por boa parte do século XX. Muitas foram as razões, tanto no que concerne ao poder público como também ao preconceito das próprias famílias em aceitarem a deficiência do seu ente. (MENDES, 2002, p. 5)

Segundo Sassaki (1997, p.30) "Em algumas culturas simplesmente eliminavam-se as pessoas com deficiência, outras adotaram a prática de interná-las em grandes instituições de caridade, junto com doentes e idosos. Essas instituições eram em geral muito grandes e serviam basicamente para dar abrigo, alimento, medicamento, e alguma atividade para ocupar o tempo ocioso." A insatisfação com essas instituições, acabou criando novas, grande maioria delas, criadas pelos próprios pais dessas crianças, citando aqui exemplos como a Pestalozzi ou APAES. "Eram ambientes que davam subsídios para que essas crianças se desenvolvesses, porém, as colocavam longe de pessoas que não portavam deficiência, privando assim, de adquirir conhecimentos sociais oriundos da convivência com esse meio". (MENDES 2006, p. 8)

Em 1994, em Salamanca (Espanha), um grande passo para a inserção dessas crianças, em salas regulares de ensino foi dado. Dali saiu um documento norteador, A

Declaração de Salamanca, com orientações aos países acerca de políticas públicas específicas, onde garantiriam direitos básicos para essas crianças fossem incluídas no processo educacional.

No seu artigo 11, a Declaração de Salamanca, sugere que as escolas, e seu projeto pedagógico, seja direcionado a todos, sem exclusão de regiões, situação econômica ou distinção entre escolas públicas ou privadas. Desta forma, a sugestão contida na Declaração é que as crianças, que possuem necessidades educativas especiais, possam conviver com as que não possuem, conforme o documento:

> As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA p. 17-18).

No Brasil, a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), deixa claro no capítulo, que é dever do Estado garantir atendimento educacional especializado, e gratuito, para crianças com necessidades educativas especiais nas redes regulares de ensino. E na mesma Lei, em Capítulo específico sobre inclusão, que essas escolas, sempre que preciso, devem possuir atendimento educacional especializado para atender as peculiaridades de cada aluno (BRASIL, 1996).

Sabe-se que a realidade nem sempre foi essa, a inclusão foi, durante muito tempo mantida apenas para o cumprimento de leis. O que não garante que essa inclusão é de fato contundente e que pode ser benéfica para esse aluno. Inclusão é um gama de fatores maiores que "aceitar" (grifo nosso), uma criança com necessidades educativas especiais em sala de aula. Sendo assim:

> Uma escola regular, tal como se encontra estruturada hoje, não se torna automaticamente uma escola inclusiva somente por admitir alguns alunos com deficiência em sua turma. Uma escola só se torna inclusiva, depois que se reestrutura para atender à diversidade dos alunos em suas necessidades especiais, em suas habilidades e estilo de aprendizagem. (SILVA, 2007, p. 55)

O conhecimento sobre a inclusão e as necessidades dos alunos inclusos, deve ser sempre uma preocupação para quem irá trabalhar com essas crianças. Deixar os alunos no fundo da sala, para que esse seja atendido quando houver tempo, não é o que propõe uma educação de fato inclusiva. Porém, existe aqui a necessidade de ressaltar, que os profissionais que são imbuídos de tal tarefa, ou não possuem auxílio quanto a material e estrutura, ou formação específica para esse trabalho.

De acordo com Soares (2009), a inclusão escolar é o processo pelo qual a escola procede, permanentemente, a mudança do seu sistema adaptando a suas estruturas físicas e programáticas, suas metodologias, tecnologias e capacitando continuamente seus professores, especialistas e demais membros da comunidade escolar, inclusive todos os alunos e seus familiares e a sociedade em seu entorno. Então, supor que a adaptação para a integração de uma criança com necessidades especiais é apenas tarefa do educador é um dos primeiros erros no processo

inclusivo.

O professor, sozinho, por melhor que sejam as suas intenções, dificilmente conseguirá ministrar a contento a inclusão de um aluno com necessidades educativas especiais, os motivos podem ser apontados com facilidade ao se olhar a realidade das instituições de ensino, com material humano insuficiente, estrutura física para receber até mesmo alunos cadeirantes, material de apoio para suas aulas além da superlotação das classes. Além disso, a inclusão escolar deve extrapolar os muros da instituição, os pais não podem ser privados ou se anularem da responsabilidade quanto aos avanços e retrocessos do seu filho.

A necessidade de todos se ajudarem no bem comum, que é o desenvolvimento desse aluno, das suas potencialidades e enfrentamento das suas deficiências, para que esse não seja reconhecido apenas por ela, mas pela sua capacidade além dela. Desta forma: Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade.

(...) incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (SASSAKI, 1997, p. 41)

A sociedade como um todo, por maiores que sejam os processos de conscientização, quando a necessidade de incluir, de uma forma geral tentam "burlar" (grifo nosso), as leis para que essas pessoas com necessidades especiais acabem fcando de fora de determinados seguimentos. Assim sendo, recorrer a leis educacionais, fez-se necessário principalmente nesse setor, uma preparação para o futuro, respeitando as suas dificuldades, e lhe agregando possibilidades de crescimento físico, social e intelectual, ajudará essa criança, quando sair desse ambiente, a se destacar nas atividades que para muitos podem ser simples e corriqueiras, mas para esse, podem ser fruto de vitórias pessoais. Conforme o autor: Inclusão é o termo que se encontra para definir uma sociedade que considera todos seus membros como cidadãos legítimos. Uma sociedade com que há inclusão é uma sociedade em que existe justiça social, em que cada membro tem direitos garantidos e em que sejam aceitas as diferenças entre as pessoas como algo normal (FONSECA, 1995.p.141).

A sua legitimação como cidadão, que o é mesmo portando alguma deficiência, deve ser o primeiro pensamento ao se integrar esse cidadão. Esse concorrerá com outras pessoas que não possuem restrições físicas ou cognitivas, e a compreensão de que por mais se conscientize, e se aplique leis, essas crianças já vão participar desse processo em desvantagem. Pois, como dito anteriormente, sua potencialidade, na maioria das vezes, é julgada primeiramente pela sua deficiência, e não pela sua capacidade, seu conhecimento e competência.

Assim sendo, no decorrer desse capítulo, refetiu-se acerca da evolução da educação para pessoas com necessidades especiais. O entendimento que as leis existem para agregar ao processo educacional uma face mais humanizada, onde não é uma questão de aceitação e sim de necessidade real dessa criança estar ali inserido. Com as várias citações, conforme as contribuições teóricas, pode-se compreender que as inclusões, em algumas instituições, não são de fato compreendidas, que o aluno está ali por estar, e que seu desenvolvimento, não é apenas de responsabilidade do professor e sim de todos que fazem parte desse processo, dentro e fora, dos muros da instituição. O termo inclusão precisa, inicialmente, ser compreendido na sua integralidade, para quem com ele trabalhe entenda o que é necessário que esse aluno tenha a sua disposição, para que auxilie no seu desenvolvimento social, afetivo e cognitivo assim sendo, a inclusão cumprirá seu papel na educação. Para que essa compreensão, da inclusão real, o segundo capítulo dessa obra, elencara a importância da formação dos professores, para um trabalho inclusivo que agregue valores a criança inclusa.

LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Descreve-se que partir da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, Lei n° 9.398/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 a Educação Brasileira vive um momento de intensa busca de modernização e superação do tecnicismo ainda presente no contexto educacional e, dentre outras possibilidades pedagógicas, vê na ludicidade, nos jogos e brincadeiras mediadas pelo professor a perspectivas de investimento no desenvolvimento da Educação Infantil.

Os jogos e as brincadeiras devem ser orientados e mediados por adultos, ou por um mediador para se obter um processo de ensino-aprendizagem, porém, sem pressões ou represálias. A palavra lúdica é de origem latina, "ludus", e pode significar brincar e/ou jogar (JARDIM, 2003).

De acordo com Kishimoto (2002),

Bruner destaca um ponto fundamen-

tal para educadores: a brincadeira livre contribui para liberar a criança de qualquer pressão. Entretanto, é a orientação, a mediação com adultos, que dará forma aos conteúdos intuitivos, transformando-os em ideias lógico-científicas, característica dos processos educativos. [...] Brincadeiras com o auxílio do adulto, em situações estruturadas, mas que permitam a ação motivada e iniciada pelo aprendiz de qualquer idade, parecem estratégias adequadas para os que acreditam no potencial do ser humano para descobrir, relacionar e buscar soluções (KISHIMOTO, 2002, p. 148-151)

Enquanto brinca, a criança tem acesso ao "mundo do imaginário", ela começa a criar sua própria realidade, sonhos e tudo o que gostaria que fosse verdadeiramente real. Os benefícios do lúdico, do brincar estão relacionados aos princípios e moralidades que a criança levará para toda a vida, por isso se trata de algo tão importante (SANTOS, 2002).

A condução e utilização adequada de ferramentas lúdicas não apenas são essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, mas pode fomentar a agilidade na recepção e assimilação de conhecimento. Cabe, portanto, à escola e ao educador inserir e equilibrar o ensino obrigatório com as ferramentas lúdicas, de forma que a criança pouco perceba a entrada e saída de um ambiente a outro, sentindo-se confortável em qualquer uma das situações.

De acordo com Nylse Helena Silva Cunha (1994), com o brinquedo a criança pode criar muitas brincadeiras e, neste caso, a brincadeira não precisa necessariamente "combinar" com o brinquedo: a imaginação irá lhe guiar e fazer com que no "faz de conta" o brinquedo se transforme no objeto que ela precisa para aquele momento.

A respeito desse contexto, o "faz de conta", mencionado por Nylse Helena Silva Cunha (1994), é relevante apresentar um conceito muito abrangente e contribuinte para o despertar do imaginário na Educação Infantil: a contação de histórias. Enquanto escuta uma história, a criança "mergulha" no que está ouvindo, de modo inconsciente ela começa a associar suas vivencias com que está sendo narrado, é um momento de relaxamento, é hora em que o faz de conta invade a consciência de cada um. Sobre a relevante prática da contação de histórias, Sueli Souza Cagneti (1996, p. 7) descreve:

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. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e a sua possível/impossível realização (CAGNETI 1996, p. 7)

Nessa perspectiva, Vygotsky (1998), relata que é importante considerar que cada fase do desenvolvimento humano está "inclinada" para um determinado tipo de brincadeira: há fases em que o ser humano precisa aprender a socializar-se e respeitar o espaço do outro, há outras fases em que ele está desenvolvendo seu raciocínio estratégico, relacionado a jogos de estratégias, e assim, nas demais fases há um recurso pedagógico específico.

Com as afirmações de Santa Marli dos Santos (2002) e Lev Simynovick Vygotsky (1998), nota-se a necessidade de uma compreensão e conhecimento das brincadeiras, visto que, o brincar não pode ser usado como forma de ocupar um tempo

"vago" na escola. Pois o brincar está muito além dessa concepção limitada.

Ricardo Catunda (2005) descreve que brincadeira tem a função de satisfazer os desejos da criança. A brincadeira estimula a sensibilidade, o afeto, a socialização e o sentimento de sentir-se capaz quando por exemplo, a criança consegue terminar um jogo ou brincadeira aparentemente difícil. Paulo Freire (1996) relata que as brincadeiras possuem um grande significado durante a infância, pois, em concordância ao que Santos (2002) descreve, tudo o que a criança aprende e desenvolve na infância, será o reflexo da sua conduta em sua vida adulta.

Ao utilizar jogos e brincadeiras na sala de aula, deve haver um planejamento para que esse momento de lazer também seja significativo e promova ensinamentos reais para o aluno. Desse modo, é possível notar a contribuição desse aprendizado por meio de práticas de ludicidade em aspectos psicológicos, cognitivos, morais e até físicos da criança (BENJAMIN, 2002).

CONCEITUAR A LUDICIDADE (JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS) NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando se fala em educação infantil, o educador das crianças, Friedrich Froebel é imediatamente lembrado pelos educadores, isso porque ele foi um dos primeiros a considerar o início da infância como ponto de partida para a formação de pessoas e por utilizar os jogos como recurso facilitador da aprendizagem e ressalta que o jogo constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança. Quando a criança está brincando, também está adquirindo capacidades físicas, intelectuais e linguísticas, quando não brinca deixa de desenvolver tais habilidades e pleno domínio da sua cognição fazendo dela um agente fundamental da própria aprendizagem.

Quando brinca a criança aprende conceitos de divisão, compartilhamento, adquire cultura, desenvolve seu raciocínio tudo isso

de modo consistente.

Cabe ao professor reinventar sua prática pedagógica, introduzir os jogos, as brincadeiras e os brinquedo tendo um olhar educador, desenvolvedor, o brinquedo e os espaços escolares estão longe de serem meros distratores, eles são meio de conhecimento, e amplifcadores de linguagem pedagógica, aquilo que não é, muitas vezes assimilado em um conteúdo pragmático, terá mais chances de ser compreendido através de um representação concreta que pode ser um brinquedo, um jogo ou uma brincadeira, de modo, se considerarmos que a criança pré-escolar utiliza a intuição como meio de aprendizado, e, por consequência adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la (KISHIMOTO, 2005, p. 36). Sendo assim o lúdico crucial para toda criança, seja ela rica ou pobre, negra ou branca, as atividades lúdicas devem fazer parte de qualquer rotina, de qualquer idade e deve estar no Projeto Político Pedagógico das escolas.

ASPECTOS CONCEITUAIS ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

A historicidade acerca da educação Especial e inclusão vêm sofrendo inúmeros percalços que lavam a crer a necessidade de novas mudanças em atendimento as pessoas com defciência. Desde o período industrial brasileiro na década de 30, o Brasil vivenciou um crescente número de trabalhadores que precisariam de qualifcação para o trabalho, sendo incumbido de discernir nesse processo as instituições precursoras SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e SENAI – Serviço Nacional Industrial.

Dentre as recentes instituições de ensino fcou atribuído a formação integral do trabalhador para as diversas áreas do mercado em atendimento a necessidade nacional. Nesse sentido, percebe-se que há uma demanda que apresenta alguma defciência e, portanto, deve ser atendida de forma igualitária em suas limitações.

A partir de 1930, a sociedade civil começou a se organizar como associações de pessoas preocupadas com a defciência: a esfera do governo continuou a desencadear algumas ações voltadas para as peculiaridades desse corpo discente, foram criadas escolas, além de hospitais e educação formal, e outras entidades especializadas em As instituições flantrópicas continuaram a se estabelecer e a partir de 1500 surgiram clínicas, instituições psicoeducativas e outras instituições privadas gerais de reabilitação com formas diferenciadas de atendimento, principalmente, todas elas no ensino geral durante a fase de crescimento da industrialização BR, comumente referido como substituição de importações, o possível espaço deixado pela transformação do capitalismo mundial (JANNUZZI, 2004, p. 34).

As Organizações não Governamentais (O.N.G.´s) e Instituições Filantrópicas fcaram incumbidas de realizar projetos a fm de atender a demanda nacional, visto que não havia ainda políticas públicas assertivas acerca do atendimento a pessoa com defciência.

Nessa perspectiva, surge em 1954 o movimento das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) que institui atendimento as pessoas com defciência, sobretudo com amparo da organização da National Association for Retarded Children dos Estados Unidos da América.

Mesmo com tantos avanços, a educação especial apresenta constantes revisões sendo necessário um aprofundamento em suas políticas públicas e formas de atendimento nas diversas áreas do conhecimento.

A educação nacional há muito mostra o quanto é preciso mudar nas escolas que atendem e resguardam todos os alunos e, nesse sentido, como a vontade política diante de programas que favoreçam a transformação de qualidade pode ser favorecida pelos selecionadores. Em detrimento de políticas que não exijam aumentos signifcativos da renda nacional e da participação da educação nos orçamentos públicos, intervenções em prol de ações compensatórias ou diretivas que possam mostrar números indicativos e o sucesso dos alunos nos sistemas escolares (FERREIRA & FERREIRA, 2004, p. .33).

As concepções acerca da educação especial e inclusiva ganham no século presente, novas olhares, levando em consideração a necessidade de dialogar com instituições afns da educação, saúde e desenvolvimento social, bem como ministério do trabalho em prol de unifcar forças no atendimento e qualifcação para o mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação especial, ainda que perpetue inúmeros debates, não se faz demasiado estupefato de nossos debates e descobertas. As discussões das novas políticas públicas tem sido um momento de angústia por parte da grande população que avalia a efcaz das ações empregadas em prol da educação especial e inclusão.

Sobre a perspectiva da neurociência e educação inclusiva, podemos perceber que ao longo de nossa vida, as experiências sensoriais que acumulamos nos fornecem condições para que o nosso sistema nervoso central processe as informações e as transforme em conhecimentos.

Nas escolas maternais o jogo é trabalhado de maneira espontânea e natural sendo divertido para os alunos. Já no ensino fundamental é desenvolvido de maneira produtiva, com elaborações, esforços, pesquisas, aprimorando a aprendizagem que no maternal foi iniciado. Uma infância exige que a ludicidade esteja presente de acordo com a faixa etária. O brincar, o jogar ajuda na insegurança, medos deixando os pequenos à vontade para enfrentar novos desafios.

Para que as mudanças acontecerem, é de extrema importância a atuação de um psicopedagogo por meio de uma intervenção psicopedagógica no que se diz respeito a aprendizagem. Assim, as dificuldades de aprendizagem para serem superadas apresentam uma batalha incansavelmente entre: escolar, familiar e sociedade.

Sendo assim, é importante, fundamental que os envolvidos no ensino e aprendizagem das crianças. Tendo o apoio e a ajuda de um psicopedagogo.

Os professores devem aplicar seu projeto pedagógico em sentido lúdico, encontrando equilíbrio em suas funções metodológicas, abordando planejamentos de conteúdos e habilidades, procedimento e avaliações com objetivo de desafar o cognitivo e o afetivo dos alunos. Pois o trabalho lúdico com certeza, jamais trará desconforto e prejuízos e sim resultados significativos auxiliando e construindo um melhor processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. Jogos divertidos e brinquedos criativos. Petrópolis: Vozes, 2009

BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Senado, Brasília, DF, 1988

BRASIL, Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em. Acesso em: 20/abril/2023.

CARVALHO, Rosita Edler. Removendo as barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva.10 eds. Porto Alegre: Mediação,2010.

CATUNDA, Ricardo. Brincar, Criar, Vivenciar na Escola, Rio de Janeiro, Sprint, 2005. COSTA, A. M. B; Educação Inclusiva a partir da escola que temos; Lisboa; 1998

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

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das. Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

DELLORS, Jacques. Educação: Um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez,2002.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à pratica educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.

28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GIRARD, J. M, Éducationa de la petite enface. Paris: Librairie Armand Colin 1908.

JARDIM, Cláudia Santos. Brincar: um campo de subjetivação na infância. São Paulo: Annablume, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko M. O Jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 183 p.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: Bazílio, Luiz Cavalieri; Kramer, Sonia. Infância, educação e direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2003. P. 83- 106.

MORENO, L. A. O lúdico e a contação de histórias na educação infantil. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/viewFile/19849851.2009v10n97p228/11385>. Acesso em 22 de março de 2023

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Porto Alegre:

Propil,1997

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CARLA GOMES DE OLIVEIRA

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo discutir e analisar sobre a importância do lúdico na educação infantil. Através de pesquisa bibliográfca discutir-se-á sobre conceito de criança, como um indivíduo com peculiaridades, vontades e desejos, a infância como uma etapa de grande importância para o desenvolvimento humano e a ludicidade como eixo principal para o desenvolvimento global das crianças.

Palavras-chave: criaça; inância, lúdico.

ABSTRACT

This work aims to discuss and analyze the importance of playfulness in early childhood education. Through bibliographic research, we will discuss the concept of child, as an individual with peculiarities, desires and desires, childhood as a stage of great importance for human development and playfulness as the main axis for the global development of children.

Keywords: child; childhood, playful

INTRODUÇÃO

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação.

Neste sentido, os jogos e brincadeiras são formas essenciais para o pleno desenvolvimento da criança, para que ela cresça podendo ter a oportunidades de vivenciar os papéis sociais dentro dos jogos e brincadeiras, para que se sinta preparada para se posicionar como cidadão, sendo um sujeito de direitos e deveres, bem como transformador da sociedade na qual está inserido.

Nos jogos e brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

Brincar é, assim, um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente.

Com isso, o lúdico na educação infantil é de essencial importância para o desenvolvimento d emeninos, meninas e bebês.

Pela repetição daquilo que já conhecem, utilizando a ativação da memória, atualizam seus conhecimentos prévios, ampliando-os e transformando-os por meio da criação de uma situação imaginária nova. Brincar constitui-se, desta forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira.

Com isso, o lúdico na educação infantil é de essencial importância para o desenvolvimento d emeninos, meninas e bebês.

O trabalho será dividido em seis partes. O primeiro capítulo tratará sobre o conceito de criança e infância. O segundo o conceito de educação infantil. Já o terceiro capítulo discutirá sobre concepções históricas da ludicidade. O quarto capítulo conceituará jogo e suas características. O quinto capítulo tratará da importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil e o sexto capítulo trará uma pesquisa de campo em que será mostrada uma entrevista feita com uma professora, com questões sobre a educação infantil.

CONCEITO DE CRIANÇA

Concepção de criança e infância

Nos paradigmas atuais, a criança é considerada como um sujeito sócio-histórico-cultural, produtor e co-produtor de cultura, com necessidades e especifcidades peculiares à sua faixa etária. Neste sentido, é considerado um sujeito de direitos, cidadão em formação, que cria e recria a cultura e a sociedade na qual está inserido.

Para Rousseau, “a infância não é um lugar de passagens para outros estágios mais desenvolvidos, e sim precisa ser considerada como uma etapa de valor próprio” (MAIA, 2012, p. 20 apud Rousseau, 1994, p. 69). Em outras palavras, a criança é um indivíduo com peculiaridades e características próprias, indivíduo único, produtor de história e cultura.

Dentro dessa mesma perspectiva Maia (2012, p. 20) destaca que do mesmo jeito que a "humanidade tem lugar na ordem das coisas, a infância tem o seu na ordem da vida humana, segundo Rosseau é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança" (MAIA, 2012, p. 20 apud ROSSEAU, 1994, p. 64).

Com esse enfoque a criança precisa ser delineada a partir de sua própria perspectiva e sua própria cultura. Um cidadão de direitos, produtor de história e cultura, que entende e modifca o contexto sócio-histórico ao seu redor. A criança na contemporaneidade é alguém que escolhe, sente, deseja e se transforma a partir de vivências e experiências. Um indivíduo dotado de saberes que sofrem influências e influencia, na medida em que convive e constrói sua personalidade.

A Normativa n° 1, de 1° de dezembro de 2013 define que a criança é um ser social, histórico e cultural, permeando tanto a Educação Infantil, quanto o Ensino Fundamental, defende-se uma concepção de criança contextualizada em sua concretude de existência social, cultural e histórica, participante da sociedade e da cultura de seu tempo e espaço, modifcando e sendo modifcadas por elas (SÃO PAULO, 2013).

Ainda sobre a Infância o Estatuto da criança e do adolescente (ECA) se a infância se estende até aos doze anos. Com relação à infância Araújo e Reis (2010) em artigo defendido no II Simpósio Nacional de Educação em Cascável, fazendo uma comparação entre educação e direito, defende que a partir do ECA, a criança e a infância passaram a ter um novo olhar, pois segundo os autores:

A população infantil ocupa um lugar de destaque na sociedade atual, seja no âmbito político, econômico, cultural, jurídico, pedagógico, da saúde, entre outros. A ela, olhares atentos são direcionados, demonstrando que este é um grupo social inserido num importante processo de desenvolvimento e apropriação das qualidades humanas.

Com isso, evidencia-se a importância de se garantir determinadas condições para o seu pleno e efetivo desenvolvimento (ARAÚJO e REIS, 2010).

Nessa perspectiva, meninos e meninas do século XXI não são mais vistos como adultos em miniatura, como seres inacabados que precisam ser moldados, esse pensamento remonta aos séculos passados, anterior ao século XX. Com as teorias de Piaget, Vygostsky e Wallon, lançou-se um novo olhar sobre o desenvolvimento infantil. Esses teóricos mostraram ao mundo que a criança precisa ser vista como ser humano peculiar, que se desenvolve, aprende e cria o mundo a partir da sua própria perspectiva.

Assim, as instituições de educação infantil devem ser consideradas espaços privilegiados de aprendizagem, em que a intencionalidade ali presentes contribua para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural de meninos, meninas e bebês.

Sobre a organização dos ambientes em creche, visando o desenvolvimento das crianças na creche, Lima e Bhering (2006, p. 574) defendem que:

A organização do ambiente oferecido às crianças pequenas depende das características dos contextos em que elas vivem e que freqüentam, e do que eles podem oferecer. Em instituições de Educação Infantil (EI), são importantes o ambiente físico, o grupo de atividades, a rotina, os recursos materiais e de pessoal, as interações desenvolvidas e o programa adotado pela instituição para essa faixa etária (Lima e Bhering, 2006 apud Lordelo, 2002). A preocupação com a organização desse ambiente relaciona-se com o desenvolvimento infantil, considerado como um processo aberto, dinâmico, contínuo e multifacetado, e também com a socialização das crianças (LIMA e BHERING, p. 574).

Para a autora, o ambiente nas instituições de deve ter qualidade, ser intencionalmente planejados, visando sempre a interação entres os pares e o ambiente, bem como valorizando as brincadeiras, pois são as interações e as brincadeiras eixos fundamentais para o desenvolvimento infantil.

Em se tratando de interações, as instituições de educação infantil devem visar uma parceria constante entre família e a instituição, pois não pode-se pensar em criança sem contextualizá-la no seio de sua família. A família por sua vez, é uma referência muito importante para as crianças, pois é o primeiro núcleo social em que ela vive.

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

As unidades de Educação Infantil devem ser locais coletivos privilegiados para a vivência das infâncias, em que a proposta pedagógica representada pelo Projeto Político Pedagógico privilegie a multiplicidade de aconfgurações de tempos, espaços e materiais, bem como as múltiplas linguagens (SÃO PAULO, 2014).

Em que o contexto sócio cultural das infâncias e suas especifcidades na sociedade contemporânea, sejam considerados para constituir práticas educativas autorais e adequadas às necessidades e interesses das crianças e suas famílias (SÃO PAULO, 2014).

A Normativa n° 1 que trata sobre a avaliação na educação infantil defende que a aproximação das relações com as famílias e comunidade por meio do diálogo mútuo entre os espaços educativos e a rede de relações em que as crianças estão inseridas (SÃO PAULO, 2014).

Este documento também nos traz a percepção de que cuidar e o educar são dimensões presentes e indissociáveis em todos os momentos do cotidiano das unidades educacionais (SÃO PAULO, 2014).

Também cita que a organização do tempo e dos espaços nas Unidades deve privilegiar as relações entre as crianças com a mesma idade e também de faixas etárias diferentes, suas escolhas e autonomia, a acessibilidade aos materiais, o deslocamento pelas salas e outras dependências da instituição e fora dela (SÃO PAULO, 2014).

Ratifca que a criança deve ter contanto com o conhecimento construído historicamente e serem valorizadas também como produtoras e co-construtoras dos mesmos (SÃO PAULO, 2014).

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para Sabini e Lucena (2005, p. 39 apud GARDNER, 1994, pp. 216-216), ao discutir a aprendizagem em situação pré-escolar, afrma:

"Seres humanos têm capacidades tremendas para aprender e se desenvolver, como pode ser facilmente visto se observarmos uma criança explorando ativamente seu ambiente durante os primeiros anos de vida. E, pelo menos, algumas crianças continuam a demonstrar a pronta assimilação e um domínio impressionante depois que ingressam na escola e em outros meios educacionais. O problema não é tanto uma difculdade na aprendizagem escolar por si, mas sim um problema de integrar o conhecimento notacional e conceitual, apresentando na escola com aquelas vigorosas formas de conhecimento intuitivo que se desenvolveram espontaneamente durante os primeiros anos de vida".

O aprendizado ocorre em todas as etapas da vida, desde os primeiros dias de nascimento o ser humano tem a plena capacidade de aprender, pois o cérebro possui uma plasticidade notável em que cada aprendizado assimilado é um passo para o próximo.

Sabina e Lucena (2005, 39 apud PICKARD, 1975), "ainda defendem que esse espírito de investigação, de curiosidade, que a criança carrega consigo é o que deve ser explorado na escola. Muitas vezes, uma curiosidade não sanada da criança se esvai e o conhecimento buscado perde o sentido para ela".

A escola, nesse caminho, deve sempre estimular a criança, a aguçar a sua criatividade, a mediar o conhecimento e dar signifcado a ele.

As autoras defendem que, em qualquer idade, em seus jogos e brincadeiras, as crianças revelam irresistível atração para o objetivo das atividades, para seu prosseguimento com atenção sustentada, sendo incansáveis na repetição. Essas características o prosseguimento, repetição da atividade e atenção dirigida para o alvo – são as que a educação formal se esforça tenazmente para conseguir. No entanto, essas características desejáveis, que estão presentes de forma espontânea nas brincadeiras e nos jogos, difcilmente são encontradas nas atividades escolares, principalmente em tarefas de longa duração e exclusivamente intelectivas.

Cabe à escola, dar mais valor aos jogos e brincadeiras, no intuito de estimular as crianças à descoberta, ao prazer de conhecer e construir seu próprio conhecimento.

Para as autoras Sabina e Lucena (2005, p. 40 apud PIAGET, 1975, p. 158):

(...) "O jogo é um caso típico das condutas negligenciadas pela escola tradicional, dado o fato de parecerem destituídas de signifcado funcional. Para a pedagogia corrente, é apenas um descanso ou o desgaste de um excedente de energia. Mas esta visão simplista não explica nem a importância que as crianças que joga desenvolvem suas percepções, sua inteligência, suas tendências à experimentação, seus instintos sociais etc".

"Na escola tradicional, os conceitos são ensinados sempre no seu aspecto estático e não em seus aspectos dinâmicos. Isso talvez se deva ao fato de que os aspectos estáticos dos conceitos podem ser indicados e memorizados, enquanto os dinâmicos só podem ser compreendidos por meio de raciocínio. As autoras ainda dizem que (Lucena e Sabini, 2005, p. 40 apud Piaget, 1975), o jogo é um meio poderoso para a aprendizagem tanto da leitura quanto do cálculo ou da ortografa".

Os jogos e as brincadeiras trazem, nesta perspectiva, a oportunidade de as crianças aprenderem na práticas, através de atividades lúdicas, na qual o aprendizado adquire um signifcado real.

"Ao estimularem a troca de

idéias, a colocação de hipóteses, a experimentação, o teste de realidade etc., os jogos são o instrumento que mais favorece o intercâmbio entre o pensamento e a realidade, promovendo, assim, o desenvolvimento da cognição. Jogos e brincadeiras também permitem ao professor verificar qual o nível de domínio que a criança tem dos conteúdos curriculares e planejar as atividades necessárias para fazê-la avançar" (LUCENA e SABINI, 2012, p. 41).

Cabe ao professor, pensar em metodologias em que os jogos e brincadeiras sejam incluídos, como maneira de diversificar a maneira pela qual as crianças aprendem, transformar o conteúdo em algo prazeroso, torna ao ato de aprender como algo natural, pois brincar faz parte da natureza da criança.

"No período sensório-motor, se a escola criar um ambiente com diversos tipos de material concreto para que a criança os manipule, isso permitirá a formação e conceitos práticos dos objetos que a cercam. Na fase dos jogos simbólicos, a criança pode transformar a realidade segundo as suas necessidades e assimilar as vivências, representando-as. Nesse sentido, o jogo permite uma ampliação e uma flexibilização dos conceitos" (LUCENA e SABINI, 2012, p. 41).

Com isso, o planejamento é de fundamental importância para que o professor possa oferecer a seus alunos brincadeiras significativas e prazerosas.

"Os jogos com regras, por sua vez, permitem a adaptação de ações individuais à coerência e às regras do grupo, bem como o respeito às diferenças, que são pré-requisitos para a convivência harmoniosa entre indivíduos. Daí a importância de incorporar os jogos e as brincadeiras aos procedimentos pedagógicos" (LUCENA e SABINI, 2012, p. 41).

"O jogo é, portanto, sob as duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a essa seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência" (SABINA E LEUCENA, 2005, p. 41 apud PIAGET, 1975, p. 160)

Brincar e jogar deve fazer parte do repertório de atividades oferecidas pelos professores e pela escola, pois é inegável a rela importância dessas ações para o desenvolvimento intelectual e global da criança.

As autoras citam Vygotsky (1989a) "na situação de brincadeira a criança se projeta nas atividades adultas de sua cultura e ensaia seus futuros papéis e valores. Ela começa a adquirir a motivação, as habilidades e as atitudes necessárias para a sua participação social, que só pode ser completamente atingida com a interação dos companheiros da mesma idade" (LUCENA e SABINI, 2012, p. 42).

A escola e a família devem proporcionar às crianças situações em que o brincar e imaginar estejam envolvidos, pois só assim contribuirá para a formação de um indivíduo pleno e realmente capaz de participar das atividades reais que lhe serão cobradas posteriormente.

"Nesse sentido, as brincadeiras usadas na situação escolar podem criar condições para a criança avançar no seu desenvolvimento cognitivo, porém elas precisam ser cuidadosamente planejadas pelo professor" (LUCENA e SABINI, 2012, p. 42).

Os jogos e brincadeiras, portanto, não devem ser dados aleatoriamente, mas sim planejados, com objetivos concretos, com metodologias capazes de estimular as crianças, estratégias voltadas para o real desenvolvimento cognitivo e social da criança e uma avaliação que leve em conta o processo e não só o produto final. Com isso, o brincar e o jogar devem ser oferecidos de forma significativa para as crianças.

"As generalizações e os significados que a criança retira na situação de brincar precisam ser discutidos e trabalhados pelo adulto para que possam tornar-se um conceito específico" (LUCENA e SABINI, 2012, p. 42).

Em resumo, "as brincadeiras permitem que a criança desenvolva capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação, além de favorecer a socialização por meio de interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais" (LUCENA e SABINI, 2012, p. 44).

O mundo da criança é a brincadeira, cabe à escola e aos professores proporcionar um mundo rico de oportunidades de aprendizagens significativas em que o brincar e o jogar sejam os meios pelos quais as crianças alcancem esse desenvolvimento.

Segundo Vygotsky (1988), o brinquedo exerce enorme influência na evolução do desenvolvimento infantil, embora não seja o aspecto predominante da infância. Para ele, o termo brinquedo refere-se essencialmente ao ato de brincar, à atividade lúdica.

Embora mencione modalidades diferentes de brinquedos, como jogos esportivos, seu foco é o estudo dos jogos de papéis ou brincadeiras de faz-de-conta (mamãe e f-

lhinha, por exemplo), típicas de crianças que aprendem a falar e, portanto, já são capazes de representar simbolicamente e desenvolver-se em situações imaginárias. A característica definidora do brinquedo, por excelência, é a situação imaginária.

Projetando-se nas atividades adultas de sua cultura, a criança procura ser coerente com os papéis assumidos e seguir as regras de comportamento adequado à situação representada. Por exemplo, do imaginar-se como mãe de sua boneca, a menina faz questão de obedecer às regras do comportamento material. Ensaia assim seus futuros papéis e valores.

Nesse processo a imitação também ganha destaque: imitar os mais velhos gera desenvolvimento intelectual e do pensamento abstrato. O esforço de manter a fidelidade ao que observa faz com que a criança atue num nível mais avançado do habitual para sua idade. “No brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade”, diz Vygotsky (1988 p.134), assim, ao atuar no mundo imaginário, segundo suas regras, cria-se uma zona de desenvolvimento proximal, pois há o impulso em direção a conceitos e processos em desenvolvimento.

O prazer não é a característica que define o brinquedo. Ele preenche uma necessidade da criança. Para Vygotsky, o mais importante no jogo de papeis é de que as crianças participam e assim, são induzidas a adquirir regras de comportamento.

Toda situação imaginária contém regras de comportamento, assim como todo jogo de regras contém regras de comportamento imaginário. No ato de brincar com o brinquedo a criança tem que agir contra o impulso imediato, uma vez que deve seguir regras. Satisfazer as regras torna-se um desejo para a criança e é essa a característica essencial do brinquedo.

Para Vygotsky,(1988, p.117) o brinquedo é essencial para o desenvolvimento pré-escolar. “A criança desenvolve-se essencialmente através da atividade do brinquedo” (...) “na idade escolar o brinquedo não desaparece, mas permeia a atitude em relação à realidade”. Para o autor, a instrução e o aprendizado na escola também estarão avançados em relação ao desenvolvimento cognitivo. Tanto o brinquedo quanto a instrução escolar cria uma zona de desenvolvimento proximal, pois ambos se tornam uma atividade condutora que determina o desenvolvimento das crianças.

Para Piaget (1975), quanto mais nova a criança, mais individual e egocêntrica é a sua brincadeira: "A essa centração da criança nela mesma, Piaget chama de egocêntrica. Não significando com isso uma hipertrofia da consciência do eu, mas simplesmente uma incapacidade momentânea da criança de descentrar-se, isto é, colocar-se em outro ponto de vista que não o próprio". (Freire, J.B, 1992).

A ludicidade, tão importante para a saúde mental do ser humano, é um aspecto que merece atenção dos pais e educadores, pois é o momento para expressão mais genuína do ser, direito de toda criança para o exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos.

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, desenvolve a concentração, a atenção, o engajamento e a imaginação. Como consequência, a criança fica mais calma, relaxada e aprende a pensar, estimulando sua inteligência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A forma como percebemos a criança foi sendo construída ao longo do tempo, ela não é vista mais como um adulto em miniatura e tem forma de perceber o mundo que são peculiares ao seu estágio de vida.

A criança é um ser em desenvolvimento em constante aprendizado, que aprende de acordo com sua maturidade biológica, bem como com os estímulos que lhe são oferecidos.

O brincar é um meio essencial pelo qual a criança adquire conhecimento e se desenvolve, incorpora a cultura e os meios sociais nos quais está inserida. É na brincadeira que ela desenvolve sua identidade e autonomia.

Identidade e autonomia que são adquiridas nas brincadeiras, nas formas de se relacionar com as coisas e as pessoas. O mundo, as coisas, as pessoas são descobertas que as crianças pequenas vão fazendo e incorporando ao seu repertório de conhecimento e de vivência.

Neste sentido, oferecer estímulos para que as crianças muito pequenas possam se desenvolver é de suma importância, pois é a partir dos jogos e brincadeiras, o faz-de-conta, as rodas de música, os gestos, as imitações que a criança vai percebendo e entendendo o mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGOTTI, Maristela. Educação Infantil: para que, para quem e por quê?. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Trad. Dora Flaksman. 2. ed.,Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BENJAMIM, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. 3.ª ed. São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 22-23.

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

COMENIUS, João Amos. Didáctica magna; tratado da arte universal de ensinar tudo a todos introdução. Trad. e notas Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida; LUCENA, Regina Ferreira de. Jogos e brincadeiras na educação Infantil. Campinas, SP: Papirus, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A pré-escola em São Paulo (1875-1940). São Paulo: Loyola, 1988.

LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L.S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1998a.

LOCKE, John. Ensaio sobre o Entendimento Humano. 2 vols. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.1999.

OLIVEIRA, Vera Barros de. O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Ed. Vozes. 2.ª edição; São Paulo.

OLIVEIRA, Vera Bastos de. A brincadeira e o desenho da criança de 0 a 6 anos: uma avaliação psicopedagógica, in Oliveira, V. B. N (org), A avaliação psicopedagógica da criança de 0 a 6 anos. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes.

PIAGET, Jean. A equilibração das estruturas cognitivas. Rio de Janeiro : Zahar, 1975.

PIAGET, L. E. A formação do símbolo na criança. Tradução de A. Cabral e C. M. Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

RABECP-MAILLARD, M.M at, al.. Histoire des jeux éducatifs. Paris, Fernand Nathan, 1969.

VIAL, Jean. Jeu et éducation; les lucothéques. Paris, PUF, 1981.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Ed. Martins Fontes; São Paulo, 1988.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 20

FERREIRA, Franciely; CASTANHO, Terezinha; SOBRAL, Viviane; MACHADO, Beatriz. A importância do desenho infantil no desenvolvimento de crianças de 0 a 6 anos. Instituto Superior de Londrina (INESUL – PR), 2011. Disponível em http://www.cefelclinicas.com/publicacoes/a-importancia-do-desenho-infantil-no-desenvolvimento-de-criancas-de-0-a-6-anos/Acesso em 24 de julho de 2021.

CRIANÇAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS: OS DESAFIOS DO DOCENTE

CILENE ROSA GUEDES DOS SANTOS

RESUMO

O presente artigo tem o propósito de levantar uma discussão acerca do processo de inclusão na educação infantil através das práticas pedagógicas. Devido ao crescente número de crianças com necessidade especial ingressando em turmas regulares na educação infantil, a escola precisa estar preparada, não só na parte de acessibilidade, mas também na formação dos profissionais de educação. E nessa perspectiva, a sala de aula se torna o lugar no qual a prática construída no cotidiano pode promover a inclusão. Sabemos das dificuldades encontradas nas escolas para que essa inclusão aconteça: a falta de material especializado, as lacunas na formação, a falta de professores são alguns desses desafios. Por isso, iremos, neste artigo, embasados em teóricos da área, analisar não só os desafios, mas também as possibilidades que podemos encontrar através da prática, buscando refletir, e quiçá, encontrando caminhos para que se possa promover uma inclusão, ou seja, garantido uma educação de qualidade e respeitando a singularidade de cada um.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Educação infantil. Educação especial. Formação de professores.

ABSTRACT

This article aims to raise a discourse about the process of inclusion in early childhood education through pedagogical practices. Due to the increasing number of children with special needs entering regular classes in early childhood education, the school needs to be prepared not only in the accessibility part but also in the training of education professionals. And from this perspective, the classroom becomes the place in which the practice constructed in everyday life can promote inclusion. We know of the difculties encountered in schools for this inclusion to happen, the lack of specialized material, the gaps in training, the lack of teachers, are some of these challenges. Therefore, in this article, based on theorists of the feld, we analyze not only the challenges but also the possibilities that we can fnd through practice, seeking to refect, and perhaps, fnding ways to promote inclusion, that is, to guarantee an education Of quality and respecting the uniqueness of each one.

KEYWORDS: Inclusion. Child education. Special education. Teacher training.

INTRODUÇÃO

Um aspecto marcou a nossa historicidade na educação brasileira, as crianças que antes eram excluídas da escola regular e colocadas em instituições para deficientes, agora têm o direito garantido por lei (a educação e de frequentar a mesma escola das crianças tidas como "normais". Assim, crianças que apresentam diferentes déficits, sejam eles temporários ou crônicos, graves ou leves, devem ser inseridos no ensino regular). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394, em 1996, assegurou que a criança deficiente física, sensorial e mental, pode e deve estudar em classes comuns. Dispõe em seu art. 58, que a educação escolar deve situar-se na rede regular de ensino e determina a existência, quando necessário, de serviços de apoio especializado. Preveem também recursos como classes, escolas ou serviços especializados quando não for possível a integração nas classes comuns. O art. 59 contempla a adequada organização do trabalho pedagógico que os sistemas de ensino devem assegurar a fm de atender as necessidades específcas, assim como professores preparados para o atendimento especializado ou para o ensino regular, capacitados para integrar os educandos portadores de necessidades especiais nas classes comuns.

A efetivação da inclusão exige a superação de vários desafos, tais como: estabelecimento de novas formas pedagógicas, capacitação dos professores para saber lidar com diferentes problemáticas, os alunos e a própria criança deficiente precisam participar ativamente de seu processo de inclusão. Entretanto para zelar pelas crianças que necessitam de atenção especial na educação regular é preciso criar uma rede de apoio que envolva (todos os atores) ou especialistas como: psicólogos, neurologistas, fonoaudiólogo, fsioterapeuta, dentista e outros. Dessa forma, a concepção de aprendizagem é tida como um processo que sempre inclui relações entre indivíduos, onde a interação do sujeito com o mundo se dá pela mediação feita por outros sujeitos. É através da inclusão que a criança desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima, preparando-se para ser um cidadão capaz de enfrentar desafos e participar na construção de um mundo melhor independente das diferenças. A escola deve ser capaz de atender seus alunos em suas especialidades e singularidades e isso é válido para todos, não só para os que possuem algum déficit. Afnal, todas as pessoas apresentam diferentes características, se sobressaem em algumas áreas e apresentam difculdade em outras, e isso precisa ser respeitado e levado em conta na hora da aprendizagem e

do convívio social. A participação dos pais é fundamental para o desenvolvimento, aprendizagem e interação da criança no contexto escolar. Visto que a inclusão não se limita a colocar a criança dentro da escola, é preciso que ela consiga interagir de acordo com suas potencialidades com outras crianças. Salientamos que é essencial a compreensão de que a inclusão e integração de qualquer cidadão com necessidades especiais ou não, são condicionadas pelo seu contexto de vida, ou seja, dependem das condições sociais, econômicas e culturais da família, da escola e da sociedade. E mais importante é que educar é um ato de amor, aonde o professor tem que ir além do conhecimento teórico, pois é preciso percepção e sensibilidade para identificar as necessidades dos alunos. Com base nessas premissas iniciais, buscamos tecer algumas reflexões a partir da pesquisa realizada em uma Escola da cidade do Salvador que atende a crianças com necessidades especiais. Para tanto essa pesquisa de caráter qualitativo utilizou como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada e observação.

REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO

Entende-se por educação especial a educação dirigida aos portadores de necessidades especiais mental, auditiva, visual, física múltipla e portadores de altas habilidades. A deficiência refere-se á perda, anormalidade de estrutura ou função de toda a alteração do corpo ou da aparência física, de um órgão ou de uma função, qualquer que seja a sua causa. A incapacidade refere-se à restrição de atividades em decorrência das consequências de uma deficiência em termos de desempenho e atividade funcional do indivíduo e que representam as perturbações ao nível da própria pessoa. "Desvantagens referem-se á condição social de prejuízo que o indivíduo experimenta devido a sua deficiência e incapacidade, as desvantagens refetem a adaptação do indivíduo e a interação dele com seu meio". (AMARAL; AQUINO, 1998, p. 24-25). No contexto da inclusão educacional de crianças com necessidades especiais é fundamental que a criança seja vista como criança, não lhe negando sua diferença ou característica orgânica, mas nunca se deve supervalorizar esse fator e resumir uma ação a uma única característica, principalmente aquele que deprecia uma pessoa ao diferenciá-la diante das demais. "Na escola inclusiva professores e alunos aprendem uma lição que a vida dificilmente ensina: respeitar as diferenças, esse é o primeiro passo para construir uma sociedade mais justa". (MANTOAN, 2005, p. 24-26). A autora Maria Teresa Eglér Mantoan, é uma das maiores defensoras da educação inclusiva no

Brasil, e crítica convicta das chamadas escolas especiais, ela ressalta na entrevista as grandes lições para professores e alunos, onde a tolerância, respeito e solidariedade são atitudes importantes na busca de uma sociedade mais justa, em que todas as pessoas realmente serão iguais perante a lei. A escola inclusiva deveria ser chamada de escola para todos, pois esta sim está aberta totalmente para que qualquer pessoa possa ter uma educação digna, sem ser necessário estudar em uma "escola especial", uma escola que abrigue as diferenças e se enriqueça com elas, portanto, a inclusão deve ser defendida e investida. A Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional 9394/96 (LDB) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), afrma que é incumbência dos docentes zelar pela aprendizagem do aluno com necessidades especiais na modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Entretanto, promover a inclusão apesar de ser um dever das escolas expresso em lei está bem longe de alcançar o objetivo maior que é garantir a todas as crianças portadoras de alguma deficiência uma escola acolhedora, de qualidade que supra suas necessidades, pois a estrutura de ensino está montada para receber um aluno ideal, com suportes padrões de desenvolvimento emocional e cognitivo. E incluir as crianças da educação infantil, garantindo-lhes o direito a educação, demanda romper paradigmas educacionais vigentes na maioria de nossas escolas. A educação inclusiva é uma tendência internacional deste fnal de século. É considerada escola inclusiva aquela que abre espaço para todas as crianças, abrangendo aquelas com necessidades especiais. O principal desafo da escola inclusiva é desenvolver uma pedagogia centrada na criança capaz de educar a todas, sem discriminação respeitando suas diferenças, uma escola que dê conta da diversidade das crianças e ofereça respostas adequadas, a suas características e necessidades solicitando apoio de instituições e especialistas quando isso se fzer necessário. É uma meta a ser alcançada por todos aqueles comprometidos com o fortalecimento de uma sociedade democrática, justa e solidária. Um requisito para que a inclusão educacional ocorra de forma satisfatória, é o professor ser criativo, buscar cada vez mais conhecimentos, ampliando seu repertório de ações e recursos para satisfazer as diferentes necessidades que advém da diversidade de pessoas inseridas numa sala de aula, porque nem sempre é possível atender as especifcidades inerentes a cada aluno seja ele com ou sem deficiência. Afnal, um professor predisposto à docência não consegue se acomodar com as coisas prontas e resolvidas, ele se incomoda diante de um desafo, de algo que exige dele um maior empenho e compromisso. E diante da inclusão educacional de crianças com necessidades especiais é essencial que o professor busque inovar-se, adquirir sempre mais conhecimento, pois todo o conhecimento que viermos a adquirir no dia a dia no contexto da educação inclusi-

va em sala de aula no atendimento a essas crianças será sempre pouco, porque todos os dias estaremos nos reciclando. As atividades realizadas neste tipo de trabalho devem ser abertas e diversificadas, além de flexibilizado para a abordagem em vários níveis de compreensão, entendimento, apropriação e desempenho nessas atividades. Nunca se deve evidenciar ou comparar alunos que possuem habilidades e potencialidades diferenciadas, o ideal é elogiar e incentivar os aspectos positivos construídos por todos, porém essas atividades podem ser enriquecidas por debates, pesquisas em grupo, registros escritos e falados, dinâmicas, filmes, músicas e vivências grupais. Os conteúdos deverão ser trabalhados gradativamente sem cobranças e limitações, a avaliação para este ensino deverá ser processual e um dos aspectos a ser observado é o processo dos alunos no tratamento das informações e participação na vida social, devem-se evitar os métodos quantitativos e classificatórios e também trabalhar para que o aluno faça sua auto avaliação, alguns instrumentos poderão ser de grande valia na atuação num ambiente inclusivo: registros diários, portfólio, arquivos de atividades, impressos e reflexões significativas das crianças. O processo de ensino-aprendizagem de educando com ou sem deficiência ocorre num processo de respeito, diálogo e trocas de vivências, pois se o educador conseguir propiciar a seu educando um ambiente saudável, estimulante e facilitador da aprendizagem, não haverá no ambiente escolar deficiências nem diferenças, mas haverá uma prática pedagógica diferenciada. Por isto é importante a formação do professor, na capacitação continuada para que se tenha um suporte necessário para modificar práticas retrógadas e reconstruir o ato de ensinar e aprender. "A socialização da criança não só ativa e exercita suas funções psicológicas, como é a fonte do surgimento de uma conduta determinada historicamente (...). A relação social é a fonte do desenvolvimento dessas funções, particularmente na criança deficiente mental" (Vygotsky, 1989, p.109). De acordo com Vygotsky é possível entender que as limitadas oportunidades de interação do portador de deficiência, em seu contexto social, interferem no desenvolvimento das funções mentais superiores. A sua exclusão do meio social lhe traz complicações secundárias na forma de um desenvolvimento social insuficiente, com considerável prejuízo na aprendizagem e, consequentemente, no desenvolvimento. Por isso, a escola, espaço interativo por excelência, tem um importante papel no desenvolvimento, oportunizando a integração social, impulsionando a aprendizagem, criando zonas de desenvolvimento proximal, propiciando as compensações às deficiências. "A aprendizagem da linguagem é a condição mais importante para o desenvolvimento mental, porque, naturalmente, o conteúdo da experiência histórico-social, não está consolidado somente nas coisas materiais; está generalizado e refete-se de forma verbal na linguagem" (Vygotsky, 1989, p.114). Ou seja, levar em consideração a produção da linguagem significa estudar o portador de deficiência como sujeito da e na história, sujeito produtor de textos, autor da sua palavra. Nesse sentido, o conhecimento, da educação especial é dialógico, é acontecimento, é encontro. REFLETINDO SOBRE O CONTEXTO DA PESQUISA A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Francisco Leite, localizada na Rua Celika Nogueira, nº. 146 Bairro de Águas Claras - Salvador/ BA. Com base nos dados da entrevista a professora nos indica que a escola se fundamenta na teoria socioconstrutivista. As atividades desenvolvidas na sala com as crianças portadoras de necessidades especiais são feitas através de uma mediação onde o professor auxilia de forma mais próxima e comunica as necessidades aos pais. Como afrma a fala da professora entrevistada "Eu só vou mais próximo a ela pra que ela possa estar desenvolvendo essas atividades." A participação dos pais é fundamental para o desenvolvimento das crianças, e segundo a professora a participação dos pais na escola tem sido parcial, pois alguns participam outros não. Como afrma a fala da professora "A gente sente a diferença entre a criança que tem um acompanhamento familiar, que a família aceita a deficiência da criança, que a família está junto, e aquela que não tem." Dessa forma, vimos que a inclusão não se resolve apenas inserindo as crianças nos contextos educacionais, vai mais além, exige empenho e compromisso de todos os envolvidos nos cuidados com essa criança e a professora relatou na entrevista duas situações distintas, uma em que a criança com necessidade especial recebe todo cuidado e atenção da escola, da família que busca auxílio terapêutico, psicológicos, fonoaudiólogos e que resulta em avanços no desenvolvimento e aprendizagem, enquanto os pais da outra criança muitas vezes nem aparece na escola, muito menos a leva para ser acompanhada por especialista, o que torna o seu avanço muito lento. A professora relata "... Eles não fazem diferenciação de nada e interagem muito bem, porque o cadeirante mesmo, os meninos levam a cadeira dele na brincadeira, é uma coisa maravilhosa, eles participam das apresentações, Jamile que tem deficiência mental adora cantar e dançar..." Portanto, fca evidente que independente da necessidade especial às crianças interage normalmente. Visto que, para a professora entrevistada o papel do professor no contexto da inclusão é fazer a interação da criança especial com o resto da turma, e observamos que de fato não existe rejeição para com as crianças especiais, que recebem a mesma atenção, brincam juntos, conversam e interagem entre si. Através da observação foi constatada a preocupação da escola em manter um espaço propício para atender integralmente as normas garantindo a acessibilidade de todas as crianças portadoras de necessidades

educacionais especiais mesmo se tratando de uma escola de ensino regular. Para atender as crianças com necessidades especiais é preciso o apoio de especialistas, professores, familiares e todos os envolvidos, mas essa questão fcou a desejar nessa escola observada, onde a professora demonstrou isso na seguinte fala: "Apesar da prefeitura ter dado alguns cursos para os professores, não tem como a gente utilizar nada do que a gente sabe Cairu em Revista. Out/nov. 2011, Ano 1, n° 0, p. 99- 110, ISSN 22377719 106 com ela, pois nem a linguagem dos sinais ela não sabe, ela só se comunica da forma não verbal". Mostra que os cursos oferecidos pela prefeitura não são sufcientes para auxiliar a criança com defciência auditiva, seria necessário que a escola providenciasse um instrutor para as crianças que não conhece a língua brasileira de sinais (libras). E foi mencionada na entrevista uma preocupação da professora em querer aprender libras para ensinar a sua aluna portadora de defciência auditiva, como afrma a seguinte fala: "Inclusive eu estou aprendendo libras para ver se eu consigo ensinar Carol e tirar ela daquele mundo só de conversas mais informais". Percebemos a importância da relação interpessoal no desenvolvimento da criança, dessa forma, a concepção de aprendizagem é tida como um processo que sempre inclui relações entre indivíduos, pois a interação do sujeito com o mundo se dá pela mediação feita por outros sujeitos, e fcou explicito na observação que todas as crianças se comunicam de forma gestual, corporal, facial e se entendem entre si. Percebemos a falta de estrutura e apoio da família com algumas crianças, como afrma a seguinte fala da professora "A família da criança que tem o problema auditivo não está nem aí pra ela, vai e volta com o irmão sozinho, a mãe totalmente desestruturada, já tem outros flhos, uma vida sexual muito irregular" Isso demonstra o quanto à participação da família é fundamental no processo de desenvolvimento da criança no contexto escolar. E a professora afrma um desinteresse de alguns pais em ajudar os seus flhos, como afrma a fala: "Quando a gente consegue que a mãe vá à escola, porque ela nunca vai, a gente chama e conversa, venha pra sala pra fcar um dia comigo, pra gente puder ajudar Carolina, mas ela se recusa e não vai mesmo, os meninos chegam tarde e saem tarde, porque ela não tem esse cuidado com eles". Percebemos que a professora auxilia e esclarece aos pais quanto às necessidades dos seus flhos, mas não encontra apoio deles, difcultando assim o seu trabalho. A professora demonstra prazer no seu trabalho, e fca satisfeita quando percebe avanços no desenvolvimento das crianças, mas relata que em determinados momentos se sente impotente quando não vê avanços em determinados alunos. Declara que gosta de ensinar e que educar é um ato de amor, como afrma a seguinte fala: "Tem dois fatores primordiais: é você conhecer a criança, o que ela gosta como ela é, como ela aprende, e amar, eu acho que não tem outra forma, o amor passa por tudo isso". Nesse sentido, fca evidente que o professor tem que ir além do conhecimento teórico, pois é preciso percepção e sensibilidade para identifcar as necessidades dos alunos. Agrupados em escolas especiais para pessoas com defciência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para defcientes.

Os movimentos em favor da integração de crianças com defciência surgiram nos Países Nórdicos, em 1969, quando se questionaram as práticas sociais e escolares de segregação. Sua noção de base é o princípio de normalização, que, não sendo específco da vida escolar, atinge o conjunto de manifestações e atividades humanas e todas as etapas da vida das pessoas, sejam elas afetadas ou não por uma incapacidade, difculdade ou inadaptação.

Pela integração escolar, o aluno tem acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai da inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais.

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece o aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar-da classe regular ao ensino especial-em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados.

E sabido (e alguns de nós têm experiência própria no assunto) que os alunos que migram das escolas comuns para os serviços de educação especial muito raramente se deslocam para os menos segregados e, também raramente, retornam/ ingressam às salas de aula do ensino regular.

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com defciência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção previa dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as difculdades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências. A integração escolar pode ser entendida como o "especial na educação", ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um inchaço desta modalidade, pelo deslocamento de profssionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas regula.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERPECTIVA DA INCLUSÃO

Atualmente muito tem se falado sobre educação inclusiva, contudo há ainda muitas questões que fogem do conhecimento das pessoas, principalmente em relação a educação inclusiva e a educação especial. Educação inclusiva ou escola inclusiva diz respeito a inclusão dos alunos com deficiência ou com alguma dificuldade de aprendizagem em um espaço comum, em que convivem alunos que não possuem nenhuma deficiência. Vale dizer que a educação inclusiva é uma nova concepção de ensino que tem como principal objetivo incluir a todos no processo de educação. O termo Educação Inclusiva foi conceituado pela primeira vez pela Declaração de Salamanca, que defendeu a ideia de que as pessoas (crianças e adultos) podem participar do processo de aprendizagem por meio da socialização e interação em turmas regulares de ensino. Ela pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos. Implica a transformação da cultura, das práticas e das políticas vigentes na escola e nos sistemas de ensino, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, sem exceção (MENDES, 2019, on-line) Cumpre destacar que a educação inclusiva não se trata de um sinônimo de educação especial, pois, esta, é conceituada como uma modalidade de educação especial que realiza atendimento educacional especializado, ou seja, dentro da instituição de ensino (ou fora dela), deve haver um espaço onde o aluno portador de alguma deficiência é recebido para ter um atendimento especializado, com profissional específico, muitas vezes em contato com outras crianças que também possuem necessidades especiais. “Ela é o ramo da Educação que se ocupa do atendimento e da educação de pessoas com deficiência em instituições especializadas, tais como escolas para surdos, escolas para cegos ou escolas para atender pessoas com deficiência intelectual” (MENDOÇA, 2015, p. 2). O Ministério da Educação classifica o público-alvo da educação especial em três grupos: pessoas com deficiência, seja ela física, mental, intelectual ou sensorial; pessoas com transtornos globais do desenvolvimento, os quais apresentam quadro de alteração no desenvolvimento psicomotor (autismo, Asperger, psicose infantil); pessoas com altas habilidades e superdotação, aqueles que possuem um alto grau de desenvolvimento nas áreas do conhecimento humano. A educação especial na perspectiva inclusiva, trata-se, portanto da promoção de inclusão do público-alvo da educação especial. Ou seja, de uma forma geral, educação inclusiva se refere ao movimento de inserir todos os alunos na escola regular, independentemente de qualquer distinção, inclusive aqueles que estão no foco do trabalho das instituições de ensino especializados. É válido ressaltar que não são apenas os alunos com deficiência que se beneficiam, antes, porém, todos os alunos ganham com a inclusão, tendo em vista que a escola formará pessoas capazes de identificar e valorizar as diferenças, sendo capazes de reconhecer que ser diferente não é um motivo de separação, mas, sim de inclusão, propiciando trocas de experiências e saberes.

Guijarro (2005) enfatiza que a Educação Inclusiva não acontece somente com a inserção dos alunos com deficiências nas escolas regulares, a inclusão acontece quando o aluno começa a desenvolver sua aprendizagem, pois o direito a educação não se restringe ao direito de ter acesso a ela, mas sim de ter oportunidade de aprender e desenvolver-se plenamente como pessoa. Na construção de uma prática verdadeiramente inclusiva na sala de aula deve haver a observância dos cinco princípios que norteiam a educação inclusiva, são elas:

Toda pessoa tem o direito de acesso à educação.

Toda pessoa aprende

O processo de aprendizagem de cada pessoa é singular

O convívio no ambiente escolar comum beneficia todos

A educação inclusiva diz respeito a todos (PAGANELI, 2018)

Para Mendes (2019) os princípios são como um guia para os educadores comprometidos com a educação inclusiva. Como diz o autor, esses princípios servem para que não se perca o “rumo” das práticas pedagógicas, sejam por professores iniciantes na atividade docente, e até mesmo os professores experientes.

IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO NOS PRIMEIROS ANOS DA VIDA ESCOLAR

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) instituiu a Educação Infantil como sendo a primeira etapa da Educação Básica, a qual deve ser destinada às crianças de 0 a 3 anos, que compreende a creche e de 4 a 6 anos, compreendendo a pré-escola. Contudo, só será obrigatório a matrícula das crianças a partir dos 4 anos de idade, ficando a critério dos pais a escolha por matricular as crianças abaixo dessa faixa etária. A LDB é um importante instrumento que dá diretrizes e normatiza a Educação Infantil. Segundo esse documento, os alunos da primeira etapa da Educação Básica devem ser acolhidos em instituições que visem primordialmente o desenvolvimento integral das crianças, que comtemple os aspectos físicos, motores, cognitivos, emocionais, psicológicos e sociais O MEC elaborou em 2001 o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Ne-

cessidades Educacionais Especiais. Dessa forma, após três anos da entrada em vigor da LDB, a Educação Infantil foi a primeira etapa a estabelecer diretrizes para a construção de um ensino inclusivo. No item 5.1 do referido documento, está expresso as orientações gerais para creches e pré-escolas no intuito de atender com qualidade as necessidades educacionais dos alunos especiais. Dentre essas recomendações destacam-se a necessidade de: - Disponibilizar recursos humanos capacitados em educação especial/ educação infantil para dar suporte e apoio ao docente das creches e pré-escolas ou centros de educação infantil, assim como possibilitar sua capacitação e educação continuada por intermédio da oferta de cursos ou estágios em instituições comprometidas com o movimento da inclusão; - Adaptar o espaço físico interno e externo para atender crianças com NEE, conforme normas de acessibilidade. (BRASIL, 2001, p. 24-26) Além das recomendações supracitadas, o RCNI destaca ainda outras inúmeras orientações para que essa etapa da educação possa desenvolver as habilidades dos alunos com necessidades especiais. Contudo, depois de 20 anos da criação desse documento, ainda é possível perceber que a estrutura geral das instituições de Educação Infantil ainda não conseguiu superar as dificuldades que impedem o pleno acesso das crianças especiais a Educação Infantil. Carneiro (2012), atribui essas dificuldades ao fato de a trajetória da educação ter sido marcada pelo não atendimento do aluno com deficiência, dessa forma, nos dias atuais as escolas ainda não se encontram preparadas para tal tarefa, "e sua transformação no sentido de cumprimento legal e de responder positivamente aos anseios sociais, requer alterações em toda a sua dinâmica" (CARNEIRO, 2012, p. 86). Segundo o autor, as alterações urgentes para que seja cumprida com as determinações legais são de natureza estruturais, econômicas, de recursos humanos e pedagógicos. A construção da escola inclusiva desde a educação infantil implica em pensar em seus espaços, tempos, profssionais, recursos pedagógicos etc. voltados para a possibilidade de acesso, permanência e desenvolvimento pleno também de alunos com deficiências, alunos esses que, em virtude de suas particularidades, apresentam necessidades educacionais que são especiais. Talvez o maior desafo esteja na prática pedagógica. Embora todos os aspectos mencionados sejam fundamentais e estejam atrelados uns aos outros, a ação pedagógica direcionada e intencional contribuirá em muito para a inclusão em seu sentido pleno (CARNEIRO, 2012, p. 86) O autor dá ênfase a prática pedagógica como um dos principais fatores que afetam o acesso e a permanência do aluno em salas de ensino regular. Contudo, a presença do público da Educação Especial, nem sempre é bem-vinda, pois, muitos dos professores se veem sobrecarregados, com turmas lotadas e sem estrutura adequada para receber essas crianças. A prática pedagógica também se torna frágil, visto que a formação dos professores tende a focar na preparação para o ensino de crianças sem necessidades especiais de ensino. A falta de experiencia e preparação torna o trabalho pedagógico inconsistente e tende a ter reflexos no processo educativo dessas crianças. Em 2004, foi criado pelo Ministério da Educação as Diretrizes da Política Nacional da Educação Infantil MEC/2004, que dentre outras providências instituiu que: "A educação de crianças com necessidades educacionais especiais deve ser realizada em conjunto com as demais crianças, assegurando-lhes o atendimento educacional especializado, mediante a avaliação e interação com a família e a comunidade." (BRASIL, 2004, p. 17). A visão de que é imprescindível a interação entre as crianças para o sucesso do ensino aprendizagem é uma concepção defendida por autores que desenvolveram teorias sobre a educação, como foi o caso de Vygotsky (1984). Para o autor o processo de aquisição de conhecimento não acontece apenas entre uma criança e um adulto, mas também mediante a convivência entre seus pares mais experientes. Nessa mesma perspectiva Arroyo (1998) enfatiza que: [...] nada justifca, nos processos educativos, reter, separar crianças, adolescentes ou jovens de seus pares de ciclo de formação, entre outras razões, porque eles aprendem não apenas na interação com os professores adultos, mas nas interações entre si. Os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, signifcados [...] (ARROYO, 1998, p.41) Essa inserção ao ambiente escolar é de fundamental importância para as crianças pequenas portadores de deficiência. Para Carneiro (2012) a interação entre as crianças contribui para formar uma geração mais consciente, sem preconceitos com o diferente. Mas para que isso aconteça, a escola deve promover uma prática pedagógica em que as crianças da Educação Infantil possam cultivar o respeito, o companheirismo, a concepção de cuidado consigo e com o outro, dentre outros tantos valores, visando a formação de cidadãos justos e éticos. Já para as crianças portadoras de deficiência o convívio escolar tem o papel de desenvolver suas habilidades, como a fala, a coordenação motora, os aspectos cognitivos e emocionais e a introspecção de valores sociais.

Muitos estudos já comprovam que os primeiros três anos de vida da criança são decisivos para o desenvolvimento da personalidade, da inteligência, da linguagem e da socialização. Esses primeiros três anos correspondem aos anos da creche, que em muitas instituições de ensino funcionam de forma integral. Todos os estímulos direcionados a crianças de 0 a 3 anos de idade serão muito mais intensos, pois o desenvolvimento cerebral nesse período é consideravelmente mais acelerado do que em comparação aos anos posteriores. Mas cabe destacar que não

apenas os estímulos positivos, mas também os negativos são propensos a gerar resultados na fase adulta. Nesse contexto Mendes ressalta que "o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser afetado por fatores nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança" (MENDES, 2010, p.47- 48). Portanto, nessa etapa, se a criança tiver seus aspectos do desenvolvimento estimulados, terão mais chances de adquirir uma gama de habilidades que lhe possibilitará uma melhor qualidade de vida. Nos anos que correspondem a pré-escola, ainda que o desenvolvimento cerebral perda a aceleração, o meio em que o indivíduo está inserido é de fundamental importância para o desenvolvimento, principalmente no que se refere aos aspectos emocionais e cognitivos. O que possibilita concluir que, a inclusão das crianças com necessidades especiais na Educação Infantil é imprescindível, de acordo com os argumentos apresentados até o momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão é um movimento mundial de luta das pessoas com deficiências e seus familiares na busca dos seus direitos e lugar na sociedade. O paradigma da inclusão vem ao longo dos anos, buscando a não exclusão escolar e propondo ações que garantam o acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino regular. É preciso fazer algo para que a inclusão realmente aconteça. É necessário identificar o problema, fornece soluções, e o mais importante é o comprometimento dos educadores em fazer a diferença e realmente fazer a inclusão, usando de recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo escolar de qualidade. Devem dar prioridade ao desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação na Escola, exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se processar a aprendizagem. Concluímos deste modo que o processo de inclusão ocorre a partir da condição que se dá ao aluno e à turma onde está incluso, a partir de condições de estrutura física, suportes de serviços psicopedagógicos, serviços técnico-pedagógicos e administrativos, programações comemorativas, culturais, desportivas etc., que interagem e dão sustentação ao processo que se desencadeia na sala de aula e tem como atores os alunos e professor. Essas ações são fundamentais para a construção de uma educação que atenda às necessidades, às possibilidades e ao interesse do conjunto da população escolar brasileira. Para isso, todavia, precisa de profissionais da educação responsáveis e competentes não só do ponto de vista pedagógico, mas também profissionais que não sejam desvinculados dos condicionamentos político-sociais. É importante frisar que um ambiente amoroso e estimulante, intervenção precoce e esforços integrados de educação irão sempre influenciar positivamente o desenvolvimento desta criança. Afinal, as diferenças não podem ser obstáculos nas nossas relações sociais e temos que saber respeitá-las. Mas também, não podemos deixar de reconhecer a sua existência. Entendemos que a escola inclusiva é benéfica não somente para aquelas crianças que têm necessidades educacionais especiais, mas, sim para todas as crianças. Visto que na medida em que a escola proporciona a todos seus alunos à oportunidade de conviver com a diversidade e com as diferenças, está preparando os alunos para a vida em sociedade. A pesquisa realizada sobre "A inclusão de crianças portadora de necessidades especiais e os desafios do docente em lidar com isso" foi uma experiência enriquecedora e respaldada nos instrumentos de observação e entrevista. Registramos que as atitudes da professora confirmam o que ela fala, pois ela oportuniza a interação das crianças de uma forma natural, e essa postura que a educadora tem é a ideal nesse contexto de inclusão, pois ela demonstra ser uma profissional comprometida e envolvida nesse trabalho com essa diversidade, que não é uma tarefa muito simples. Mas como a inclusão é um processo cheio de improvisos, sem fórmulas prontas e exige aperfeiçoamento constante, ela também demonstra na entrevista que esse trabalho pode causar impotência diante da dificuldade em ajudar o aluno a avançar, mas que sente alegria quando consegue. Quanto à escola foi constatado na observação que ela não se preocupa apenas em admitir a matrícula desses meninos e meninas para cumprir a lei, mas, sim realizando atividades dinâmicas como: música, teatro, apresentações, danças em um espaço apropriado, além de uma estrutura física adaptada com rampas de acesso, instalação de barras de apoio e alargamento das portas oferecendo o acesso adequado aos deficientes físicos (cadeirantes). Entretanto, ficou evidente que essa escola precisa melhorar em algumas questões cruciais, que são os serviços de apoio de acordo com as necessidades de cada estudante, ou seja, de orientações e suporte das associações de assistência de médicos, fonoaudiólogos, professor de libras, enfim, profissionais de apoio. Afinal, na educação inclusiva não se espera que a pessoa com deficiência se adapte à escola, mas que está se transforme de forma a possibilitar a inserção desse aluno especial. E para isso acontecer é preciso despertar a consciência e a dedicação de todos os envolvidos nessa questão, sem preconceitos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais para que a escola se torne aberta às diferenças e competente para trabalhar com todos os educandos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ligia Assumpção;

AQUINO, Julio Groppa (Org). Diferenças e Preconceitos na escola:

alternativas teóricas e praticas. São Paulo: Summus,1998.

MANTOAN, Maria Tereza Égler;

MARQUES, Carlos Alberto. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma refexão sobre o tema. São Paulo: Ed.]

SENAC, 1997. REVISTA Pátio Educação Infantil, A diversidade como desafo, nº 9, Novembro 2005/ Fevereiro2006, Editora Artmed.

REVISTA Nova Escola, São Paulo: Abril, v.20, n.182, p.24-26, maio. 2005.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1989.

BRASIL. Lei 9394 de 24 de dezembro de 1996. Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394-96 Eca.

A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA NEGRA NO CONTO OLHOS D'ÁGUA DE CONCEIÇÃO EVARISTO
- EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A ESCREVIVÊNCIA DA INFÂNCIA

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar o conto Olhos D'água da escritora e pesquisadora Maria de Conceição Evaristo. No decorrer do trabalho tento explicitar como a obra literária de Conceição Evaristo é uma ruptura com as noções racistas atreladas ao sujeito negro ao longo da história, ao recontar através da escrivivência, narrativas individuais e também coletivas silenciadas pelo racismo. Ao final do texto, abordo como a literatura de Evaristo é importante e necessária para a construção de uma memória negra positiva, e como sua obra caminha em conjunto com a assim chamada educação para as relações étnico-raciais estabelecida com a implementação das "Diretrizes curriculares nacionais para o ensino das relações étnico-raciais e de história e cultura afro-brasileira e africana", aprovadas em 2004.

Palavras-chave: ensino para as relações étnico-raciais; literatura; memória.

INTRODUÇÃO

Como é sabido, a construção do Estado nacional brasileiro é marcada a ferro por nosso passado colonial. Antes de nos aprofundarmos na discussão proposta neste trabalho, se faz necessário apresentar o conceito de colonialidade tal como é descrito por Vergueiro (2016), a colonialidade é constituída por um entrelaçamento de relações de dominação, exploração e conflito nos campos relativos à subjetividade do indivíduo, ou seja, da identidade, do sexo, da raça e do gênero.

Para melhor compreendermos o conceito de colonialidade, é necessário apresentarmos uma distinção entre colonialismo e colonialidade:

> [...] O colonialismo era, inicialmente, uma relação política e econômica na qual a soberania de uma nação é subjugada por outra. O colonialismo forja em seu bojo a colonialidade. Esta consolida um padrão de poder que não se restringe às relações formais de dominação de um povo sobre o outro como ocorrera no início do colonialismo, mas intenciona firmar os pilares da racialização e da racionalização ao estabelecer e universalizar a hierarquização dos sujeitos, dos conhecimentos e das relações de trabalho para responder ao mercado capitalista. Podemos dizer que a colonialidade inicia-se no colonialismo, mas não finda com ele, ao contrário, ganha força e fôlego mesmo com o processo de descolonização. (SILVA; FERREIRA; SILVA, 2013, p. 08)

Como consequência deste processo histórico e cultural é possível afirmar que a produção de conhecimento – inclusive o conhecimento literário – exclui os saberes locais e as experiências cotidianas produzidas por sujeitos subalternizados por nossa sociedade. Segundo Silva et. al. (2013, p. 08) podemos verificar as consequências deste processo ao observar os currículos escolares que tomam a história da Europa como História Universal; no conhecimento que classifica como senso comum os saberes advindos de outras partes do mundo que não estejam baseados na racionalidade científica europeia; entre outros. É nesse sentido que a escrita de Conceição Evaristo rompe com as noções racistas estabelecidas em torno do sujeito negro. Através de sua obra, a autora marca a construção do conhecimento literário pelo local sociocultural em que sua escrita se insere. Embora ficcional, sua obra se funde com narrativas experimentadas por inúmeras pessoas negras no Brasil, crianças ou adultos, inclusive sua própria: a luta pela sobrevivência diária em um país violento e racista. Como a própria autora coloca, sua escrita se difere da escrita de outros autores brasileiros, pois é marcada por suas vivências enquanto mulher afro-brasileira e também a vivência de seus semelhantes. A autorrepresentação literária através da escrivivência rompe com a colonialidade que ancora a imagem de pessoas negras a partir de noções racistas de nosso passado escravocrata. A ficção literária torna-se um ato de subversão ao recontar trajetórias até então marcadas pelo silenciamento e pelo olhar caricato sobre os sujeitos negros pela literatura canônica.

Isto posto, justifica-se a relevância deste trabalho, pois se pretende nele discutir, discutir a construção de uma memória negra positiva no conto Olhos D'água; e, o potencial formativo da literatura de Conceição Evaristo para a educação das relações étnico-raciais no

Brasil.

Para tal, primeiro busco apresentar brevemente a trajetória pessoal da autora Conceição Evaristo e o potencial formativo e representativo de sua literatura. Em seguida, contextualizar brevemente acerca das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana".

No segundo tópico busco analisar o conto Olhos D'água, tomando as desigualdades sociais e as violências vivenciadas por grupos historicamente violados não apenas como vítimas deste processo histórico, social e cultural, mas principalmente como perso-

nagens reais ou protagonistas de suas próprias histórias.

Por último, reitero a importância deste resgate das memórias do povo negro delicadamente escrito por Conceição Evaristo.

ESCREVIVÊNCIAS E REPRESENTATIVIDADE: A ESCRITA E O VIVER SE CON(FUNDEM)

Como exposto inicialmente, a escrita de Conceição Evaristo parte do desejo de contribuir para a visibilidade de escritores e escritoras negros e negras, e para o resgate da ancestralidade e da memória da comunidade negra.

A trajetória pessoal de Conceição Evaristo foi marcada por inúmeras situações de "extrema miserabilidade", como a autora coloca. As limitações materiais do ambiente familiar e a necessidade de realizar o trabalho doméstico desde a mais tenra idade, davam à autora mostras da condição de subalternidade e solidão esperada de sua condição enquanto mulher negra, pobre e favelada . A dor causada pela pobreza foi suavizada pela oralidade vivenciada no ambiente familiar, a fgura materna era responsável não só pelos cuidados domésticos e a subsistência da família, mas também pela autorrepresentação através da contação de histórias.

Mais tarde, como escritora, Conceição Evaristo escreve histórias que buscam romper com os silenciamentos históricos e assumir seu posicionamento no mundo. A autora retrata de forma simultânea a subjetividade presente na individualidade e também as dores e as lutas compartilhadas coletivamente entre o povo negro.

Sobre esse aspecto de sua obra, o pesquisador e teórico literário Eduardo de Assis Duarte (2006) nos fala:

Esse sujeito de enunciação, ao mesmo tempo individual e coletivo, caracteriza não apenas os escritos de Conceição Evaristo, mas da grande maioria dos autores afro-brasileiros, voltados para a construção de uma imagem do povo negro infensa aos estereótipos e empenhada em não deixar esquecer o passado de sofrimentos, mas, igualmente de resistência à opressão (DUARTE, 2011, p. 306)

Conforme exposto na citação acima, o trabalho de Evaristo nos apresenta uma escrita que considera as especifcidades, a cultura, as experiências individuais e coletivas da comunidade negra. Mais do que um rompimento, seu trabalho produz novas representatividades que enriquecem a Literatura Afro-Brasileira. Indo de encontro com o princípio de uma Educação para as Relações Étnico-raciais como citadas pelas DCNERER (BRASIL, 2004), nesse sentido, para além da representatividade, sua escrita está ancorada em dimensões históricas e sociais conforme a realidade brasileira, em busca do combate ao racismo:

A divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial [...] para interagirem na construção de uma nação de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 10).

Em março de 2004 foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a resolução que instituiu as "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana", as diretrizes buscavam atender à Lei nº 10.639/2003 que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas do país.

Tratam-se de medidas importantes em relação à discussão das relações raciais no Brasil e o combate ao mito da democracia racial brasileira. Segundo Martha Abreu e Hebe Mattos (2008) o desmonte à ideologia de branqueamento é um dos principais pontos da adoção das novas medidas:

É o chamado "mito da democracia racial", um dos eixos centrais abordados e denunciados pelas "Diretrizes". Também redigido por especialistas, no âmbito do campo especifcamente pedagógico, o texto do parecer aprovado pelas "Diretrizes" possui um tom claramente mais político que o dos PCNs, já que está diretamente relacionado à questão do combate ao racismo. De maneira inequívoca, educadores diretamente ligados aos movimentos negros respondem agora pela redação do documento. Nesse sentido, o parecer propõe oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afrmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade (ABREU; MATTOS, 2008).

TECENDO MEMÓRIAS: ANCESTRALIDADE E IDENTIDADE NO CONTO OLHOS D'ÁGUA

Conceição Evaristo, em seu conto Olhos D'água, trata das memórias de uma narradora-personagem ou mulher-flha que uma noite é tomada de súbito pela dolorosa pergunta: "[...] de que cor eram os olhos de minha mãe?" (Evaristo, 2016, 15). Ao tentar lembrar a cor dos olhos de sua mãe, a narradora-flha mergulha em fragmentos de sua própria história e genealogia familiar.

A personagem materna não tem nome, é descrita como a matriarca de uma família de oito mulheres: a mãe e suas sete flhas. As dores vivenciadas pela pobreza e pela fome eram suavizadas com a presença materna, nesse momento a mãe brincava com as flhas para que elas se esquecessem da fome, a brincadeira preferida das meninas era imaginar que a mãe era uma rainha:

Ela se assentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira. Felizes, colhíamos fores cultivadas em um pequeno pedaço de terra que circundava o nosso barraco. As fores eram depois solenemente distribuídas por seus cabelos, braços e colo. E diante dela fazíamos reverências à Senhora. Postávamos deitadas no chão e batíamos cabeça para a Rainha. Nós, princesas, em volta dela, cantávamos, dançávamos, sorrimos. A mãe só ria de uma maneira triste e com um sorriso molhado...[...] eu sabia desde aquela época, que a mãe inventava esse e outros jogos para distrair a nossa fome. E a nossa fome se distraía. (EVARISTO, 2016, p. 17).

É preciso destacar que esta memória familiar nos remete ao universo dos terreiros de candomblé. As expressões dispersas no texto, "fores", "Rainha", "Senhora", "oferendas à mãe" se referem aos cultos de candomblé, e mais especifcamente, homenageiam Oxum, orixá feminino dos rios, do ouro, do amor e das questões relacionadas à maternidade. Além disso, o banquinho de madeira que a mãe se senta relembra o apoti, assento utilizado pelas mães e pais de santo no culto/ritual dos orixás.

A narradora chega até mesmo a lembrar com uma riqueza de detalhes os momentos difíceis passados por quem não tem acesso à moradia digna, longe das áreas de risco geralmente destinadas a pessoas que vivem às margens da sociedade e, mais afetadas pelas épocas de fortes chuvas:

Lembro-me ainda do temor de minha mãe nos dias de fortes chuvas. Em cima da cama, agarrada a nós, ela nos protegia com seu abraço. E com os olhos alagados de pranto balbuciava rezas a Santa Bárbara, tremendo que o nosso frágil barraco desabasse sobre nós. E eu não sei se o lamento-pranto de minha mãe, se o barulho da chuva...sei que tudo me causava a sensação de que a nossa casa balançava ao vento. Nesse momento os olhos de minha mãe se confundiam com os olhos da natureza. Chovia, chorava! Chorava, chovia! (EVARISTO, 2016, p. 17-18).

Mesmo diante de um momento difícil, a lembrança que se sobressai sobre sua mãe é a do abraço forte e protetor, as rezas à santa protetora contra tempestades, a força simbólica da fgura materna sempre zelosa por seus flhos.

Apesar de tantas voltas às lembranças do passado, a narradora-personagem ainda sente de forma insuportável uma angústia por não ser capaz de lembrar da cor dos olhos de sua mãe. Em suas memórias os olhos de sua mãe estavam sempre úmidos por lágrimas, a insatisfação a leva à decisão de retornar à sua terra natal. A volta seria marcada por uma oferenda aos Orixás que deveria ser a descoberta da cor dos olhos de sua mãe.

Nesse momento, mais uma vez os aspectos do universo religioso de matrizes africanas surgem e estabelecem um vínculo entre o passado ancestral e, o presente, a flha percebe que os olhos de sua mãe realmente eram da cor de olhos d'água, águas de mamãe Oxum:

[...] Eram tantas lágrimas, que eu me perguntei se minha mãe tinha olhos ou rios caudalosos sobre a face. E só então compreendi. Minha mãe trazia, serenamente em si, águas correntezas. Por isso, prantos e prantos a enfeitar seu rosto [...] Águas de Mamãe Oxum! Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas pela superfície. Sim, águas de Mamãe Oxum.

Abracei a mãe, encostei meu rosto no dela e pedi proteção. Senti as lágrimas delas se misturarem às minhas.

Hoje, quando já alcancei a cor dos olhos de minha mãe, tento descobrir a cor dos olhos de minha flha. Faço a brincadeira em que os olhos de uma são o espelho dos olhos da outra. E um dia desses me surpreendi com um gesto de minha menina. Quando nós duas estávamos nesse doce jogo, ela tocou suavemente o meu rosto, me contemplando intensamente. E, enquanto jogava o olhar dela no meu, perguntou baixinho, mas tão baixinho como se fosse uma pergunta para ela mesma, ou como estivesse buscando e encontrando a revelação de um mistério ou de um grande segredo. Eu escutei, quando sussurrando minha flha falou:

Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos? (EVARISTO, 2016, p. 18-19).

O conto termina com a revelação da cor dos olhos da mãe da personagem, são "olhos d'água" banhados pelas águas calmas, profundas e enganosas de Mamãe Oxum, Rainha das Águas, dona da fertilidade, protetora do amor, a primeira Iyalorixá do Candomblé. Navegar pelos rios profundos de Oxum poderia ser a busca por raízes ancestrais profundas.

Percebe-se que a narrativa traça um caminho que remonta à África, somente após o retorno à cidade natal e uma oferenda aos orixás é que a narradora entra em contato com seu referencial identitário e com sua ancestralidade. Lucas Toledo de Andrade, em seu artigo "Ancestralidade, memória e auto representação da mulher negra na literatura brasileira contemporânea em Olhos D'água de Conceição Evaristo, explica as nuances deste reencontro com um espaço de pertencimento:

O assombro da narradora em não se lembrar da cor dos olhos da mãe a leva a rememorar a infância, a perceber o modo como a sua história se confunde com a da mãe uma constatação que a flha dela também terá no fm da narrativa, uma vez que os olhos dessas mulheres são olhos d'água,

olhos de prantos, olhos de choro, que podem representar, em última instância, olhos de uma história de sofrimento, renúncias e dor pelo fato de serem mulheres e negras em um país tão excludente e preconceituoso quanto o Brasil. (ANDRADE, 2018, p. 9)

Nesse sentido, o vínculo entre o passado e o presente baseia-se no cultivo dessa memória ancestral comum, continuamente experimentada através da corporalidade, da oralidade (Nora, 1963), da vivência em uma casa composta por oito mulheres, dos cânticos às Yabás, da experiência em uma comunidade de terreiro e mais tarde, ao tornar-se mãe. Assim, a memória como compreendida por Nora (1963) se constitui da seguinte forma:

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado...a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou futuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções. (Nora, 1993, pág. 09)

Compreendo que o ato de lembrar e a partir disso viver o presente, é o que permite a reelaboração da existência, a partir de uma ótica valorativa que, neste caso, como descendentes de escravizados, acaba rompendo com a figura do sujeito afro-diaspórico como aquele desprovido de lar, no sentido etimológico da palavra, assim como utilizado por Slenes (2011) ao falar sobre o fogo doméstico que ardia permanentemente dentro das senzalas. Aos olhos do branco, o apego ao fogo era desprovido de sentido prático e estaria relacionado à selvageria. Com relatos da época, Slenes demonstra que a ótica racista sequer cogitava que o fogo pudesse ter uma ampla diversidade de significados políticos, sociais e religiosos para os centro-africanos, dentre os quais:

No Brasil, além de secar e iluminar o interior de suas "moradias", afastar insetos e estender a vida útil de suas coberturas de colmo, também lhes servia como arma na formação de uma identidade compartilhada o lar aos "lares" ancestrais, contribuem para ordenar a comunidade - a senzala - dos vivos e dos mortos. (SLENES, 2011, p. 256)

Ainda nesse ínterim, a obra de Slenes nos possibilita compreender os aspectos estruturantes sobre a família negra, descendente de escravizados. Sua análise é extensa e permite compreender as dinâmicas de formação da sociedade brasileira e das famílias cativas. (Slenes, 2011)

Em sua obra há uma constante indagação sobre a estrutura e desenvolvimento das famílias escravizadas, porém é possível compreender a terrível herança oriunda do terror da escravidão, suas mágoas e pústulas. Nas famílias negras é claro: desestrutura.

Desde a chegada dos escravizados no Brasil houve uma tentativa deliberada de impedir a união e a manutenção de laços afetivos deste grupo – uma clara ferramenta do Estado brasileiro para impedir as revoltas contra os senhores. O reflexo do período escravocrata ainda se faz presente, de modo que muitos aspectos notados desde o século XVIII ainda são notáveis, como por exemplo, a ausência do pai no ambiente familiar, a exposição à exploração do trabalho na infância, a morte precoce de pessoas negras, o adoecimento psíquico, a pobreza (Slenes, 2011).

Esses elementos são explorados no conto de Conceição Evaristo, a ausência de pai, a pobreza, a luta por subsistência, estão presentes em suas narrativas e indicam a permanência dolorosa deste passado-presente, o que possibilita atualizar o panorama traçado por Slenes.

O autor ainda apresenta alguns estudos que exploram a origem da permanência da desestruturação da família cativa. Em seu levantamento, aspectos psicanalíticos são evidenciados; a organização familiar encontrou um ambiente hostil, que impossibilitou suas permanências, a fragilidade e a possibilidade de separação da família, o medo de ter os filhos vendidos, a iminência da morte gerou grandes traumas, que vão desde a não demonstração de afeto à alienação da figura paterna pelos cativos, destacado no seguinte trecho:

[...] o pai (escravo) não podia ser idealizado como protetor e provedor (de sustento), já que simplesmente não desempenhava esses papéis. O protetor mesmo era "o senhor branco", que, por esse motivo, "virou (para o escravo) uma figura idealizada, embora odiada (como explorador e perseguidor)"

(KARDINER; OVESEY apud SLENES, 2011, p. 45)

Apesar deste contexto, a família cativa não se reduzia a projetos centrados em laços de parentesco, em um sentido mais amplo, "[...] ela era apenas uma das instâncias culturais importantes que contribuíram, para a formação de uma identidade nas senzalas, conscientemente antagônica à dos senhores e compartilhada por grande parte dos cativos" (SLENES, 2011, p. 59).

Quando invocamos as lembranças de nossa personagem sobre a cor dos olhos de sua mãe, percebemos este elemento anta-

gônico. A narradora busca a memória de sua mãe, e a resgata por meio da ancestralidade e da religião, são os rituais religiosos, os territórios, os momentos difíceis que permitem esse resgate.

Como pontuam Araújo e Miranda (2019):

A memória é sempre uma construção, na qual a lembrança é parte constituinte da nossa identidade, do nosso sentimento de pertencimento. Já o conhecimento histórico traz a elaboração de arquiteturas de sentido que excedem os próprios recursos da memória coletiva através de processos de articulação entre acontecimentos, estruturas e conjunturas. A história pode ampliar, complementar e até refutar o testemunho da memória sobre o passado, mas não pode abolí-lo (ARAÚJO; MIRANDA, 2019, p. 385)

Assim sendo, a escrita de Conceição Evaristo trabalha na construção dessas memórias contra hegemônicas, apropria-se de identidades e alteridades, reúne elementos de nossa realidade social que juntos fazem parte da reinvenção da vida e de memórias individuais e coletivas antes silenciadas. Sua escrita é o ato de dar voz, pois, como bem pontuam Araújo e Miranda (2019, p. 387) "quem fala não existe, não decide, não participa, não está representado, contar suas próprias histórias: essa tem sido uma das tarefas dos 'outros' inventados nos discursos coloniais".

Sobre as principais contribuições do conto Olhos D'água de Conceição Evaristo, Machado e Silva (2022, p. 18) nos diz:

[...] os títulos de Conceição Evaristo, nos mostram que existem projetos, autoras e autores voltados para a valorização da história e cultura da comunidade negra brasileira e sua identidade no âmbito da cultura nacional, assim como estão empenhados e comprometidos com o reconhecimento aos processos históricos de resistência individuais e coletivas desta comunidade, de modo a comprovar o potencial formativo destas produções no âmbito da Educação para as Relações Étnico-raciais.

Podemos perceber a sensibilidade e comprometimento de sua escrivivência ao observar o cuidado na construção do enredo do conto. Uma indagação sobre a cor dos olhos d'água leva a personagem-narrador a descobrir que a cor dos olhos de sua mãe pode ser descoberta ao olhar para si mesma: como um espelho capaz de refetir o passado, o presente e também o futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como ponto central a refexão sobre a importância da escrita de Conceição Evaristo nas discussões relacionadas à temática da identidade negra. Sua escrita traz um conceito criado por ela: a escrivivência, ato de narrar experiências reais experimentadas pelas mulheres negras e pobres – historicamente silenciadas e estereotipadas na literatura brasileira, em entrevista ao Canal Brasil, a autora afrma: "eu queria falar menos de dor, mas a dor ainda está aí. [...] Quem me dera estar fazendo uma literatura hoje que fosse muito mais em tempo de afrmação." (Canal Brasil, 2016, 20 min 35 segs.)

Embora dolorosa, sua literatura marca o lado humano, subjetivo, existencial de nós afrodescendentes. A leitura do conto, me permitiu refetir sobre quem tece nossas memórias coletivas e como a comunidade negra é representada na literatura brasileira. Acredito que as lembranças da narradora-personagem não são individuais, elas entrelaçam presente, passado e futuro através do reconhecimento de conhecimentos, experiências pessoais e coletivas de mulheres negras, muito importantes no processo pedagógico de combate ao racismo e valorização da identidade negra.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e

africana": uma conversa com historiadores. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/59tmSkhj3wzhwrCrdgC4cvx/?lang=pt>. Acesso em: 03 de abr. 2023.

ANDRADE, Lucas Toledo de. Ancestralidade,memória e auto representação da mulher negra na Literatura Afro-brasileira contemporânea em "Olhos d'água" de Conceição Evaristo. Revista Entrelaces,v.1, n. 14, out/dez de 2018. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/39801. Acesso em: 03 de abr.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. 2004.

CANAL BRASIL. Conceição Evaristo e a mulher negra na sociedade. Espelho. Youtube, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1SRI-R27F_o>. Acesso em: 03 de abr. 2023.

DA SILVA OLIVEIRA, V. .; BREDA MAGALHÃES, L. . Educação Literária e autoria negra feminina brasileira: um olhar para o conto "Quantos Filhos Natalina Teve?", de Conceição

Evaristo. Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 80–96, 2020. DOI: 10.34024/olhares.2020.v8.11045. Disponível em: https://

periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/11045. Acesso em: 31 mar. 2023.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica. v. 4 (História, teoria, polêmica). Belo Horizonte:

UFMG, 2011.

EVARISTO, Conceição. Olhos d'água. Rio de Janeiro. Pallas, 2016.

HALBWACHS, M. 2004. La mémoire collective [1950]. Édition critique établie par Gérard Namer. Paris, Albin Michel, 1997 (trad. bras. A Memória Coletiva. São Paulo: Editora Centauro, 2004).

MORAIS, L. M. S. Escrevivendo a infância em Olhos d'água de Conceição Evaristo. 2022. 91.f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Interculturalidade)- Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2022.

NORA, P. 1993 [1984]. "Entre memória e história. A problemática de lugares". In Proj.

História. São Paulo (10), dez. 1993: 7-28.

VERASTEGUI, B. A. . O papel dos contos na educação para as relações étnico-raciais:

literatura e representação. Ensino em Perspectivas, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 1–11, 2022. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/9070. Acesso em: 31 mar. 2023.

SILVA, Edenilson Tondo da. A infância nos contos de Conceição Evaristo. 2021. Trabalho de

Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Pato Branco, 2021.

SILVA, J. F. da; FERREIRA, M. G.; SILVA, D. J. da. Educação das relações étnico raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural, crítica. Revista Eletrônica de Educação, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 248–272, 2013. DOI: 10.14244/19827199570. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/570. Acesso em: 3 abr. 2023.

SLENES, R. Na senzala, uma for. Esperanças e recordações na formação da família escrava:

Brasil Sudeste, sec. XIX. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA LÚDICA NA EDUCAÇÃO

CONSUELA MARIA DOS SANTOS FIDELIS

RESUMO

A criança age num mundo imaginário, onde o signifcado 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 proposital, 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.

Palavras-chave: Ludicidade; Brincadeiras; Aprendizado.

INTRODUÇÃO:

O lúdico é tudo que traz diversão, que faz a pessoa se sentir bem, relaxar. Uma atividade de passeio com os flhos ou amigos é estar sendo lúdico. Para desenvolver-se o homem precisa do lúdico, pois traz prazer a vida e num mundo tão cheio de problemas como temos hoje, o lúdico deve fazer parte de nossas vidas diariamente. Há mais ou menos 300 a.c, já havia o lúdico nas atividades diárias do homem através dos jogos como na Grécia antiga com os jogos olímpicos. Atualmente as teorias do conhecimento na educação estão centradas na aprendizagem, na ação de aprender e de conhecer. Lúdico é muito importante na aprendizagem infantil, é através da brincadeira, estímulos necessários efcazes na construção do saber, necessários para o seu desenvolvimento motor e cognitivo. Conhecer tem por defnição construir categorias de pensamento, não é possível a construção de categorias de pensamento como se elas existissem a priori, independentemente do sujeito que conhece. Somente é possível conhecer quando realmente se almeja, quando se quer, quando há um envolvimento total com o que aprendemos. No aprendizado, gostar é mais importante que criar hábitos de estudo. Nos dias de hoje as metodologias de aprendizagem, as linguagens e as línguas estrangeiras são mais valorizadas do que os próprios conteúdos de ensino. Valorizam-se mais a transversalidade e a transdisciplinaridade do conhecimento do que os conteúdos longitudinais do currículo clássico.

Em maio de 2019 já podemos observar o ápice do desenvolvimento na linguagem oral das crianças participantes do projeto. Com brinquedos sonoros de sucata a escola deu um pulo alto, pois crianças que só balbuciavam agora já falam palavras completas devido ao estímulo com cantigas e brinquedos sonoros. A partir destas estatísticas podemos ver como o lúdico trouxe grande relevância para o desenvolvimento do educando, desde que haja interação de todos do grupo escolar. Transformando o objeto do brincar em algo simbólico e cheio de subsídios para construção do conhecimento de forma agradável.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO

Os momentos de lazer da criança na escola devem ser livres para que elas gostem de brincar. As atividades físicas facilitam a atenção positiva da imagem corporal, cada criança recebe influências emocionais que o jogo traz, fazendo com que ela se desenvolva e se interesse pelas disciplinas escolares, motivadas pelas atividades lúdicas. Nesse contexto, o lúdico deve ser pensado e colocado em prática na escola e na sala de aula para ser deixado de ter um espaço somente na hora do intervalo e passar a fazer parte da prática pedagógica.

Desta forma, o jogo no contexto escolar oportuniza os alunos a vivenciarem a magia e a fantasia dentro de um plano social.

O potencial didático depende da sensibilidade do educador em gerar desafos e descobrir interesses de seus alunos. Assim, se na sala de aula houver condições de a criança aliar o aprender ao jogo, estará vinculando a aprendizagem ao prazer, à descoberta e à produção do saber.

A partir do momento que o professor trouxer para o contexto escolar o lúdico, ele estará inovando e revitalizando o processo ensino-aprendizagem, tornando-o mais rico e com signifcados para as crianças.

O lúdico é necessário ao ser humano de qualquer idade, e não pode

ser concebido apenas como diversão.

Santos (1997), diz que o desenvolvimento do aspecto lúdico auxilia na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal e social da criança, colaborando com uma saúde mental e preparando-a para um estado interior melhor, facilitando o processo de socialização, expressão, comunicação e construção do conhecimento.

Nesse enfoque, encontra-se a importância do lúdico na ação educativa e daí a sua inserção no universo escolar. Muitos professores estabelecem o lúdico como jogos realizados no cotidiano da sala de aula. Se observar dentro dessa perspectiva, tem-se o brinquedo sendo utilizado como lúdico e como educativo.

A aprendizagem através do lúdico facilita o aluno a interpretar o meio em que vive favorecendo esse meio a vivência cotidiana, promove experiências partilhadas que fundamentam a reflexão, interagindo, construindo e formando.

O lúdico é muito importante para a formação global do aluno, visto que esta necessidade é muito boa para a socialização, da criatividade, das diversas linguagens, sendo fundamental na formação integral do ser humano, e a educação lúdica necessita integrar a própria prática pedagógica.

A partir do momento que for dada a criança a oportunidade de brincar na sala de aula, entendendo essa ação como um ato educativo, ter-se-á, no âmbito escolar, o resgate da própria essência de interagir.

Prado (1991) define os elementos lúdicos como sendo a motivação intrínseca do sujeito; a afetividade; a situação imaginária e a interação criativa. Diz ainda que, a Dessa maneira diz que o desenvolvimento da ação corporal lúdica e a vivência familiar proporcionam a aquisição de conhecimentos simbólicos e sociais, historicamente determinados, influenciando a consciência de si e do mundo, entre outros.

É possível verificarmos através destes pensadores que a prática pedagógica vem sendo direcionada somente ao desenvolvimento cognitivo, do qual a criança continua ainda sentada, presa a uma cadeira, educada pela audição, quando o universo que a cerca está repleto de informações que podem estimulá-la, haja vista que a mesma é por natureza: criativa, curiosa, livre e expansiva.

Desta maneira, a educação está sendo fragmentada, pois não concebe a criança como um ser global. Refletindo sobre esse ponto de vista, as escolas em sua maioria continuam não lhe possibilitando assim satisfação em aprofundar-se nos estudos, descobrir coisas novas e muito menos praticar uma vida coletiva.

A educação através da ludicidade contribui e influencia na formação da criança, buscando seu crescimento sadio, seu enriquecimento permanente, integrando-o a uma espécie de prática democrática, enquanto investe em uma das tantas formas de construção do conhecimento.

Nesta perspectiva, conduzir a criança à busca e ao domínio de um conhecimento mais abstrato, misturando uma parcela de esforço com uma dose de brincadeira, tornaria o trabalho e o aprendizado um jogo bem sucedido.

A brincadeira é uma atividade que leva a criança a constituir sujeitos em um ambiente de mudanças, criando constantes situações de recriações para a construção de uma cultura de pares.

O brincar não é apenas uma forma de se recrear e sim muito mais que isso, pois a brincadeira é uma forma mais completa que leva a criança a se comunicar com ela mesma, brincar torna-se a principal forma de se expressar desde a infância, é uma ferramenta que leva a criança a aprender a viver e desenvolver sua cultura.

Quando a criança brinca sozinha ou com outra criança tem a oportunidade de usar seus artifícios para analisar o mundo em que vive ampliando sua percepção sobre ele e sobre si mesma, onde organiza seus conhecimentos e pensamentos trabalhando seus afetos e sua capacidade de ter uma iniciativa diante de cada situação vivida.

Compreendemos que não podemos ignorar que o brinquedo ou brincadeiras que satisfazem as vontades das crianças e que apresentam um grande potencial de criatividade entre elas e entre as diferentes formas de brincar, podemos citar o brincar com outras crianças, que faz com que a criança desenvolva uma socialização e sua criatividade perante a outra criança, dando início a uma aprendizagem de compartilhamento.

Também a brincadeira em grupo, pois é neste modo de brincar que acontece a integração social entre a criança fazendo com que a mesma aprenda que não é existe somente ela, mas sim todo um grupo.

O brincar para a criança seria uma espécie de terapia que se expressa através do seu corpo. Sabemos que atualmente, as crianças estão perdendo a oportunidade de saber brincar, pois os brinquedos modernos estão sendo fabricados de forma que podam a criatividade das crianças, são os brinquedos mecanizados. A escolha dos brinquedos para as crianças é muito importante e de acordo com sua faixa etária e o mesmo deve corresponder a suas fantasias.

Pode-se perceber que é necessário que a criança tenha livre escolha no brincar, respeitando seu tempo e sua fexibilidade na brincadeira para que esta possa ser executada com satisfação, permitindo então a produtividade imaginativa e construtiva da criança na sua contextualização de tempo e espaço, vindo posteriormente com melhor sucesso no desenvolvimento também pedagógico e psicológico.

A APRENDIZAGEM A PARTIR DA BRINCADEIRA LÚDICA

É preciso que os alunos aprendam como é o processo linguístico desde o início. Assim, poderão se servir não só da língua mãe, mas também para as demais disciplinas escolares. Um cálculo tem muito a ensinar além do resultado.

Esse aprendizado deve ser concreto para as crianças. Tanto na escrita, como na leitura, e também no cálculo de forma prazerosa, lúdica. Quem sabe, ensina. Aquele que leciona, é obrigado a saber o que será repassado para o aluno, e propiciar a ele um contemplamento do conhecimento. E vice-versa.

Nas ruas, as crianças não aprenderão informações linguísticas. Somente poderão deduzir, tendo como base a fala. Mas, dentro da escola, com bons profssionais é que de fato absorverão o necessário para uma vida fora da escola.

Na educação atual nos deparamos com diversas reclamações de pais que questionam tanto escolas públicas como escolas particulares sobre a falta de uma resposta para as crianças que não conseguem ler, sofrendo assim as crianças com a difculdade de aprender a ler no ensino fundamental. Essas difculdades atingem todo tipo de criança, sendo elas ricas, pobres, brancas ou negras, latinas ou europeias.

As escolas não sabem responder de forma concreta e direta sobre o desafo de trabalhar com essas crianças com difculdades ou necessidades especiais e principalmente com crianças com difculdades de linguagem.

Muitos pais atualmente reclamam das difculdades que as crianças apresentam como a difculdade de leitura e de escrita, e essas difculdades são apontadas como a má qualidade de ensino das escolas.

O enfoque da Psicolinguística, ramo concorrente da Psicologia Cognitiva e da Linguística Aplicada, julgam a capacidade de ler tarefa árdua, compreendendo nela diversos processos e níveis cognitivo- linguísticos, os quais começam com a captura visual e seu fm se dá na decodifcação do mesmo e sua compreensão.

Os primeiros denominados de nível inferior. Tendo por fm reconhecer e compreender as palavras. Os segundos, acima citados, objetivam a compreensão de textos. Ambos funcionam para o ensino de Português, e da leitura, pois trabalham com a forma interativa ou interdependentes.

Nas primeiras etapas da aprendizagem da leitura, se faz necessário o processo básico. Tendo em vista evitar defciências, sobretudo até a quarta série, pois se houver neste caminho alguma difculdade neste sentido, será comprometedor nos processos superiores de compreensão leitora.

Processos perceptivos e processos lexicais ocorrem através da decodifcação. Os processos perceptivos referem-se à percepção visual. Esta disponibiliza a compreensão acerca de coisas, lugares e eventos do mundo visível. Logo, esse entendimento, está atrelada a ideia de memorização.

De longo prazo e a cognição. É através dessa consciência que vai se construindo um leitor, especialmente através da sua percepção visual.

Aprendemos a ler simplesmente com o poder do olhar, ou seja, simplesmente fxamos nosso olhar a símbolos impressos ou em palavras e nas menores unidades contrastivas num sistema de escrita.

Ademais precisamos ler o que vem implícito nas linhas, ou seja, as entrelinhas. O que não está explícito no texto. Sem resposta ou solução escolar, muitos pais recorrem a profssionais da saúde como psicopedagogos, fonoaudiólogos e neurologistas na busca de soluções para tais problemas, e não é por acaso que muitos profssionais como estes tornam-se autores de obras relacionados com a patologia da linguagem sendo grande leitores e autores de grandes obras.

Desde pequena a criança brinca de várias coisas, ela sente prazer em pegar objetos e jogá-los, somente para ouvir o som da queda, isso faz com que ela repita várias vezes esta ação, observando os diversos sons que cada coisa transmite. Mas a criança com o passar do tempo vai percebendo outras formas de brincar como: quando a criança brinca (o tempo), onde ela brinca (o espaço), com o que ela brinca (os parceiros) e os objetos de brincar (bonecos, sucata, bolas, acessórios para construção de plástico, metal, madeiras).

Quando o adulto estimula os bebês a interagirem com aqueles que são próximos a ele, cantando ou embalando-os ao som de cantigas, parlendas que passam para o corpo da criança cócegas, e acionam jogos variados com cores, luzes, timbres e brinquedos, é uma forma espontânea de iniciação ao ato lúdico.

O lúdico já vem sendo usado desde épocas mais antigas entre todos os povos. O lúdico constitui-se em uma grande área

de conhecimento não apenas no campo da educação, da psicologia, da filosofia, mas em todas as áreas de conhecimentos.

Essa área inclui uma profunda e atuante prática, tendo como objetivo explicar os conhecimentos múltiplos dos seres humanos em sua situação histórica e social, cultural e psicológica, destacando a libertação das relações pessoais e técnicas, para relações mais reflexivas fazendo com que o simples fato de educar torne-se um compromisso intencional, sem perder o prazer da satisfação do indivíduo de uma sociedade.

OS JOGOS E BRINCADEIRAS NA APRENDIZAGEM

Os jogos podem ser classificados de diferentes formas, muitos autores estudaram os jogos para tentarem explicar suas origens e poderem apresentar uma alternativa de classificação.

Transcreveremos em seguida alguns autores e suas formas de classificação, dando ênfase especial na classificação dos jogos elaborados por Jean Piaget, devido suas explicações educacionais.

Piaget (1994) dedicou-se a elaborar uma grande classificação de jogos. Estudou a completa evolução do jogo na criança que é de sua autoria, verificando este salto lúdico que inicia já nos primeiros meses de vida de um bebê na forma de um jogo chamado jogo de exercício sensório motor, que segundo o sexto ano de vida da criança predomina sobre a forma de um jogo simbólico para a manifestação, e a partir da etapa seguinte, através da prática do jogo de regras.

Os jogos e os exercícios sensório motores mostram a etapa que vai do nascimento ao surgimento da linguagem, mesmo ressurgindo durante toda a infância. Os jogos surgem primeiro sobre uma forma de exercícios simples cuja finalidade é seu próprio funcionamento.

Esses exercícios são caracterizados pelos simples movimentos e pela repetição dos gestos. Nessa categoria destacam-se os seguintes jogos: o olfativo, o visual e o sonoro.

Os jogos de construção são destinados ao manuseio livre da criança, ela constrói e destrói representando seu imaginário, essa é uma relação com o jogo simbólico, e permite ao estímulo ao desenvolvimento intelectual afetivo.

Quando a criança consegue fazer uma representação mais perto

possível de um objeto imaginado, ela chegou ao jogo de construção, assim afirma Freire J. (2004), e menciona também que o professor, como nos outros jogos, deve estar atento às ações das crianças, pois para conseguir um amplo espaço de representação, a criança tem que dispor de um variado número de material e o contato com a natureza.

O professor também deve organizar grupos para construírem livremente, conversando sobre essas construções, assim essa atitude será importante para que as crianças tomem consciência de suas construções.

As crianças menores costumam fazer mais trabalhos individuais, não podendo exigir que trabalhem em grupos.

É importante o papel do professor como mediador nos jogos de construção, promovendo desafios, discussões e auxiliando as crianças em suas construções.

Os materiais como os lego, Jogos de montar são muito usados nas unidades escolares de educação infantil, peças de diversos tamanhos e cores são um atrativo a mais aos pequenos.

Entretanto, pode-se também, criar com caixas de papelão, material de fácil acesso, desmontando e reconstruindo, podem-se obter diversas formas, tamanhos e cores, quando encapados com papel colorido, ficando parecido aos blocos lógicos de Diénes.

Esse e outros materiais: copos descartáveis de vários tamanhos; garrafas de plástico e outros passam a ser estímulos à criatividade das crianças. Nesses jogos, a criança demonstra os níveis atingidos de seu desenvolvimento social e cognitivo, em suas construções é possível notar seu grau de compromisso com a realidade concreta. Há fantasia, porém, com maior distinção da realidade.

O brincar aprendendo, as atividades devem ser planejadas pelo professor com muito carinho. Sendo muito importante perceber que a criança aprende brincando. O brinquedo proporciona o aprender “fazendo e brincando”. A partir de jogos e também brincadeiras a criança aprende novos conceitos, adquirir informações e até superar dificuldades de aprendizagem.

As fases da criança devem ser respeitadas pelo adulto, pois à vontade e a autonomia tem que ser conquistada somente pela criança, a interferência do adulto faz a criança tornar um ser artificial e sem vontades próprias. A criança que brinca de forma concentrada está aprendendo a se engajar seriamente, gratuitamente, pelo interesse na atividade em si. O brincar de faz de conta, leva-nos a entender que esta maneira de brincar que a criança traduz no mundo dos adultos para as dimensões de suas possibilidades e necessidades.

As crianças podem construir a autoconfança, vivenciando suas ideias em nível simbólico, para poderem compreender seu significado da vida real. O brincar em grupo leva a criança, a saber, integrar-se a um grupo, tornando a aprendizagem muito rica

e indispensável a uma boa integração social. Dentro do grupo aprendemos a partilhar, aprendemos que se não encontrarmos uma forma de trabalharmos juntos seremos todos prejudicados, porque o resultado fcará comprometido.

A integração em grupo é muito boa e envolve as crianças entre si ajudando-as a se conhecerem melhor e a fazerem novas amizades, não somente um conhecimento simplesmente comum, mas a uma segurança de vincular-se a um grupo.

A BRINCADEIRA COMO FORMA DE COMUNICAÇÃO

A melhor forma para a criança se comunicar e conviver com outras crianças é na verdade através da brincadeira. Na brincadeira, a criança aprende a conviver com diferentes sentimentos de sua realidade interior, aprende aos poucos a conhecer e aceitar a existência dos outros. É importante receber as crianças em locais que proporcionem a ludicidade, entre eles o parquinho, a sala de brinquedos, a brinquedoteca e outros.

Outra atividade interessante é a brincadeiras cantadas que favorecem o relacionamento grupal, como por exemplo: Ciranda-Cirandinha, Pirulito que Bate-Bate, Atirei o Pau no Gato (não atire o pau no gato).

Resgatando essas brincadeiras e cantigas que fazem parte desta cultura, promovemos o desenvolvimento das crianças, a socialização e o uso de várias linguagens na aprendizagem.

É de suma importância, a brincadeira, as atividades lúdicas, que servem para alterar o crescimento, pois as crianças adquirem maior autoconfança, maior estimulação para tentar de novo e, principalmente, maior prazer e alegria.

Tornam-se assim, pessoas novas, com uma nova visão de mundo. O movimento é uma importante grandeza do desenvolvimento e da cultura humana. A criança começa a movimentar-se desde a sua infância, obtendo com isso cada vez maior controle sobre seu corpo e aprendendo as possibilidades de interação com mundo.

Engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam,

brincam sozinhas ou em grupos, com objetos ou brinquedos, experimentando sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento. A partir disto diversas formas dessa linguagem foram aparecendo como: os jogos, as brincadeiras, as práticas esportivas e a dança, nas quais se fazem uso de diferentes gestos, posturas e expressões corporais com intencionalidade.

Assim a criança porque é algo natural dela, sente prazer e procura entender as relações através do brincar. A confecção do próprio brinquedo produz valores que a fabricação em série não é capaz de atingir. Valores dos sentimentos, da afetividade, da socialização, da fantasia, das experiências, da potencialidade humana etc. O fascinante evento que salta das palmas das mãos para habilitar um mundo concreto, palpável, está inapelavelmente ligado à origem humana.

Profundas relações de afetividade entre a criança e o brinquedo, não está ali, tão somente como alternativa de lazer, mas como uma forma de educá-la e torná-la mais feliz. É uma pena que a família, genericamente, tenha atribuído à expressão “brincar” valores pejorativos.

Ouvimos adultos invadindo a brincadeira infantil, censurarem: “Menino, deixa de brincadeira!”. Quando, na verdade, deveriam estimular e orientar as crianças para a brincadeira. A imaginação da criança é uma nuvem cheia de segredos, já em adultos quando brincam têm consciência de que estão brincando. A criança não. Para ela é a realização de uma atividade de muito valor, semelhante àquilo que o trabalho simboliza para nós. A carência de brinquedo, quando criança, deixa lacunas incompleta nas idades posteriores.

A escola tem a fnalidade de preparar as crianças e os adolescentes para um mundo que acreditamos que será diferente do que está sendo hoje em dia e também que certamente poderá vir a impor outras competências ainda em elaboração.

A partir dos dados existentes no Brasil, se formos considerá-los com certeza encontraremos um quadro educacional e escolar defciente, pois nem todas as crianças estão na escola e nem todos os que estão terminam seus estudos, pelo motivo das escolas não terem recursos e materiais necessários para um bom aprendizado e uma boa educação, passando a ser uma instituição que dispõem de muitos custos e estão maus remunerados, e onde possui o professor atuando em sua profssão que não é valorizada pela sociedade, passando isso a ser refetido na falta de vontade e de interesse em escolher exercer essa profssão por parte das novas gerações de formandos.

Por isso esse assunto torna-se uma questão séria que nos leva a

perguntar, se os alunos crescem em todos os seus níveis, como conseguirão estimular a formação dos novos professores com qualidade e que se enquadrem nos níveis de qualifcação e de competência exigidas e necessárias para enfrentarem os novos desafos que surgem diariamente na escola.

Quando o trabalho é direcionado ao futuro ele tem muito da

imaginação e por isso não estamos impossibilitados de investigá-lo. Muito do que é

dito sobre o trabalho direcionado ao futuro tem possibilidades de acontecer, mas quando será não é possível saber.

Os países que têm mãos de obra com uma formação escolar mais

adequada certamente possuem vantagens comparativas sobre os demais, tendo também sua atividade de produção cada vez mais completa e mais exigente de qualifcação.

Alcançar a educação em todos os seus níveis sendo ela

permanente no passar de sua vida é o maior objetivo e a fala geral, global, universal de todos. Já sabemos que vivemos nos dias atuais uma quebra da antiga elaboração das três etapas da vida, a que aprendemos, a que trabalhamos e a que descansamos.

Ouve-se muito hoje em dia que a sociedade necessita de transformação, para que se torne uma sociedade educativa, para que nela seja implantada a motivação para a aprendizagem de uma sociedade que viva em seu conjunto tornando-se organizada e aprendente.

Em outras palavras, exceder a imagem de uma aprendizagem mais ligada à infância e a juventude de um determinado local a escola passa a entregar-se somente a um professor ou somente à uma série excessiva ou concomitante de professores únicos. Existe no ar uma percepção da obsolescência das formas tradicionais de uma educação que piora cada vez mais devido a rápida e profunda mudança que está em andamento, sendo todas essas mudanças a favor de esforços e implementações de novas tecnologias e inovações científcas.

Ideias como essas prejudicam a missão tradicional das escolas, da

produção, conservação e transmissão de saberes.

A escola de hoje e a de amanhã para poder sobreviver como uma verdadeira instituição educativa, terão que passar a ser um lugar de inovações, onde possam oferecer um quadro de formação mais capaz de solucionar os novos desafos referente a economia e a sociedade.

Como aumentar os orçamentos para a educação? Afrma-se que a educação a distância tem um custo menor, mas nem mesmo a educação a distância torna-se o único elemento do orçamento, assim como também sua introdução que implica outras atividades com seus respectivos custos. Mas a educação a distância tem uma forte convocação com as atividades da indústria e também de serviços de ponta, passando estes aliados importantes para a sua implementação.

Hoje é possível ver centros públicos reunindo tecnologias, e

tornando-se fontes de saberes, mas, certamente, para funcionarem com eficiência será necessário terem um pessoal de apoio que seja competente em todos os seus níveis de atividade.

Com isso, uma outra ideia passa a surgir e ter um papel específco

nas regiões onde encontramos uma maior concentração de pobreza, dado a facilidade de acesso que permitem.

Na brincadeira infantil, a criança revive suas alegrias e também os

seus medos e seus confitos, e passa a revolvê-los de sua maneira, passando a transformar essa realidade naquilo que quer, internalizando regras de conduta, desenvolvendo valores que orientarão seu comportamento.

Na brincadeira livre, ou seja, naquela que não impõe regras, a

criança dá asas à sua imaginação, aprendendo a lidar com o mundo e a formar sua personalidade.

Os jogos e brincadeiras (atividades lúdicas) também podem ser

utilizados no período em que a criança está em fase de adaptação e socialização ao meio escolar, em especial as que valorizam a motricidade infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pode-se compreender que o lúdico na educação infantil ou na educação como um todo é necessário para nortear as ações pedagógicas, sendo que contemplar o brincar é um fazer educativo cheio de signifcados.

Com o lúdico o educando cria e recria métodos de aprendizagem que estimulam a integração dos conhecimentos sociais e culturais. Diante do que foi apresentado, é possível perceber que o aprendizado ocorre de forma progressiva e contínua respeitando as necessidades da criança em seu desenvolvimento inicial. Falar em Educação signifca falar em ser humano. Todo e qualquer processo educativo precisa ter, considerar o sujeito, a pessoa, como um ser histórico-cultural, como ponto de partida. As interferências da tecnologia, que possibilitaram o mundo globalizado, estão provocando mudanças no comportamento das pessoas. Por isso, a necessidade de rediscutir a formação dos profssionais da Educação, considerando a velocidade da informação e os novos conhecimentos que exigem das pessoas maior atenção no que se refere às questões de sua competência técnica e seu compromisso político, para que as relações sociais possibilitem uma melhor qualidade de vida.

Observa-se que os dois mesmo com concepções diferentes de desenvolvimento chegam a um bem só, que é o bem-estar da criança; A partir dos resultados demonstrados na pesquisa é possível ressaltar que as ações pedagógicas, rotinas e situações de aprendizagem que envolveram o lúdico tiveram grande êxito nesta escola pois fzeram com que as crianças aprendessem de forma agradável.

Cabem às escolas promoverem ações como a escola CEMEI Palmares, que envolvam o lúdico como forma de aprendizado e conscientização do brincar na educação infantil. Não necessita ser especifcamente o trabalho com construção de brinquedos com recicláveis, basta inserir o brincar no currículo escolar. A pesquisa se reportou em observações do desenvolvimento do projeto na presente escola, e foi observado que ao propor esta situação de aprendizagem os professores e grupo gestor se preocuparam em contextualizar, apreciar e o fazer deste projeto com total benefício da criança, escola e família.

Os objetivos desta pesquisa foram alcançados com sucesso, visto que possibilitará aos leitores conhecerem habilidades para serem desenvolvidas onde garantirão aos educandos um aprendizado signifcativo.

REFERÊNCIAS

CORIA-SABINE, Maria Ap.; LUCENA, Regina F. de. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Campinas: Papirus, 2009.

DUPRAT, Maria Carolina (org.) Ludicidade na educação infantil. São Paulo, Pearson: 2015.

RAU, Maria C. T. D. A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica. Curitiba: IBPEX, 2011.

A DIVERSIDADE DE GÊNERO NO ÂMBITO EDUCACIONAL

CRISTIANE ALVES DA SILVA

RESUMO

O presente estudo tratará a respeito da importância da educação escolar e do direito à educação num ensino multicultural. Vivemos em uma sociedade heterogênea quanto a gênero, raça, religião, "deficiências", padrões culturais e outros. Dessas diferenças surgem conflitos, porque a sociedade e a escola padronizaram uma cultura como correta: a "euro americana e branca", proporcionando direitos desiguais de sobrevivência e ação individual no espaço vivido. Gerando-se nesse contexto histórico, conflitos dos subalternos em busca de seu reconhecimento e respeito ao seu modo de ser, pensar e agir. Neste sentido este artigo aborda o que é multiculturalismo, de que maneira surgiu, como se processa e desafios para a superação dos impasses gerados por essa pluralidade cultural.

Palavras-chave: Educação;Direitos Humanos; Multiculturalidade.

INTRODUÇÃO

Como objetivos específicos espera-se mencionar a respeito do direito à educação, analisar o ensino multicultural. Justifica-se a pesquisa por saber que, o multiculturalismo é um movimento social surgido nos Estados Unidos e tem como objetivos principais: a luta pelos direitos civis dos grupos dominados, excluídos por conta de não pertencerem a uma cultura e classe social considerada superior a euro americana, branco, letrado, masculino, heterossexual e cristão. A formação de um currículo escolar que aborde essa questão ensinando os alunos a "não terem preconceitos e discriminações, já que a escola é um espaço de socialização"

O multiculturalismo só ganhou pulso e força a nível estadunidense e mundial, pois,os grupos silenciados em um primeiro momento, não calaram sua voz, se uniram nos movimentos negro, feminista, homossexuais e a luta dos deficientes. Hoje o assunto interessa ao currículo escolar e aos políticos.

Levando em consideração que a temática da diversidade é ampla e de grande importância nos dias atuais, decidi focar minha pesquisa nesse tema. Sabemos que a Educação é à base fundamental de todo aprendizado significativo na vida estudantil de uma criança. Sendo assim, pretendemos buscar conhecimento teórico para propiciar aos alunos o fortalecimento da autoestima, a aceitação à diversidade e o reconhecimento de que eles são únicos e que podem interagir com seu meio próximo, ou seja, família e comunidade.

O presente trabalho entrará em um tema bastante interessante que é o da importância dos Direitos Humanos, em que serão analisados os direitos protegidos pela crescente legislação internacional sobre o tema (tratados e convenções diversas), casos bastante interessante que estaremos mencionando, assim como a sua importância e relevância na educação de crianças e adolescentes. Assim, o presente estudo tratará a respeito da importância da educação escolar, frente às transgressões legais por ações vinculadas ao multiculturalismo. O objetivo geral do presente artigo é demonstrar a importância do direito à educação num ensino multicultural.

DISCUSSÃO DE GÊNERO NO ESPAÇO EDUCACIONAL

O conceito de gênero está atualmente associado às relações entre homens e mulheres pelas ciências humanas, de maneira que, a definição mais coerente de gênero é a que o considera uma categoria relacional.

A construção da diferença entre sexos enquanto diferença entre a liberdade e a sujeição não é fundamental apenas para uma célebre história política. A estrutura de nossa sociedade e de nossas vidas cotidianas incorpora a concepção patriarcal de diferença sexual. (PATEMAN, 1993, p. 23).

A categoria de gênero tem uma história que se inicia com o movimento feminista nas décadas de 1.960 e 1.970. Este, em sua luta política, percebeu que tinha de construir uma história das mulheres, pois , só assim explicaria a subordinação feminina e a luta delas no decorrer da história.

No entanto, com as mudanças que ocorreram no próprio movimento feminista e na concepção de história a partir dos últimos anos da década de 1.970, a produção historiográfica ocidental se afastou da política. Esse rompimento conferiu maior legitimidade acadêmica ao saber histórico produzida pelas mulheres e agora, também, por homens.

Foi nesse momento, que surgiu em meados dos anos 80, o conceito de gênero, construído como um termo aparentemente neutro e desvinculado da ideologia feminista que usava a "perigosa" idéia de história das mulheres.

A dominação masculina e a violência de gênero estão baseadas em percepção de gênero desenvolvidas e alimentadas por diversos mecanismos do meio social. As mudanças que surgiram no final do século XX,

que já era objeto de pesquisa da Psicologia e da Antropologia, passaram a ser, também, uma preocupação atual para os historiadores que trabalham a interdisciplinaridade. Esse conceito questiona a Filosofia e a Psicologia, porém, a Antropologia lidera esse assunto.

Machos e fêmeas são dois tipos de indivíduos que, no interior de uma espécie, se diferenciam em vista da reprodução: só os podemos definir correlativamente. Mas é preciso observar que o próprio sentido do seccionamento das espécies em dois sexos não é muito claro. (BEAUVOIR, 1949 p.33).

A pós-modernidade questiona a construção de identidades nas áreas sociológicas linguísticas e por meio da teoria da comunicação que gerou conceitos diferentes: Identidade nacional, identidade étnica, identidade social cada uma com suas propriedades.

Conforme nos explica Auad (2006), educar homens e mulheres, para uma sociedade democrática e igualitária, requer reflexão coletiva, dinâmica e permanente. É neste processo que o presente estudo pretende colaborar. Assim, por desejar contribuir para a construção de uma educação igualitária e democrática, a seguir está em análise aspectos entre o masculino e o feminino na escola como instituição, isso em relação à convivência entre meninas e meninos, em uma determinada realidade educacional.

A inserção do capítulo relações étnicas raciais e gênero vem à tona, a partir das demandas dos grupos de trabalho com gestão e comunidade escolar. Isso merece destaque, visto que, a necessidade deste trabalho em específico foi entendida, de forma diferenciada, ou seja, as relações humanas.

CONCEITUAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS

Inicialmente é interessante entender o que significa direitos humanos. Fundado na percepção de HESSE, é um conjunto mínimo de direitos necessários para assegurar uma vida do ser humano baseada na liberdade e na dignidade. Para Dallari, direitos humanos representam “uma forma abreviada de mencionar os direitos fundamentais da pessoa humana. Esses direitos são considerados fundamentais porque sem eles a pessoa humana não consegue existir ou não é capaz de se desenvolver e de participar plenamente da vida”. Pode-se compreender que o termo “direitos humanos” deve ser empregado com a máxima cautela em textos jurídicos, mesmo porque representa um bis in idem, já que, em última análise, somente o homem pode ser titular de direitos. No decorrer da evolução do conceito de proteção de certos direitos básicos do indivíduo, a denominação destes direitos foi se transformando.

Cabe citar como expressões tradicionais ligadas ao tema as seguintes: direitos naturais, direitos individuais, liberdades públicas, direitos públicos subjetivos e finalmente direitos fundamentais do homem ou direitos fundamentais da pessoa humana. Conforme menciona o autor André C. Ramos o termo mais apropriado é direitos fundamentais da pessoa humana, porque o título aquisitivo desses direitos é apenas a existência do ser humano.

Para falar em Educação Igualitária, é preciso saber como o homem veio a possuir, ou seja, obter esse direito igualitário. A importância dada à dignidade da pessoa humana sofre variações quando relacionada em seu contexto. As manifestações de respeito, amor, tolerância e solidariedade representam não um ato contínuo da natureza humana, mas uma prova da possibilidade de cultivar-se uma experiência harmônica na coletividade. Desde o início do domínio da escrita por vários povos, visualizamos uma tentativa ampla e gradual da humanidade em assegurar um modo de vida baseado no respeito e na dignidade, por meio de códigos, leis e declarações.

A luta pelos Direitos Humanos deve ser um compromisso assumido por indivíduos e instituições para a garantia da vida em sua total plenitude. As lutas pelos Direitos Humanos na história da humanidade possuem uma trajetória indefinida e intercalada. Elas não surgiam espontaneamente, permanecendo por séculos, mas são conquistas dispersas de cada sociedade para promover a verdade daquele momento, e assim consolidar o valor da pessoa humana diante de sua vulnerabilidade

Convém relembrar de um acontecimento marcante em nossa história: A II Guerra Mundial, que ocorreu no século passado, especificamente entre os anos de 1939-1945. Com o fim da guerra, foi criada uma organização mundial, a qual visava e ainda visa estabelecer um propósito de igualdade e de paz entre os homens. Esta organização ficou conhecida como ONU (Organização das Nações Unidas),

Embasada nesta lei superior igualitária em nosso país, a Constituição da República Federativa, reunida em Assembleia Nacional, promulga e representa os interesses do povo brasileiro por assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias.

Com o objetivo de fazer cumprir os direitos e deveres, o Estado tem como garantias fundamentais diversos artigos que são indispensáveis. Dentro destes artigos destaca-se aqueles que promovem os direitos e deveres tanto individuais, como coletivos. 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. Art.6º - São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. Partindo deste princípio, Bastos (1998, p. 482) define educação como:

[...] direito de todos e dever do Estado e da família, por ter como objetivo o pleno desenvolvimento das pessoas, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho, que baseia-se nos princípios firmados no art.206 dentre os quais se destaca o inciso IV, que determina a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

O ensino recebe uma especial proteção da Constituição, por meio da vinculação que esta faz entre a receita proveniente de impostos e transferências. Sendo assim, o Estado se desonera de seu dever de educar, satisfazendo aos incisos do art. 208; salienta-se aí o dever do estado em matéria de ensino fundamental, que é obrigatório e gratuito, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na própria idade. Com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, lei 8.069 de 13 de julho de 1990, fica assegurado os direitos da criança e do adolescente, garantindo oportunidade para que desenvolvam o lado físico, moral, espiritual e social.

O trabalho do professor consiste em lidar com infinitas possibilidades da existência humana. Trata-se de uma característica pessoal com relação a atuação docente que é muito requisita principalmente na Educação Inclusiva, que é proposta desde o início dos anos 90.

Com isso, um grande esforço para a superação dos obstáculos de ordem material, de exclusão econômica, social, cultural e biológica que se encontravam arraigados historicamente e que se evidenciavam em um sistema educacional absolutamente seletivo e meritocrático teve início.

É inegável, atualmente, que os velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados e que o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, está passando por uma reinterpretação. O modelo educacional atual mostra há algum tempo sinais de esgotamento. Diante das inovações contemporâneas, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos.

O paradigma da inclusão escolar preconiza a inserção incondicional do aluno desde o início de sua trajetória escolar. Visa transformar a escola e os ambientes educacionais, ao promover mudanças de atitudes e o convívio natural com as diferenças como experiência de formação pes- soal e profssional.

Segundo o site significados, em um artigo escrito pela redação, atualizado em 05/07/2014, diversidade significa variedade, pluralidade, diferença.

Diversidade é a reunião de tudo aquilo que apresenta múltiplos aspectos e que se diferenciam entre si, ex.: diversidade cultural, diversidade biológica, diversidade étnica, linguística, religiosa etc.

Ou seja, a diversidade cultural são os múltiplos elementos que representam particularmente as diferentes culturas, como a linguagem, as tradições, a religião, os costumes, a organização familiar, a política, entre outros.

Já a diversidade biológica ou biodiversidade é a grande variedade de organismos vivos que compreende a fauna, a flora e os micro-organismos da face da Terra.

E ainda há a diversidade étnica, que é a união de vários povos numa mesma sociedade. Essas pessoas de mesma etnia possuem afinidades de origem, história, idioma religião e cultura, independente do país em que se encontrem.

Sabemos que no Brasil a diversidade é evidente entre as pessoas, pois nosso país foi colonizado por pessoas de outros países que trouxeram escravos e imigrantes de diversos lugares, trazendo consigo a diversidade de seu país de origem, miscigenando assim as pessoas aqui existentes.

Diversidade significa pensar a relação entre o eu e o outro e respeitar a sua história, seu povo, seus costumes e valores.

Por muitos anos em nosso país, à lógica da homogeneização prevaleceu na sociedade e principalmente nas escolas, contribuindo para promover a exclusão, acentuar os estigmas e a prevalência das injustiças sociais. Propondo um ensino igual para todos, porque todos são iguais, a escola marginaliza e segregava liminarmente aqueles que apareciam como diferentes. (RODRIGUES, 2003, p. 15).

A homogeneidade e a ideia de um Brasil sem diferenças, caracterizado pela uniformidade cultural, contribuíram para a neutralização das diferenças culturais, minimizando ou silenciando as diferenças que compõem a diversidade. Se essa ideia absurda não tivesse existido, a diversidade existente em nosso país poderia estar contribuindo para o enriquecimento para sua cultura e para o engrandecimento da população brasileira (BRASIL, 1997a, v. 10).

Sendo assim, é muito importante falar

da diversidade nas escolas, começando desde a educação. Essa ideia está fundamentada nos documentos oficiais que constam propostas a esse respeito, contemplando orientações à Educação, ao Ensino Fundamental e ao sistema de ensino como um todo, no País, com base nos seguintes princípios: garantia do respeito às diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas, considerando-se a multiplicidade e a complexidade da sociedade brasileira, legando à educação a responsabilidade de atuar incisivamente no processo de construção da cidadania, sustentada na igualdade de direitos e nos princípios democráticos. E, ainda, tendo hoje, a educação inclusiva como foco.

Trabalhar na escola sobre a diversidade cultural, reconhecendo-a e valorizando-a, é atuar ofensivamente sobre a exclusão, caminhando assim na direção de uma sociedade mais plenamente democrática. É um trabalho educativo voltado para a cidadania, uma vez que tanto a desvalorização cultural, quanto a discriminação são entraves à plenitude da cidadania para todos e para nação. Devemos priorizar um currículo adequado à promoção da cidadania, no qual a diversidade conquiste e garanta um espaço e significados especiais, mantendo o aluno na convivência democrática e no aprendizado entre os diferentes grupos e comunidades étnicas e culturais e sua própria vida, o que permitirá a consolidação de seus direitos e cumprimento de seus deveres para consigo e para com o próximo. (BRASIL, 1997a, v. 10, p. 21).

O trabalho pedagógico do professor também é norteado nos documentos oficiais de educação, o qual deve estar voltado à valorização das potencialidades e das especificidades dos alunos. Deve oportunizar além dos conhecimentos teóricos como suporte, atitudes reflexivas e cooperativas, compartilhadas, com enfoque dialógico ao longo do processo educacional.

[...] a estratégia pedagógica necessária aos processos de ensino-aprendizagem tem seus alicerces nas relações com a utilização plena do diálogo no trabalho compartilhado. O diálogo é o cerne da relação na aprendizagem, em que as partes envolvidas fazem trocas e negociam os diferentes significados do objeto do conhecimento, o que dá relevância ao papel ativo e altamente reflexivo, emocional e criativo do aluno e do professor.

O conhecimento, assim, distancia-se de uma perspectiva mecanicista ou cognitivista que enfatiza quase que exclusivamente o produto da aprendizagem, ficando entendido como uma dinâmica que se constrói na confluência dialética entre o individual e o social, tendo em vista o desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos na educação. Alunos cada vez mais interessados, participativos, reflexivos e cooperativos (características sempre apreciadas) só podem ser encontrados em um ambiente interativo cuja comunicação seja estimulada e estruturada dentro de relações de confiança entre todos. Para isso, estratégias pedagógicas só podem ser aquelas que possibilitem essas relações entre pessoas e entre elas e o conhecimento (TACCA, 2008, p. 51).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identificação pressupõe a interiorização das regras sociais, exatamente, no momento em que somos educados da mesma forma, geração após geração, os indivíduos adquirem padrões morais de sua cultura, compartilhando hábitos, atitudes, percepções, motivações, valores, expectativas e padrões de comportamento. São estas práticas que permitem que o indivíduo se reconheça no seu grupo a partir de uma dicotomia entre o “nós” e os “outros”.

No caso da identidade de gênero, no processo de socialização, em que são incorporados os comportamentos culturalmente padronizados, há uma aquisição dos papéis e dos padrões de comportamento adequados ao sexo.

O que é designado como uma tarefa feminina em uma determinada cultura comportamental pode não ser a mesma atribuída às mulheres de uma outra forma de pensamento. Nesse contexto, serão os costumes culturais que definirão quais são os papéis sociais destinados ao homem e à mulher. Laraia (2007) nos revela que muitas atividades que são delegadas aos homens em uma cultura podem ser exercidas por mulheres em outra cultura.

Dessa forma, observamos que, se as práticas masculinas e femininas fossem biologicamente condicionadas, todas as pessoas de todas as culturas exerceriam as mesmas atividades, pois já visto que, dentro de uma mesma cultura, os padrões de comportamento são diferenciados conforme o sexo.

Contudo, as diferenças de comportamento existentes entre homens e mulheres não são determinadas biologicamente; dependem de um aprendizado e da imitação dos padrões atribuídos historicamente aos homens e às mulheres e que fazem parte da herança cultural do grupo.

A construção da identidade de gênero é feita pela eliminação de qualquer naturalização das práticas que representam a diferença sexual. As práticas femininas e masculinas são fruto do processo de interiorização do que determinada sociedade considera apropriado para ser ensinado como tarefa exclusiva das mulheres e dos homens.

O multiculturalismo e a educação estão intimamente ligados, porque ao mesmo tempo em que a escola ensina as pluralidades culturais ela segrega os que não fazem parte daquele padrão aceitável pelo seu sistema educacional. Quando em seus ensinamen-

tos morais pregam o respeito à tolerância ao próximo ela segrega dando num mesmo espaço maiores oportunidades de expressão e atenção aos brancos. Torna-se urgente uma educação verdadeiramente democrática, que inclua a diversidade cultural, para que este processo aconteça é necessário o convívio multicultural que implica respeito ao outro, diálogo com os valores do outro.

Propõe-se a realização efcaz de mudanças sistemas educacionais enquanto espaços mooculturais, por meio do desenvolvimento de atitudes, projetos curriculares e ideias pedagógicas, que sejam sensíveis à emergência do multiculturalismo.

O professor deve ser crítico refexivo, humano. Questionando o que ele vai ensinar aos seus alunos e propor reformas pedagógicas já que ele é o mediador do conhecimento, ouvindo seus alunos quanto a suas difculdades, incentivar trabalhos que levem os mesmos a pesquisa da sua realidade local, humano quando não despreza um aluno que não pertence ao padrão cultural aceito, ele deve ser um profssional com todas essas competências e não apenas aquele que sabe do conteúdo, mas que com sua bagagem teórica ensine a viver neste mundo capitalista.

Contudo somos a favor do multiculturalismo crítico, entendendo que o respeito à vida humana, diversidade cultural é essencial para a construção de um mundo de paz, como educadores vemos na instituição escolar uma força maior que nos conduzirá a esse processo de justiça social e democrática. Nessa vertente é necessário o avanço de pesquisas teóricas e praticas envolvida na formação de identidades e pluralidades culturais.

A inclusão começa em casa, com a família, com o a participação da criança em todos os acontecimentos de sua casa, seu envolvimento com seus parentes e através de um diálogo fran- co com os pais que, como visto, muitas vezes se retraem por vergonha, receio ou mesmo por sentimentos ocultos que abalam seriamente sua autoestima uma vez que quando nasce uma criança, depositam neles todo os seus sonhos, seus planos e esperanças. Isso não quer dizer que estes sonhos e planos estejam frustrados, mas que para atingi-los, terão que enfrentar um desafo maior.

REFERÊNCIAS

BASTOS, C.R. Curso de direito constitucional. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

DALLARI, D.A. Viver em Sociedade. São Paulo: Moderna, 1985.

FREIRE, P. A educação na cidade. 2. ed. São Paulo: Cortez,1990.

FREIRE, P. Política e Educação. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, M.J.A.; BRANDIM, M.R.L. Multiculturalismo e Educação: em defesa da diversidade cultural. Diversa. Ano1, n.2, 2008.

AUAD, Daniela. Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006. 96 p.

BEAUVOIR, Simone de. O segundo sexo. vol.1. Círculo do livro S.A. Editora Nova Fronteira S.A.1949. _____. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BRASIL. LEI Nº 7.716, DE 5 DE JANEIRO DE 1989. Defne os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.

LIBÂNEO, José Carlos et al. Educação escolar: política, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 3º. ed. 9º impressão. São Paulo: Ática, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A inclusão e a participação. Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1997.

A PSICOPEDAGOGIA E SEU DIAGNÓSTICO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

CRISTIANE APARECIDA TEOBALDO

RESUMO

Este Artigo é resultado de uma Pesquisa sobre “A Psicopedagogia Institu- cional e seu Diagnóstico” onde abordamos aos diversos campos de atuação da psi- copedagogia a partir do sujeito da aprendizagem e diagnóstico realizado para uma posterior intervenção direcionada. A constante preocupação com a dificuldade de aprendizagem que se apresenta e se constata em regência em sala de aula torna-se paradigma para a Psicopedagogia. O espaço da aprendizagem está intrinsecamente ligado com o contexto onde o processo de aprendizagem acontece. Portanto, identif- car os distúrbios e principais problemas próprios à Aprendizagem é o desafio da Psi- copedagogia proporcionando a todos a inclusão dos sujeitos no processo da aprendi- zagem, no processo de ensino--aprendizagem que se concretiza no ambiente escolar.

PALAVRAS CHAVE: Psicopedagogia; Sujeito; Aprendizagem; Diagnóstico.

ABSTRACT: This article is the result of a research on "Institutional Psychopedagogy and its Diagnosis", where we approach the various fields of psychopedagogy activity from the subject of learning and diagnosis performed for a subsequent directed intervention. The constant preoccupation with the difficulty of learning that presents itself and is verified in regency in the classroom becomes a paradigm for Psychopedagogy. The learning space is inextricably linked to the context in which the learning process takes place. Therefore, identifying the problems and main problems inherent to Learn- ing is the challenge of Psychopedagogy, providing everyone with the inclusion of the subjects in the learning process, in the teaching-learning process that takes place in the school environment.

KEYWORDS: Psychopedagogy; Subject; Learning; Diagnosis.

INTRODUÇÃO

Desde o nascimento o ser humano faz parte de uma associação ou organiza- ção que é a família. Ao longo da vida ele integra--se a outras instituições como as Escolas, as Faculdades, as Empresas. O Psicopedagogo é o profissional que estuda e acompanha como acontece a relação interpessoal dentro dessas instituições.

O processo de aprendizagem pode ser definido de forma sintética como o modo como o ser humano adquire novos conhecimentos, desenvolve competências e muda comportamentos.

O olhar sobre esse processo é sempre fragmentado e determinado pela visão de homem, sociedade e saber de diferentes épocas. Essa compreensão exige do ob- servador um esforço contínuo de observar como se dá esse processo de aquisição de conhecimentos na prática.

Quando nos dispomos a abordar a Psicopedagogia Institucional e seu Diagnós- tico, significa pensarmos sobre a Escola e os fins com que ela nasce como uma insti- tuição dentro de nossa cultura, com suas características e Tradição e a Escola en- quanto Instituição individual, particular, subjetiva que pertence a um determinado con- texto histórico e a uma determinada cultura que forma seres humanos. Na medida em que aprendemos a ensinar ensinando, o Psicopedagogo poderá proporcionar os ele- mentos essenciais para cada sujeito possa aprender a aprender.

Os problemas relacionados a dificuldade de aprendizagem se tornam campo de atuação, de intervenção, de diagnóstico da Psicopedagogia e também para a pró- pria pedagogia que deverá trabalhar no contexto interdisciplinar com os aportes teóri- cos.

Portanto, a Psicopedagogia atua em diversos campos, na Educação, na Saúde e também nas Empresas. Na Escola, a Psicopedagogia deve trabalhar com uma Equipa de Multiprofssionais uma vez que é necessário o conhecimento de outras áreas para diagnosticar, auxiliar e identificar situações de intervenções para que a partir do diagnóstico possam ser aparadas as arestas no processo de ensino-apren- dizagem.

DESENVOLVIMENTO

A CRIANÇA NA APRENDIZAGEM

Ao refetirmos sobre o sujeito da aprendizagem estamos nos referindo ao ser humano com todas as suas dimensões, ou seja, um organismo que precisa estar funcionando razoavelmente bem, uma inteligência que precisa estar desenvolvida até um certo ponto para que possa ter acesso aquele objeto de conhecimento.

Por exemplo, não adianta o professor querer ensinar física quântica para uma criança do 3º ano do Ensino Fundamental, que ela

não irá entender do que se trata. Portanto, é preciso que o objeto de conhecimento esteja, de certa maneira, dentro dos limites que o repertório de uma criança de uma certa faixa etária possibilita. É preciso estar interessada, motivada para isso.

É preciso que não haja outras questões que não estejam interferindo no psiquismo de uma maneira que não tenha estímulo externo para não concorrer de forma suficiente com o estímulo interno, quer dizer, se a criança está passando por proble- mas familiares, problemas de ordem pessoal, essa dor faz com que o pensamento se volte constantemente ao mesmo tema, a mesma problemática.

O professor precisa ser muito criativo para apresentar um estímulo externo bom o suficiente para se sobrepor aquele estímulo interno. O tempo todo a aprendizagem, que na maioria das vezes, se refere a assimilação de objetos externos concorre com os estímulos internos que podem ser de natureza emocional ou de natureza orgânica.

Uma criança com fome não vai prestar atenção ao que o professore está ensi- nando, ou seja, ela não irá operar mentalmente com aquele objeto de estudo. É pre- ciso que o aspecto pedagógico, ambiental ou que está mediação seja uma mediação favorável, ou seja, que traga e aproxime a criança ao objeto de conhecimento de forma agradável.

O profssional busca compreender integralmente o sujeito, como ele aprende, que dificuldades e que habilidades apresenta, qual sua modalidade de apren- dizagem, e analisa fatores emocionais, sociais, econômicos, culturais, fami- liares, escolares, cognitivos, orgânicos, pedagógicos, enfm, todos os fatores que podem ser determinantes para as difculdades de aprendizagem (GRASSI, 2009, p. 143).

Nesse sentido, fazer um diagnóstico psicopedagógico é analisar cada uma dessas dimensões, analisando as condições e o que se está se dando no processo de ensino, analisando a qualidade de ensino do sujeito que aprende, analisando a natu- reza do objeto para verifcar se aquele objeto está sendo apresentado de uma forma adequada. É preciso analisar todo contexto familiar para ver se não existe uma con- tradição entre aquilo que é cobrado da criança e a conduta que se tem.

O psicopedagogo dentro da Escola irá fazer um diagnóstico da Escola como um todo. Em outros momentos, ele irá fazer um diagnóstico daquele professor naquele grupo. O Professor está funcionado daquele jeito dentro daquele grupo, pode ser que em outro grupo ele funcione de forma diferente. É possível que na sala de aula, na qual ele leciona de manhã ele apresente um certo problema que não exista na sala de aula que leciona a tarde. Então, é para aquele grupo, que o Professor será objeto de um diagnóstico psicopedagógico para aquele contexto especifcamente.

O aluno com difculdade de aprendizagem escolar também será olhado pelo psicopedagogo escolar de uma maneira que o psicopedagogo possa identifcar o que aquele aluno precisa. Esse aluno pode precisar de uma outra metodologia, de uma outra abordagem. Então, o psicopedagogo vai intervir junto ao professor, ajudando-o a encontrar uma outra metodologia.

É possível que o aluno necessite de um atendimento e este psicopedagogo irá orientar a família a buscar esse atendimento, essa assistência para esse aluno. É possível que esse aluno precise de um médico ou necessite que a família se envolva de uma forma diferente com a vida sua escolar. É possível que esse aluno precise de um psicopedagogo clínico, o que não compete ao Psicopedagogo Institucional porque o aluno irá precisar que em outro momento, num outro contexto, alguém para ele no seu processo de aprendizagem, daquele conteúdo, na sua aprendizagem junto aquele professor para auxiliar este processo de construção de conhecimento.

A psicopedagogia desenvolve seus estudos, concretizando seu corpo teórico e aprimorando seus instrumentos, para compreender de forma cada vez mais precisa o processo de aquisição do conhecimento pelo ser humano. A exi- gência de uma ressignifcação do saber sobre a aprendizagem requer do es- tudioso um aprofundamento em teorias que deem conta de um ser humano que se relaciona com o mundo em constante movimento (OLIVEIRA, 2009, p. 17).

Portanto, o psicopedagogo precisa ter um olhar apurado para observar as questões emocionais do aluno, as questões sociais e o ambiente que possibilita uma ajuda direcionada em seu processo de ensino-aprendizagem.

O Psicopedagogo envolve e desenvolve suas atividades para o desenvolvi- mento pleno do sujeito nas seguintes áreas:

Relacionamento Familiar;

Educação;

Identidade;

Desenvolvimento Emocional;

Autonomia;

Convívio Social; e

Saúde.

É de extrema importância a participação desse profssional na trajetória dos alunos fadados a transtornos ou que apresentam difculdades de aprendizagem em seu processo de aquisição de conhecimento

onde o objetivo principal é o sucesso na arte de educar.

TEORIAS PSICOPEDAGÓGICAS

Não existe um único modo de fazer e realizar a Psicopedagogia. Na verdade, cada Psicopedagogo vai constituindo o seu fazer, a partir das correntes teóricas com as quais ele mais se identifica. Isso significa dizer que nós temos uma psicopedagogia de orientação psicanalítica que é aquela Psicopedagogia praticada pelos profissionais que tem na sua base de formação um conhecimento mais aprofundado da psicanálise justamente porque sua condição pessoal torna-se favorável a esse tipo de aborda- gem.

Temos psicopedagogos que por terem essa orientação psicanalítica, quer di- zer, além de todas as áreas de conhecimento envolvidas na construção do saberpsicopedagógico como um todo se especializa ainda mais e se utiliza de uma forma mais consistente de conhecimentos da psicanálise.

Temos psicopedagogos que são mais adeptos de uma psicopedagogia mais de característica cognitivista, são profissionais que fzeram a formação em psicope- dagogia como um todo e se profundam mais nos conhecimentos cognitivos aplicando esta base como a sua fundamentação mais constante. Isso implica num saber psico- pedagógico um tanto diferente da psicopedagogia de orientação psicanalítica

Temos psicopedagogos que pela sua própria formação e pelas suas caracte- rísticas pessoais se pautam do conhecimento de que a psicologia proporciona para a psicopedagogia. Esses psicopedagogos são adeptos de uma linha de abordagem mais corporal buscando uma psicologia mais voltada para a psicomotricidade, mais voltada para uma abordagem corporal, com recursos metodológicos específcos para desenvolver o seu trabalho.

Existem inúmeras práticas psicopedagógicas que estão pautadas nas corren- tes teóricas subsidiando a prática psicopedagógica resultando numa metodologia di- ferenciada, ou seja, que se utiliza de recursos para diagnósticos, recursos de inter- venção diretamente ligado com a corrente teórica com a qual o psicopedagogo se identifca.

INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO

O diagnóstico psicopedagógico requer do profssional uma grande habilidade técnica e habilidade pessoal para ser psicopedagogo. Isto significa que o psicopeda- gogo precisa ser bastante criativo, mas uma criatividade que faça sentido dentro do seu objetivo de atuação.

A psicopedagogia não dispõe de instrumentos de diagnósticos formalizados, instrumentos que tenham sido criados e que tenham para torar o diagnóstico psicope- dagógico simples na aplicação de um determinado instrumento até porque a natureza da psicopedagogia não permite que se tenha um diagnóstico pautado única e exclu- sivamente na interpretação, ou seja, baseado apenas em testes.

O psicopedagogo se utiliza de diversos instrumentos e diversas situações do cotidiano escolar, da vida do ser humano como um laboratório para analisar como que o sujeito se comporta diante do objeto de conhecimento.

Para realizar o diagnóstico psicopedagógico se utiliza desde entrevistas, foto- grafas do sujeito ao longo da sua vida, realização de desenhos, aplicação de provas pedagógicas, elaboração de instrumentos específcos para aquele sujeito em função do tipo de problema que apresentando, ou seja, se o psicopedagogo está atendendo uma criança e essa criança está na faixa de 10 anos e apresenta uma difculdade para se envolver com um conteúdo que está sendo trabalhado na sua série/ano, o psico- pedagogo tem como objetivo verifcar se ele é imaturo na sala de aula.

O psicopedagogo pode se orientar por uma série de gravuras que serão apre- sentadas à criança pedindo a ela que escolha as que mais lhe interessam. Dentre essas gravuras será apresentado cenas que estejam diretamente vinculadas as diver- sas faixas etárias, apresentando situações da vida da criança que indicarão ao psico- pedagogo quais as áreas de interesse dessa criança, nesse momento. O que inte- ressa chama a atenção dessa criança? Ela com certeza irá escolher gravuras que despertam sua atenção.

Para Bossa (1994) é tarefa do Psicopedagogia perceber eventuais perturba- ções no processo de ensino-aprendizagem, participando da comunidade educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas na elaboração de planos, projetos no contexto escolar no sentido de refetir sobre o papel da escola diante das necessidades individuais de aprendizagem.

O psicopedagogo precisa ter um olhar mais crítico diante do seu papel na vida dos alunos atuando de forma preventiva, abrindo novos horizontes para que os pro- blemas apresentados sejam superados.

Para Bossa (2000):

A Psicopedagogia refere-se a um sabe e a um saber fazer, às condições sub- jetivas e relacionais – em especial familiares e escolares – às inibições, atra- sos, desvios do sujeito ou grupo a ser diagnosticado. O conhecimento psico- pedagógico não se cristaliza numa delimitação fxa, nem nos défcits e altera- ções subjetivas do aprender, mas avalia

a possibilidade do sujeito, a disponi- bilidade afetiva de saber e fazer, reconhecendo que o saber é próprio do su- jeito (BOSSA, 2000, p. 127).

O Psicopedagogo pode utilizar como instrumento de diagnóstico a própria análise, o próprio material escolar uma vez que a queixa que traz o sujeito até o Psicope- dagogo é uma queixa escolar. Analisar o material escolar possibilita a observação de qual a metodologia que o Professor utiliza; qual a forma que o aluno se relaciona com aquele conteúdo, com seu material escolar, com sua vida escolar e como a família está envolvida, ou seja, de que forma a família cuida, preserva, se interessa, se en- volve ou não com a tarefa do aluno e de que maneira determinados conteúdos estão sendo apresentados. Então, há um momento em que o Psicopedagogo analisa todo o material escolar do aluno e ali faz algumas inferências a partir das observações feitas não só do aluno como do próprio professor e de tudo que envolve a aprendiza- gem.

O Psicopedagogo cria instrumento em função de sua própria prática tendo o objetivo se sua análise. Se o objetivo é entender porque determinado aluno, ou porque aquele aluno apresenta dificuldade de leitura e de escrita, o psicopedagogo cria uma série de instrumentos que irão permitir uma análise de como aquele aluno interage com o objeto da leitura e da escrita, desde completar frase, dar uma resposta a uma pergunta, ler um texto, interpretar um determinado texto ou construir uma história a partir de uma gravura.

Isto dá elementos para uma posterior análise de sua estrutura de pensamento, a forma como desenvolver determinada situação, o desfecho que ele dará para deter- minada situação que irá revelar formas significativas da apropriação do seu pensa- mento, da sua linguagem, do seu vocabulário, a maneira como ele compreende aquilo que é dito, o sentido que emprega as palavras, a forma como ele pode representar as suas ideias através da escrita, do desenho ou de outras maneiras. Tudo isso tendo em mente que o psicopedagogia está tentando encontrar elementos que representam obstáculos para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça.

As Escolas necessitam cada vez mais deste profissional, sendo sua presença no indispensável no processo de ensino-aprendizagem. “A Escola acolhe no seu inte- rior diariamente uma diversidade enorme de relações, além de ter de interagir com situações externas, culturais, políticas, educacionais, etc., que podem intervir no seu movimento positiva ou negativamente” (BARBOSA, 2001, p. 64).

JOGOS NO DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO

Os jogos de regra, os jogos simbólicos, os jogos criados pelo próprio sujeito, demonstram a possibilidade de interação com o simbólico que estão presente naquele jogo, como possibilidade de verificação de como o aluno planeja e antecipa suas ações, de como é capaz de mentalmente prever o que vai acontecer na próxima jo- gada, o quanto ele entende das variáveis que estão interferindo no resultado daquele jogo, se faz mais jogas por tentativas e erra ou se aquela jogada é fruto de planeja- mento, de raciocínio e especialmente, qual é a qualidade de pensamento que apre- senta uma vez que durante a interação do aluno com o jogo e com seu competidor.

O psicopedagogo muitas vezes joga com o aluno competindo com o mesmo que, poderá desta forma, avaliar como esse aluno se comporta nas situações de com- petição, nas situações em que está triunfando, nas situações que está perdendo, se trapaceia, se planeja de forma inteligente, se cansa facilmente e com que qualidade planeja e realiza cada jogada.

Existem os jogos de regras, os jogos que são criados no próprio momento do diagnóstico com o aluno. Existem os jogos simbólicos onde o aluno cria uma situação de faz de conta. O psicopedagogo cria uma situação de faz de conta com o objetivo de analisar como esse aluno lida com o mundo da fantasia e sua capacidade de dis- tinguir a realidade da fantasia.

Isso se dá não só na utilização dos jogos, mas na utilização da brincadeira em geral, onde o aluno tem no Consultório Psicopedagógico uma série de brinquedos que vão permitir que se crie dentro do consultório a representação de uma situação coti- diana, onde o Psicopedagogo observa a síntese que o aluno faz dos diversos contex- tos de sua vida.

A Psicopedagogia se preocupa em compreender como se dá o processo de aprendizagem e, sobretudo, as dificuldades de aprendizagem e tem como meta pre- veni--las e/ou saná-las. A Psicopedagogia pela ação do Psicopedagogo realiza um Di- agnóstico identifica o grau de dificuldades de aprendizagem no aprendizado da cri- ança em que juntamente com outros profissionais de maneira interdisciplinar realizam ações coletivas em que professores, pais, direção, coordenação alunos e os demais profissionais que estão ligados diretamente ao contexto escolar onde a aprendizagem se efetiva, se concretiza ou não devido os transtornos específicos de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo da presença do psicopedagogo é de fundamental importância na regência em sala aula, onde o professor irá deparar-se com obstáculos para apresen- tar

possíveis soluções para o problema. O atendimento psicopedagógico constitui-se em um serviço de apoio aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem no sentido de auxilia-los a sanar as lacunas que impedem a aprendizagem.

O Psicopedagogo deverá orientar o professor para transformar a rotina de todos os dias de aula numa alegria para que essa aula seja motivo de prazer para a criança, o adolescente, o jovem e o adulto de estar em sala de aula aprendendo, pois, dessa forma, o professor irá alcançar o objetivo principal realizando o processo de ensino-aprendizagem de forma significativa.

O trabalho psicopedagógico se concretiza numa relação dialética entre o sujeito e o objeto, construindo positivamente a aprendizagem de forma descontraída e pra- zerosa. Todos os envolvidos no processo de ensino--aprendizagem ganham e apren- dem tanto professor, como aluno e quando houver a necessidade da intervenção psi- copedagógica ambos, professor e aluno ampliam suas possibilidades de ser e estar no processo de aquisição de conhecimento.

Cada ser humano apresenta determinadas características próprias no processo de desenvolvimento que é diferente e singular. Nesse momento é de fundamental im- portância que cada aluno tenha um olhar diferenciado pelo professor para adequação dos conteúdos e métodos, conforme as suas necessidades.

O Psicopedagogo interfere de maneira que a sua contribuição possa ajudar tanto o Professor como aluno em processo de formação ampliando o leque de suges- tões com estratégias direcionadas para sanar possíveis dificuldades de aprendiza- gem, evitando rótulos que podem marcar e estigmatizar o aluno trazendo consequên- cias sérias que vão desde a desmotivação até ao abandono escolar.

Problemas de aprendizagem são queixas comuns na infância e adolescência. Subjacente a tais problemas podem estar variáveis sociais, familiares ou pedagógicas que caracterizam quadro referido como dificuldade de aprendizagem. Por outro lado, em outros casos, podem haver alterações de natureza neurobiológica. Neste caso, podemos estar frente a um transtorno específico de aprendizagem.

A diferenciação entre eles nem sempre é fácil e exige a atuação de uma equipe interdisciplinar tem o objetivo de apresentar os conceitos de dificuldades e transtorno de aprendizagem, elencando as especificidades desses quadros, ajudando profissio- nais a melhor delimitar as variáveis envolvidas e refinar suas hipóteses.

Se não houver intervenções específicas as dificuldades tendem a continuar com custos associados como os emocionais, ocupacionais na vida laboral do adulto e, também, um custo social em que essas dificuldades tendem a se manter ao longo da vida desse adulto, daí a importância da avaliação para a correta identificação para que um plano de intervenção possa ser feito para que sejam trabalhadas estas difculda- des.

As crianças são o futuro da nossa nação, cuidemos bem das pequenas plantinhas e teremos bons frutos. Assim sendo, enfatiza-se a necessidade do professor em se aperfeiçoar e ser o melhor cultivador de boas sementes. Da mesma forma, ressal- tamos aqui a necessidade de novas pesquisas que contribuam para a qualificação do professor e o desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Árbila Luiza Armindo. Influência da psicanálise na educação: uma prática psicopedagógica. 2. Ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. A Psicopedagogia no Âmbito da Instituição Es- colar. Curitiba: Expoente, 2001

BOSSA, Nádia Aparecida. A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da Prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

. Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las? Porto ale- gre: Artmed, 2000.

. Avaliação Psicopedagógica da Criança de Sete a Onze Anos. 20. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CHAMAT, Leila Sara José. Técnicas de Intervenção Psicopedagógica: para dif- culdades e problemas de aprendizagem. São Paulo: Vitor, 2008.

FINI, L. D. T. Rendimento Escolar e Psicopedagogia. In: SISTO, F. F. et. al. Atua- ção Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar. Petrópolis: Vozes, 2008.

GRASSI, Tânia Mara. Psicopedagogia: um olhar uma escuta. Curitiba: Editora IBPX,

2009.

MERY, Janine. Pedagogia curativa escolar e psicanálise. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

OLIVEIRA, Mari Ângela Calderari. Psicopedagogia: a instituição educacional em foco. Curitiba: Ibpex, 2009.

ZORZI, J. L. Aprender a ler e a escrever: indo além dos métodos. In: SCOTZ, B. L et al. Psicopedagogia: Contribuições para a Educação Pós-Moderna. Petrópo- lis: Vozes; São Paulo: ABPp, 2003.

O LÚDICO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

DAIANY DA SILVA DUARTE

RESUMO

O presente trabalho dissertativo, com base em referenciais bibliográficos tem como objetivo explanar a aplicabilidade dos estímulos motores em consonância ao brincar para o desenvolvimento na educação infantil. As crianças recebem muitos estímulos importantes para o seu desenvolvimento intelectual e físico. As brincadeiras são importantes recursos naturais para a saúde do indivíduo e seu amadurecimento, brincando as crianças descobrem o mundo e uma série de possibilidades. Outro estímulo importante para o indivíduo se refere à prática das atividades físicas, essa prática deve ser adotada em todas as fases da vida, mas durante a fase infantil, aliada as brincadeiras, são ótimos programas que envolvem questões motoras, tanto para o crescimento e a maturação quanto para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e sociais.

Palavras-chave: Brincar; Desenvolvimento Infantil; Lúdico.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo discorrer sobre a ludicidade e seus benefícios para o desenvolvimento das habilidades e competências individuais e coletivas na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica.

A ludicidade, termo utilizado para denominar o conjunto de atividades realizadas através dos jogos e brincadeiras, é um recurso muito utilizado no contexto educacional para estimular o desenvolvimento das habilidades cognitivas, emocionais, físicas e sociais das crianças que por meio dos jogos e brincadeiras constroem diferentes saberes. (MONTENEGRO, 2021, p. 166)

Durante cada etapa do desenvolvimento infantil, os jogos e brincadeiras estimulam o autoconhecimento, a exploração de novas vivências, auxiliam na assimilação de regras de convivência, estimulam o raciocínio, a criatividade e o desenvolvimento das habilidades físicas e emocionais, portanto, o recurso lúdico promove importantes estímulos durante o processo de aprendizagem. (DUPRAT, 2015)

O lúdico na prática pedagógica aborda atividades infantis adaptadas conforme observação do comportamento da criança, pois se sabe que na primeira infância a criança se desenvolve através das brincadeiras e de maneira prazerosa abre caminho para o mundo das imaginações, criam possibilidades para novas vivências, dialogam consigo mesmas e com os outros e deste modo, questionam o mundo ao seu redor e adquirem saberes necessários para o seu desenvolvimento. (BEMVENUTI et al., 2012)

A EDUCAÇÃO INFANTIL

Nas últimas décadas, com o objetivo de promover um ensino integrador e de qualidade, a Educação Infantil passou por importantes reformulações que refletem nas práticas educacionais da atualidade. Na concepção da autora Belther (2017, p. 33), três períodos podem ser considerados como os mais importantes e decisivos, conforme apresentados na tabela nº 1.

Tabela 1 Períodos Relevantes para a Educação Infantil

1º Período (1908 a 1971)	
1908 a 1930	Período que corresponde ao surgimento das escolas infantis, entre 1908 e 1930, e seus padrões de atendimento
1930 a 1961	Fase determinante para a consolidação de novos padrões de atendimento do público infantil, porém reuniu-se poucos esforços para tramitação de novas diretrizes educacionais quando comparado ao período anterior
1962 a 1971	Período influenciado pelo LEDEN e pelo crescente aumento dos jardins de infância e escolas primárias
2º Período (1973 a 1988)	
1973 a 1978	Período voltado para os interesses em relação a regulamentação das unidades de ensino
1978 a 1988	Período marcado pela continuação da fase anterior em relação a regulamentação das instituições de ensino do público infantil e sobre
	as políticas e métodos pedagógicos, estimulando o surgimento de algumas diretrizes educacionais e alguns programas de ensino, por exemplo, a iniciação escolar
3º Período (1988 a 2000)	
1988 a 2000	Período relevante para o contexto educacional infantil; consolidação de algumas definições educacionais advindas da Constituição Federal, determinação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional instituídas em 1996

Fonte: Adaptado de Belther, 2017, p. 33 – 34.

Se sabe que a Constituição Federal, promulgada em 1988, estabeleceu o direito à educação pública de maneira digna e igualitária para todos os cidadãos, porém somente em 2009, após Emenda Constitucional nº 59, o Art. 208 da Constituição Federal sofreu alterações, passando a vigorar a Educação Básica obrigatória dos indivíduos com idade entre quatro e dezessete anos, um passo importante para a Educação Infantil que passou a ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei nº 9.394, promulgada anteriormente, no ano de 1996, também pro-

moveu importantes sanções para o contexto educacional brasileiro. (BRASIL, 2022)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, documento constituído por regulamentações dirigidas à educação, regulamenta o atendimento voltado às crianças com até seis anos de idade, público dirigido à Educação Infantil, que conforme consta em seu Art. nº 21, se torna etapa integrante da Educação Básica do país. Conforme Art. nº 29 da LDBEN, a Educação Infantil tem como objetivo promover o desenvolvimento integral da criança até os seis anos completos e de acordo com o Art. nº 30, A Educação Infantil se constitui por duas etapas, a primeira etapa destina às creches ou outras instituições destinadas ao atendimento das crianças com até três anos de idade e a segunda etapa, que se refere ao atendimento das crianças com idade entre quatro e seis anos, ou seja, em idade pré-escolar. (BELTHER, 2017, p. 47)

Se tratando da Educação Infantil, o ensino se tornou obrigatório para as crianças com idade entre quatro e cinco anos, porém o atendimento se estende às crianças de zero a seis anos, matriculadas na creche e posteriormente na etapa pré-escolar. (BNCC, 2022)

Esta primeira etapa do Ensino Básico tem como objetivo desenvolver práticas diversificadas que envolvam ações voltadas para o acolhimento, cuidados e bem-estar das crianças, além das atividades voltadas para o processo educacional. Neste sentido, as unidades de Educação Infantil, como creches e pré-escolas, não podem ser confundidas com um ambiente voltado para o assistencialismo, pois além dos cuidados básicos, principalmente se tratando das creches, há um planejamento pedagógico constituído a partir das necessidades fundamentais para o desenvolvimento das habilidades e competências de cada criança. (BNCC, 2022)

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, dispõe dos direitos educacionais que devem integrar as práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da criança, são eles

Convivência, condição indispensável para o processo de integração entre os indivíduos, propicia novas vivências e conhecimentos;

Brincar, atividade espontânea ou planejada que deve ser estimulada, pois é determinante para a exploração de diferentes espaços, amplia o senso criativo, produz experiências e vivências determinantes para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, sensorial, corporal, expressivo, comunicativo, social e emocional; a participação, que deve ser estimulada, pois a criança quando inserida em um ambiente participativo, desenvolve autonomia e diferentes linguagens;

Exploração dos movimentes corporais, de novos ambientes, objetos, linguagens, culturas etc., constroem novos saberes e auxiliam na autonomia;

Expressão que deve ser estimulada, pois através da comunicação, a criança desenvolve a capacidade oral, expõe seus sentimentos, necessidades e ideias;

Conhecer-se, importante para a construção e reconhecimento da sua identidade pessoal e da sua participação na sociedade. (BNCC, 2022)

contexto de ensino e aprendizagem na Educação Infantil deve ser responsável por articular e organizar conteúdos que possam estimular o desenvolvimento individual e coletivo. Neste sentido, o Referencial Curricular Nacional, elaborado pelo Ministério da Educação em 1998, sugere um conjunto de objetivos pautados no desenvolvimento infantil. Os principais referenciais observados são:

Estímulo às brincadeiras em ambientes diversificados;

Rodas de conversa e contação de histórias;

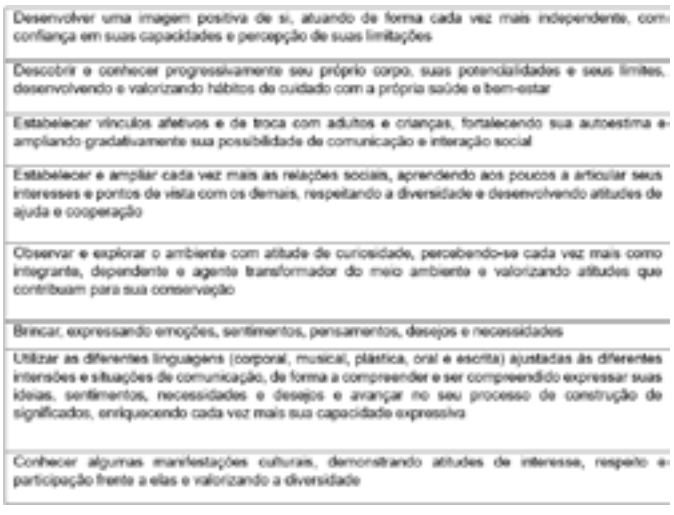
Oficinas artísticas;

Cuidados pessoais;

Atividades diversificadas. (BELTHER, 2017, p. 48)

Referencial Curricular Nacional define objetivos gerais que podem ser revisados conforme tabela nº 2.

Tabela 2 Objetivos Gerais da Educação Infantil



Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações
Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar
Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente sua possibilidade de comunicação e interação social
Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e cooperação
Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação
Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades
Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva
Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade

Fonte: Brasil (1998, p. 63), apud Belther (2017, p. 48)

Além dos objetivos gerais sugeridos pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, outras orientações são apresentadas para nortear a prática docente em relação as atividades que devem ser realizadas para o desenvolvimento dos seguintes

conteúdos:

Movimento;

Música;

Artes Visuais;

Linguagem oral e escrita;

Natureza e sociedade;

Matemática. (BRASIL, 1998)

A BNCC (2022) considera essencial promover, por meio de atividades pedagógicas planejadas, a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades humanas relacionadas aos campos comportamentais, de habilidades e do conhecimento, portanto, produzir vivências que estimulam o desenvolvimento em diversos campos do desenvolvimento são indispensáveis durante o percurso educativo, pois a Educação Infantil é responsável por estimular aprendizagem e preparar a criança para a etapa de ensino seguinte, o Ensino Fundamental.

Com base nas orientações e documentos estabelecidos para o desenvolvimento das práticas pedagógicas voltadas para a Educação Infantil, se observa a importância da formação profssional de todos os indivíduos engajados com o propósito de promover um ensino de qualidade. Sendo assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas para a formação de educadores do Ensino Básico, conforme parecer nº 2 de 2002, determinado pelo Conselho Nacional de Educação, docente, ressalta a importância da formação mínima desejável, em nível superior, em cursos de licenciatura e graduação plena. (BELTHER, 2017, p. 49)

Na perspectiva da Educação Infantil como ambiente transformador do indivíduo, institui-se em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, cuja fnalidade serviu para incorporar o planejamento curricular voltado para o entendimento das atividades necessárias para o desenvolvimento das seguintes capacidades:

Marcha;

Fala;

Imaginação;

Capacidade de fazer contas;

Controle esfncteriano;

Linguagens. (BELTHER, 2017, p. 54)

As Diretrizes Curriculares Nacionais ressaltam a importância do brincar no cotidiano educacional, pois, segundo o documento, as crianças se apropriam de novos conhecimentos e valores através das atividades que lhes façam sentido, portanto, estimular a aquisição do saber de maneira gradativa, inserindo em seu contexto estímulos produtivos, contribuem para a exploração de novas possibilidades de interação com o mundo, portanto, o docente é responsável por promover a aprendizagem conforme necessidades educacionais previamente diagnosticadas, a partir do reconhecimento da criança como seres únicos, sociais e históricos, capazes de produzir e reconhecer culturas, integrantes da natureza e cidadãos de direitos. (BELTHER, 2017, p. 56)

Por fm as estratégias pedagógicas devem ser apoiadas por ações que produzam desenvolvimento permanente e contínuo, considerando a criança como indivíduo integrante da sociedade, com direitos e deveres igualmente preservados. (BELTHER, 2017, p. 58)

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para Wallon (1968), o desenvolvimento humano ocorre de diversas maneiras, no âmbito dos processos biológicos e das relações sociais. Através do meio do qual se está inserido, o indivíduo adquire novos conhecimentos determinantes pela construção de novas ideias, comportamentos, comunicações, pensamentos, estruturação física e amadurecimento cognitivo. Em sua perspectiva, o processo de desenvolvimento ocorre devido ao relacionamento entre os seguintes núcleos funcionais:

Afetividade;

Cognição;

Movimento;

Pessoa. (BELTHER, 2017, p. 67)

Os núcleos funcionais citados por Wallon (1968), se integram e são determinantes para o desenvolvimento da criança. No contexto educacional, devem constituir as estratégias pedagógicas voltadas para o processo de aprendizagem durante a participação das atividades promovidas pelo educador, em um ambiente acolhedor e integrador das relações sociais. Deste modo, cabe ao docente promover situações de aprendizagem por meio das brincadeiras, promovendo a interação, comunicação e expressões das suas necessidades e emoções. (BELTHER, 2017, p. 75)

As atividades lúdicas são de extrema importância para o desenvolvimento das atividades pedagógicas voltadas para a Educação Infantil, por meio do recurso lúdico o docente promove produção dos saberes, porém é preciso buscar nos jogos e brincadeiras, um sentido para impressão da capacidade de aprendizagem de maneira lúdica. (BEMVENUTI; et al., 2012, p. 60)

Neste sentido, enfatizar o trabalho corporal, cognitivo, emocional, individual e coletivo do indivíduo, cruzando os núcleos funcionais citados por Wallon durante a prática das atividades lúdicas constituídas pelos

jogos e brincadeiras, produzem importantes resultados para o desenvolvimento infantil, portanto, para haver um planejamento pedagógico adequado e baseado nas metodologias de ensino que promovam a aprendizagem de maneira significativa, caberá ao docente adquirir conhecimento lúdico específico, sob diferentes perspectivas teóricas e práticas, para articulá-los no contexto educacional, pois os jogos e brincadeiras, enquanto recursos pedagógicos, além do prazer e diversão, devem ser capazes de produzir conhecimento (DUPRAT, 2015, p. 6)

As atividades lúdicas contribuem de maneira significativa para a construção contínua das habilidades cognitivas, corporais, emocionais e sociais, além de promover a aquisição do saber de maneira flexível, estimula o desenvolvimento das habilidades e competências humanas de indireta, ou seja, a criança aprende brincando, vivência novas experiências e explora o mundo a sua volta. (DUPRAT, 2015, p. 17)

Neste sentido, o docente é capaz de inserir seus interesses educacionais conforme necessidades de aprendizagens dos alunos, a flexibilidade dos recursos lúdicos viabiliza práticas de ensino intencionais fundamentais para o desenvolvimento das linguagens, autonomia, atenção, concentração e cooperação. (DUPRAT, p. 27)

Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento infantil pode ser observado durante as brincadeiras, sendo o lúdico um recurso que empregado para estimular manifestações de aprendizagens. (SILVA, 2020, p. 10)

Para Piaget (1978), os brinquedos, jogos e brincadeiras, oportunizam que a criança viva novas experiências, crie fantasias e adquira novos conhecimentos responsáveis pelo desenvolvimento mental e físico da criança. (SILVA, 2020, p. 10)

O brincar, atividade inerente ao universo infantil, se destaca no contexto educacional, como uma prática transdisciplinar, que pode envolver um conjunto de conteúdos trabalhados coletivamente. Os jogos, brinquedos e brincadeiras, permitem ao docente explorar diferentes condições para produção do conhecimento, estimulando o desenvolvimento das habilidades e competências da criança. (SILVA, 2020, p. 22)

Montenegro (2021, p. 166), na mesma perspectiva do autor Silva (2020), considera o ensino infantil, sob a vertente das práticas lúdicas, de suma importância para o enriquecimento das atividades capazes de estimular na criança a capacidade de vivenciar novas experiências. A construção do conhecimento deve se basear nas inúmeras possibilidades de ensino que podem facilitar o cotidiano educacional.

Silva (2020, p. 31), ressalta a importância da ludicidade, dos jogos e brincadeiras no contexto educacional, para que a criança possa desenvolver autonomia, confança, relações sociais, habilidades motoras e aquisição cultural, portanto, para que o recurso seja aproveitado, o docente precisar realizar o uso adequado do lúdico como ferramenta no processo de ensino, para poder ajudar o aluno a desenvolver-se de maneira integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo, conforme referencial bibliográfico pesquisado, mostrou-se significativo como forma de representação das práticas lúdicas educacionais voltadas para o emprego de atividades pedagógicas estruturadas na perspectiva de desenvolvimento das habilidades e competências das crianças da Educação Infantil.

Observou-se a importância da primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, para o processo de desenvolvimento infantil de maneira acolhedora, baseada nas necessidades de aprendizagem, de cuidado e zelo pelas crianças, conforme normas e diretrizes preconizadas pelos órgãos públicos regulamentadores da educação no país.

Se tratando das práticas pedagógicas lúdicas, dos jogos e brincadeiras empregados no contexto educacional, notou-se evidente preocupação com a utilização adequada do recurso lúdico para estímulo das capacidades individuais durante o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil.

O recurso lúdico, compreendido como ferramenta pedagógica, empregado no cotidiano escolar de maneira consciente, estimula o desenvolvimento das habilidades e competências humanas, a criança, quando em contato com os jogos e brincadeiras, desenvolve suas inteligências múltiplas, portanto, é de responsabilidade docente, produzir atividades pedagógicas baseadas nas necessidades de aprendizagem de cada indivíduo, promovendo a participação e integração dos alunos.

Sendo assim, as práticas lúdicas, quando utilizadas de maneira significativa na Educação Infantil, são capazes de produzir o desenvolvimento das crianças necessário para a produção do conhecimento, da construção das habilidades e capacidades desejadas para sua inserção na etapa seguinte do Ensino Básico, no Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

BELTHER, Josilda Maria. Educação Infantil. São Paulo: Pearson Education do Brasil. 2017.

BEMVENUTI, Alice et al. O Lúdico na Prática Pedagógica. Curitiba: InterSaberes.

2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 15 jan 2022.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art1.

Acesso: 15 jan 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Etapa da Educação Infantil. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil. Acesso: 15 jan 2022.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf. Acesso: 15 jan 2022.

DUPRAT, Carolina Maria. Ludicidade na Educação Infantil. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.

MONTENEGRO, Rúbia Kátia Azevedo. Educação: Práticas e Vivências. Rio Grande do Norte: Queima Bucha, 2021.

SILVA, Marcos Ruiz da. Ludicidade. Curitiba: Contentus, 2020.

A LITERATURA INFANTIL NO CENTRO DA DISCUSSÃO EDUCACIONAL

DALÍRIA DA SILVA CARVALHO

RESUMO

A literatura infantil tem como principal característica uma leitura com linguagem mais simples e de fácil entendimento, repleta de alegorias que atrai as crianças. No século XVIII nasce o gênero infantil dentro da literatura, quando as crianças deixam de ser vistas e tratadas como adultos, que antes compartilhavam as mesmas obras literárias. Neste artigo foram pesquisados diversos autores que contribuíram para que a literatura infantil crescesse e ganhasse forma. Veremos que no Brasil, esse gênero de literatura tornou-se famoso pelas obras de autores como Monteiro Lobato, que escreveu histórias cativantes que entretêm e aguçam a curiosidade. O direito à leitura, educação e cultura é abordado, demonstrando na constituição brasileira que todo cidadão detém o dever de garantir esses direitos para as crianças. Diversas habilidades e benefícios são herdados pelos adultos ao serem apresentados aos livros quando ainda são crianças, e para incentivá-los à leitura, pais e professores lançam mão de diversos métodos para despertar os alunos para esse novo e vasto mundo.

Palavras-chave: Literatura infantil; Histórias; Livros infantis; Leitura.

ABSTRACT

Children's literature has as its main characteristic a reading with simpler and easier to understand language, full of allegories that attract children. In the 18th century, the children's genre was born within literature, when children were no longer seen and treated as adults, who previously shared the same literary works. In this article, several authors who contributed to children's literature to grow and take shape were researched. We will see that in Brazil, this genre of literature became famous for the works of authors such as Monteiro Lobato, who wrote captivating stories that entertain and sharpen curiosity. The right to reading, education and culture is addressed, demonstrating in the Brazilian constitution that every citizen has the duty to guarantee these rights for children. Many skills and benefts are inherited by adults when they are introduced to books when they are still children, and to encourage them to read, parents and teachers use various methods to awaken students to this new and vast world.

Keywords: Children's Literature; Stories; Children's book; Reading.

INTRODUÇÃO

Este trabalho possui a intenção de informar o leitor sobre o que é a literatura infantil, como se originou, seus principais autores e obras literárias infantis. Além de promover um pensamento refexivo sobre como a literatura era aplicada na educação e como é aplicada nos dias de hoje. Revela os pontos fortes de quem tem o hábito da leitura, e como ocorre o primeiro contato com os textos.

Abordaremos os textos que chamam a atenção das crianças e o dever que a sociedade tem com os pequenos leitores. decoremos em sobre as relações entre a leitura e a escola e sobre como se trabalha o imaginário de uma criança através dos livros, falaremos como funcionam os contos de fada.

Aqui estão representadas diferentes formas e opiniões de como aplicar a literatura nas escolas, mostraremos também como as difculdades sociais influenciam a falta de hábito com a leitura.

O presente artigo estuda o porquê de as pessoas não lerem com mais frequência, ou não lerem de forma alguma. Informa como podemos influenciar um jovem leitor e como isso impacta na vida dele e no mundo.

Foi feita ampla pesquisa por sítios na internet, mas principalmente possui como referência muitos autores aclamados e que expõem suas opiniões de uma forma única. Algumas citações sobre outros autores também são dedicadas nesse trabalho como: Ziraldo, Monteiro Lobato, Cecília Meireles, entre outros. O texto tem o objetivo de informar a importância da literatura na educação.

O QUE É?

Destinada a alcançar o público infantil e adolescente, este tipo de literatura fala sobre diversos assuntos de forma mais objetiva e clara para que o jovem leitor consiga compreender e entrar nesse novo mundo. Geralmente este tipo de leitura se dedica mais aos fatos do que a descrição de personagens ou cenários. Podendo ou não haver ilustrações. Independentemente do tipo de história que é contada ela sempre irá trazer algum fundo de conhecimento moral, ético e/ou flosófco.

QUANDO COMEÇOU?

A literatura infantil se inicia no século XVIII, pois antes desta época as crianças não

eram tratadas como tal, não eram diferenciadas dos mais velhos e por isso liam as mesmas obras que os adultos como realizavam trabalhos para construção da sociedade da mesma forma. De acordo com Gregorin Filho (2009) não se compreendia a infância como um período de crescimento e amadurecimento.

Antes do século XVIII, a literatura oral e a escrita identifcavam a classe social. As crianças da nobreza liam os grandes clássicos e as mais pobres ouviam lendas e contos folclóricos, poucas sabiam ler. Com o passar do tempo as obras literárias foram se modifcando e se adaptando para alcançar todos os públicos. Alguns dos primeiros autores do infanto juvenil nessa época são: Charles Perrault: com os contos

"Chapeuzinho Vermelho", "A Bela Adormecida", "O Barba Azul", "O Gato de Botas", "Pequeno Polegar". Irmãos Grimm que fzeram uma coletânea com "A gata borralheira" (que de tão famosa recebeu mais de 300 versões pelo mundo afora),

"Branca de Neve", "Os Músicos de Bremen", "João e Maria", etc.

Hans Christian Andersen: "O Patinho Feio" Charles Dickens: "Oliver Twist", "David Copperfeld" La Fontaine: "O Lobo e o Cordeiro" Esopo: "A lebre e a tartaruga", "O lobo e a cegonha", "O leão apaixonado.

No Brasil a literatura infantil deu os primeiros passos com as obras de Carlos

Jansen ("Contos seletos das mil e uma noites"), Figueiredo Pimentel ("Contos da Carochinha"), Coelho Neto, Olavo Bilac e Tales de Andrade. Porém, o mais importante escritor infantil foi Monteiro Lobato. É com ele que se inicia, de fato, a literatura infantil no Brasil.

O AUTOR QUE REVOLUCIONOU O CENÁRIO DA LITERATURA INFANTIL NO BRASIL

Não podemos falar de literatura infantil brasileira sem citar o nome de Monteiro Lobato, pois com ele as histórias ganharam novas formas e signifcados, foi uma revolução do saber, suas obras marcam um novo trajeto e abre portas para outros autores. Além de entreter e divertir o público, faz com que o leitor tenha uma experiência única, ao viajar por suas obras é capaz de descobrir diversos assuntos e lugares, podendo viajar a um sítio onde acontecem aventuras inesperadas, resoluções de problemas, questionamento de valores, onde se discute sentimentos, com muito diálogo e humor, Monteiro lobato foi dono de uma narrativa brilhante. seus personagens icônicos e de uma inteligência estarrecedora encanta quem os lê.

ALGUNS AUTORES DE LITERATURA INFANTIL E UM POUCO DE SEUS TRABALHOS

Olavo Bilac, com "Poesias infantis".

Monteiro Lobato, algumas de suas obras são: O saci (1921); O pica-pau amarelo (1939); Reinações de Narizinho (1931); A chave do tamanho (1942); Histórias de Tia Nastácia (1937); Fábulas (1922); Caçadas de Pedrinho (1933); Narizinho

Arrebitado (1921); O Marquês de Rabicó (1922); Calçadas de Han Staden (1927); Memórias da Emília (1936).

Cecília Meireles, com a obra: Ou Isto ou Aquilo (1964); Espectros (1919); Criança, meu amor (1923); Nunca mais... e Poemas dos Poemas (1923); Criança meu amor... (1924); Baladas para El-Rei (1925); O Espírito Vitorioso (1929); Saudação à menina de Portugal (1930).

Ruth Rocha, alguns de seus trabalhos mais famosos: Marcelo, Marmelo, Martelo; Ninguém gosta de mim; O Reizinho Mandão; Sapo Vira Rei Vira Sapo; o pic nic de catapimba; Meus Lápis de Cor são só Meus; Meu Irmãozinho me Atrapalha; A Menina que não Era Maluquinha; O Menino que Quase Virou Cachorro; Escolinha do Mar; Faz Muito Tempo; O Que os Olhos Não Vêm; Procurando Firme.

Ana Maria Machado, traz obras como: Menina Bonita do Laço de Fita, Raul da Ferrugem Azul, Uma Vontade Louca; Amigo é Comigo; Isso Ninguém Me Tira; Bento que Bento é o Frade; Bisa Bia, Bisa Bel.

Mauricio de Souza, é um dos mais famosos cartunistas do Brasil, tem como sua principal obra Turma da Mônica (1959).

Mario Quintana, O Batalhão das Letras - 1948; Pé de Pilão - 1968; Lili inventa o Mundo -1983; Nariz de vidro - 1984; O Sapo Amarelo - 1984; Sapato Furado - 1994.

Ziraldo, cartunista, escritor e poeta, algumas de suas obras são:

Turma do Pererê; O Menino Maluquinho; O Bichinho da Maçã; Tia Nota Dez; Uma Professora Muito Maluquinha Professora; Vito Grandam; O Menino e seu Amigo; Jeremias, o Bom.

Clarice Lispector, possui algumas obras do infanto juvenil O Mistério do Coelho Pensante (1967); A Mulher que Matou os Peixes (1968) A Vida Íntima de Laura (1974); Quase de Verdade (1978); Como Nasceram as Estrelas (1987).

LITERATURA INFANTIL CONCEITUADA

Possuímos diversos autores maravilhosos que tem uma visão única e que nos

transporta para mundos incríveis do nosso imaginário, suas obras mesmo antigas tem um sucesso absurdo até hoje pela qualidade do conteúdo. Porém as obras literárias não se encerram por aí. Diariamente diversos livros incríveis são publicados, assim sempre existe algo novo e que pode ser o livro preferido de alguém.

Veremos agora algumas obras do infanto juvenil que foram muito aclamadas pelo público:

O Pequeno príncipe (1943) de Antoine de Saint-Exupéry

É uma obra mundial, com texto e ilustração. Uma criança que vive em um asteroide, junto com sua rosa, que é o grande amor da sua vida. O menino dedica sua vida a cuidar de seu planeta, porém surgem obstáculos. É curta, divertida e linda, para uma criança pode ser apenas um livro interessante, mas conforme essa criança for crescendo e aprendendo a história vai adquirindo outros signifcados, por detrás daquelas poucas palavras, é capaz de se adquirir muita sabedoria.

O meu Pé de Laranja lima (1968) de José Mauro de Vasconcelos

A história acontece em torno de Zezé, um menino que pertence a uma família pobre e que descobre no pé de laranja lima Xururuca seu melhor amigo.

É um dos maiores sucessos da literatura infantil brasileira, a fama na verdade não se restringe apenas ao Brasil. Uma pesquisa feita em 2018 pela revista Estante com professores e escritores portugueses colocou o romance entre os 10 melhores livros infantis dos últimos 50 anos.

Contos de Grimm (1812) de Jacob e Wilhelm Grimm

Os clássicos contos de fadas que não podem fcar de fora. Publicados pela primeira vez no início do século XIX são popularmente conhecidos até hoje. pode encontrar em suas edições histórias sobre "chapeuzinho vermelho", "branca de neve"," João e Maria", entre muitos outros.

O gato malhado e a andorinha sinhá (1976) de Jorge Amado e Carybé (ilustrador)

O gato malhado era temido por todos os passarinhos. Menos pela Andorinha sinhá, assim a amizade entre eles cresce e se transforma em amor.

Marcelo, Marmelo, Martelo (1976) de Ruth Rocha

A história de um menino chamado Marcelo que possui muita criatividade decidiu reinventar o nome das coisas.

Ou Isto Ou Aquilo (1964) de Cecília Meireles é um livro de poemas e ótimo para incluir as crianças no mundo da poesia, fala

sobre a difculdade de escolhermos entre duas ou mais opções.

Reinações de narizinho (1931) por Monteiro Lobato

Composto por 11 histórias do universo do Sítio do pica-pau Amarelo, com personagens fascinantes como a boneca Emília que ganhou vida, o Visconde de Sabugosa, a tia Anastácia, dona Benta, Narizinho e Pedrinho.

O menino maluquinho (1980) de Ziraldo

Um garoto muito alegre com um coração enorme é muito esperto e criativo, mas com apenas 10 anos de idade ele é muito agitado ama fazer maluquices, aprontar com as pessoas e causar muita confusão.

Menina Bonita do laço de fta (1986) Ana Maria Machado

Conta a história de uma menina negra com o cabelo trançado e cheio de ftinhas, e um coelho que está encantado por ela e gostaria de saber o que pode fazer para ser igual.

Turma da Mônica (1959) Mauricio de Souza

Em 1959 foi criado os personagens dos quadrinhos Bidu e Franjinha, em 1960 ganhou identidade com Mônica e Cebolinha e depois foram incluídos outros personagens como Cascão e Magali, hoje possui muitos personagens icônicos. Os quadrinhos são engraçados e a maior parte das histórias acontece no bairro dos Limoeiros onde essas crianças travessas arrumam divertidas confusões.

O batalhão das letras (1948) de Mario Quintana, o livro apresenta o alfabeto enquanto ensina poesia, onde o autor brinca com as letras e palavras da nossa língua.

O mistério do coelho pensante (1967) Clarice Lispector conta a história do esperto coelhinho Joãozinho que elaborou uma es-

tratégia para conseguir suas cenouras.

PRIMEIRO CONTATO COM A LITERATURA

Segundo Abramovich (1995), muito se engana quem pensa que o primeiro contato com a literatura começa na escola, o contato da criança com um texto se inicia oralmente, através da voz da mãe, do pai familiares próximos que contam pequenas histórias sejam elas inventadas, contos de fadas, trechos da bíblia, obras folclóricas, poemas, ou até mesmo histórias sobre os mesmos.

A leitura para uma criança, é capaz de trabalhar seu imaginário e transportá-lo para outros lugares, o faz se questionar sobre diversos assuntos da vida, o ajuda a imaginar e procurar soluções de problemas. Ouvir histórias trabalha com a sua capacidade de sentir, pois quando se lê se torna empático pelo que está sendo contado, trazendo sentimentos à tona como raiva, tristeza, amor, felicidade e compaixão. É capaz também de aprender sobre ética e moralidade, e diversos assuntos didáticos sem ao menos saber que isso tudo está acontecendo enquanto pratica essa atividade.

Incluir a literatura na infância é estimular a educação para além dos ensinamentos dos hábitos culturais elementares, é realizar também a mediação do repertório artístico-cultural da criança, algo que muitas vezes é negligenciado.

Ler promove habilidades como:

Atenção voluntária da percepção, da memória e da abstração.

A capacidade de evocar esses conteúdos condiciona nossa adaptação ao mundo.

Capacidade de formular hipóteses plausíveis, pesquisar, investigar.

É importante, pois instiga a buscar um recurso para o problema apresentado e apresenta uma possível solução para ele.

O pensamento complexo.

Ser capaz de considerar as influências recebidas no âmbito interno e externo atuando de forma não individual e não isolada.

O aprimoramento da expressão, da linguagem e a ampliação do repertório linguístico.

Aperfeiçoa a capacidade de conversação e interação social.

O estabelecimento de conclusões e novas relações inteligentes.

Relações formais e informais que colaboram com o desenvolvimento do ser em sociedade.

Valores éticos fundamentais para o exercício da cidadania.

O conjunto de normas ou princípios que regulamentam as relações sociais.

imaginação e criatividade

Capacidade de inventar e criar.

Seu contato com a literatura se inicia bem antes de aprender a ler, começa no ato de ouvir ou em ver livros que são apenas ilustrativos, mas que contam uma história através de suas imagens.

TIPOS DE LITERATURA MAIS RECOMENDADOS PARA CRIANÇAS

Livros ilustrativos são muito comuns, que mostram apenas imagens, mas ao virar de cada página vai ganhando forma e força e a narrativa é criada em sua mente com sua imaginação.

Outros livros que possuem muitas ilustrações, mas também possuem falas são os quadrinhos, uma estimulante leitura que faz com que ao mesmo tempo em que lê, consiga visualizar perfeitamente as cenas se desenrolando como se estivessem vivos, as histórias em quadrinhos interagem com o leitor.

Existem os contos de fadas, que enfatizam as características morais de cada personagem como a princesa, o príncipe, a bruxa, fadas, bandidos, e animais falantes, estes buscam a solução de um problema, enquanto os vilões sofrem as consequências de seus atos os heróis vivem felizes para sempre no final.

Existem as fábulas que sempre acompanham uma lição moral e ética.

Lendas e mitos. Narrativas populares que passam de geração em geração, onde de acordo com a região em que se vive pode sofrer alterações na descrição dos detalhes e das narrativas.

TÁTICA DE ENTRETENIMENTO NA LITERATURA

Uma de muitas táticas utilizadas e talvez a principal é o humor, sempre que a literatura apresentar algo engraçado a torna mais leve e mais fácil de continuar, pois não se torna uma obrigação pois o diverte. Nesse quesito a literatura infantil brasileira tem diversos autores que se destacam com suas obras incríveis que encantam até mesmo os adultos hoje.

Leitura e educação

Segundo Abramovich (1995), preser-

var as relações entre a literatura e a escola é de extrema importância, pois ambas são para a formação do indivíduo e se complementam. Se a escola ensina sobre português, matemática, história, geografia e ciências, os livros mesmo os infantis os preparam para receber esse conhecimento e saber analisar com um olhar mais clínico.

Quando se tem o hábito da leitura, o desempenho estudantil melhora consideravelmente, ele deixa de ler um texto com as finalidades de apenas terminar o mais rápido possível, para começar a ler com o intuito de compreender o que está escrito, e começa a adquirir uma interpretação do texto mais profunda. Apesar da escola formar o aluno com assuntos mais didáticos, mais complexos, a leitura os ensina para vida, pois melhora de forma considerável suas análises dentro e fora de sala de aula.

Com a quantidade de textos que existem e com a quantidade de histórias a serem exploradas, é impossível que todas as crianças se interessem apenas por um mesmo livro de determinado assunto. Isso ocorre com frequência nas escolas, ao realizar algum trabalho, atividades, provas ou até mesmo para incentivar a leitura do aluno é distribuído o mesmo livro, porém é quase impossível que todos se conectem com ele por ter gostos distintos uns dos outros.

Portanto, uma boa prática consiste em utilizar a biblioteca com mais frequência, para que os próprios alunos possam escolher dentre os diversos livros disponíveis, e se conectar às histórias mais naturalmente, pois poderão escolher dentre os assuntos que mais se identificam.

O DEVER DA SOCIEDADE COM AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES TAMBÉM É UMA LEI

O dever de estimular a leitura não é somente do professor. De acordo com a lei e o estatuto da criança e adolescente:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

A sociedade precisa de adultos cultos e formados, que estejam preparados para o mercado de trabalho, que possuam profissão, tenham caráter, moralidade, ética, que sejam responsáveis e busquem soluções de problemas, precisam ser pessoas capazes de formar a base de uma sociedade moralmente saudável.

A Leitura determina que se deve ajudar a criança a compreender o mundo à sua volta, desenvolver habilidades essenciais para crescer nesse mundo em constante transformação. Mas para que isso ocorra deve-se compreender o quanto antes que as crianças são responsabilidade de todos.

De acordo com a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, onde constitui a educação infantil como uma obrigação.

Art.29-regulamenta a educação infantil, definindo-a como primeira etapa da educação básica e que tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB)

A educação infantil em creches ou pré-escolas é vista então como algo complementar que precisa ser interagida com os familiares e a comunidade para o eu pleno desenvolvimento.

Resolução n°246, de 02 de junho de 1999, obtém normas para educação infantil que determina a cada instituição que elabore um plano pedagógico com o auxílio dos professores onde o que for ensinado se aplique na vivência atual do mesmo.

A educação dos jovens e o acesso à cultura influencia diretamente no futuro no pleno desenvolvimento do cidadão, em seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Pois é através desta interação que existem contribuições.

REFORÇANDO O IMAGINÁRIO ATRAVÉS DA LITERATURA

Para Cademartori(1986) examinar o termo infantil associado à literatura não significa que ela tenha sido feita necessariamente para crianças, na verdade infantil acaba sendo aquela que corresponde, de alguma forma, aos anseios do leitor que se identifica. Para ela, a literatura infantil não deve apenas ser aplicada à função didática ou para incentivar a leitura cruamente, mas o foco deve ser em trabalhar com o imaginário e a fantasia.

Cademartori(1994, p.23), afirma que a literatura infantil se configura não só como instrumento de formação, mas também de emancipação da manipulação da sociedade. se a dependência infantil e a ausência de um padrão inato de comportamento são questões que se interpenetram, configurando a posição da criança na relação com o adulto, a literatura surge como um meio de superação da dependência e da carência por possibilitar a reformulação de conceitos e a autonomia do pensamento.

Em seus primórdios a literatura foi essencialmente fantástica, por ser inacessível o conhecimento científico, o pensamento mágico predominava ao invés da lógica como conhecemos. A partir disso entendemos que a natureza mágica de sua matéria atrai espontaneamente as crianças.

Seguindo essa afirmação, Cademartori(1986) diz que a literatura infantil e principalmente os contos de fadas podem ser decisivos para a formação da criança. Ao se dividir as personagens em boas ou más, belas e feias, poderosas ou fracas, facilita a compreensão de valores básicos da conduta humana e do convívio social. Assim como o homem tem oportunidade de ampliar, transformar sua própria experiência de vida, a literatura apresenta não só um meio de manifestação da cultura, mas também ideologias.

Abramovich (1997) ressalta a importância de contar histórias para crianças, de forma que as escutar é um precedente para formação de leitor, além de incitar seu imaginário para responder tantas questões existentes no mundo da criança.

COMO APLICAR A LITERATURA NO AMBIENTE EDUCACIONAL

O cap. II;IV; VIII de AGUIAR, V.T. & BORDINI, defende um método para a inclusão da literatura, que consiste em levantar as deficiências no ensino da literatura nos níveis fundamental e médio, e relata a problemática da ausência de método para abordagem textual, como os livros são inadequados para o público e como a realidade social impacta para o desinteresse pela literatura.

A partir de entrevistas coletadas com alunos e professores para entender onde estava a raiz do problema, as autoras buscam uma solução para a falta de método e proposta, deficiência que dificultam a aprendizagem. Apresentam os seguintes itens: fundamentação teórica, objetivos e critérios de avaliação, etapas de desenvolvimento: técnicas e exemplos de unidades de ensino. Utiliza alguns métodos como prioridade para cada assunto: Método científico, criativo, recepciona, comunicacional e semiológico.

O livro deixa transparecer que o professor é a peça chave para o sucesso ou fracasso do trabalho, mas também indica que as metodologias usadas há mais de 20 anos não são mais eficazes, pois as crianças e jovens de hoje não são como os das outras épocas. Quando não se repensa o sistema com base no tipo de alunos atuais, gera-se desinteresse.

As autoras explicam o método semiológico, que está na teoria originária do chamado Círculo de Bakhtin, a qual defende a ideia de que a linguagem é um produto eminente social, o exercício de compreensão e interpretação pressupõe tanto a decifração das intenções históricas dos sujeitos das falas como de quem decifra, uma vez que interfere na constituição dos sentidos através de suas próprias intenções.

Para elas, o método de abordagem textual é o mais importante. São cinco etapas de desenvolvimento do método semiológico: 1) coleta de textos culturais diversificados; 2) aquisição das regras do jogo semiológico; 3) reconhecimento do uso intencional das linguagens; 4) análise das intenções conformadoras e 5) emancipatórias dos textos e interação dos sujeitos com os textos.

As autoras sugerem 3 (três) atividades correspondentes a esse processo de abordagem do texto literário. Na primeira atividade, as autoras propõem distinguir brinquedos apassivadores e estimulantes e a posicionar-se diante deles de forma criativa; na segunda, proporcionar ao aluno a oportunidade de criticar as concepções de escola vigentes na sociedade; Na última atividade, levar o aluno a interpretar os sentidos veiculados pelos modos de construção da personagem em narrativas modernas.

Segundo Bordini e Aguiar (p.16) “a fruição plena do texto literário se dá na concretização estética das significações”.

Entende-se também sobre a participação ativa do leitor, a dimensão crítica do ato de ler, que cria o desenvolvimento do espírito crítico e da criatividade, a expansão da vivência cultural e existencial expande os conhecimentos e as habilidades intelectuais.

"Letramento é o estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral.” (SOARES, 1999)

A formação do leitor é dividida em duas partes: a primeira é o desenvolvimento das habilidades de leitura, compreensão, interpretação, inferência e avaliação. A segunda parte é o incentivo à leitura como prazer e lazer, que acontece quando se promove o convívio dos alunos com histórias de diferentes gêneros, possibilitando a leitura de livros inteiros.

O livro não deve ser imposto ao aluno como uma obrigação, não deve fazer sempre parte de alguma tarefa ou dever, ser imposto como algo apenas com uma finalidade de conclusão para determinada atividade. É preciso despertar o interesse do aluno, o movimento das atividades que o professor realiza em sala precisam ser acolhedoras e curiosas, promovendo discussões de leitura em uma aproximação entre alunos e livros. Para que tomem gosto e interesse pela leitura, as atividades em torno devem despertar sua curiosidade.

MOTIVAÇÃO DA LEITURA INFANTIL

Para motivar a leitura infantil é necessário o fácil acesso e contato com os livros, para que elas possam manusear com frequência, folhear e escolher o que mais agrada aos olhos.

É necessário que os adultos em sua volta se interessem pela leitura para incentivá-los, seja o professor ou os familiares e parentes. É fundamental ler para as crianças, conversar sobre o que entendeu do livro e realizar perguntas que trabalhem a forma de pensar, a escola deve fornecer materiais diversos para atender a esta demanda.

Nessa idade a criança se cansa com muita facilidade, por isso o ideal é apresentá-la a um livro curto com muitas imagens e pouca escrita, conforme a criança cresce, pode substituir por livros com mais textos.

Realizar a leitura em conjunto, com outros alunos, com o professor os pais não somente com os livros, mas estimulá-lo a ler tudo que está em seu redor como, placas, panfetos, nome de lugares e tudo o que estiver disponível, até que ele consiga ler sozinho.

Conhecer os interesses e o gosto das crianças é um bom começo para poder sugerir livros que irão agradá-los. Trocar algumas informações e experiências, bater papos sobre lugares, comidas, fatos históricos, tradições e curiosidades são ótimos para despertar o interesse.

Assistir flmes ou ir a passeios desperta a curiosidade de temas que foram recentemente vistos em uma leitura.

Os pais também podem incentivar os livros mostrando como é natural ler no dia a dia, podem ler para os flhos antes de dormir, ler o mesmo livro que o flho está lendo e conversar sobre ele faz com que a criança sinta mais apego a leitura.

A troca de livros também é uma ótima prática para ter contato com uma variedade maior de títulos, pode incentivar a inventar história e criar seus próprios livros para realizar a tarefa.

Temos por fm o recurso da tecnologia que hoje é muito presente, e como a criança facilmente se interessa pela tecnologia, pode ser inserida delicadamente para o fm da leitura pois o aparelho em si já os atrai.

"O importante é motivar a criança para leitura, para a aventura de ler. "(Ziraldo)

CONCLUSÃO

Entendemos que na literatura infantil existem livros com uma linguagem sutil para crianças e jovens compreenderem melhor as histórias ali contidas, e que se deu origem quando começou a ser diferenciados os papéis das crianças e dos adultos na sociedade, foi a partir deste ponto que passamos a prosseguir para um melhor cenário sobre seu impacto na educação.

Com obras literárias incríveis de autores conceituados, entende-se que esse tipo de literatura pode abordar diversos assuntos e promover uma viagem incrível da criança ao seu imaginário.

O hábito da leitura promove habilidades que são extremamente úteis para viver em sociedade, ela também trabalha o imaginário dos pequenos, e os auxilia para a vida adulta aprendendo valores para viver em comunidade, aprimora suas habilidades e o desenvolve além das matérias didáticas, como a habilidade de buscar soluções se questionar saber diferenciar o certo do errado. Se inicia ao ouvir pequenas histórias contadas na infância, mas que com o tempo evolui para novas experiências, as leituras passam a adquirir novos signifcados.

O resultado deste estudo foi observar que a sociedade detém um papel importante no hábito da leitura, e como a própria leitura impacta profundamente para o desenvolvimento da sociedade, e que para isso é de extrema importância incentivar as crianças a lerem com mais frequência.

A muitos motivos pelos quais o hábito de ler vem decaindo, como a desigualdade social, que não disponibiliza tempo e dinheiro para os mais carentes.

Possuímos também as mídias que agora dominam grande parte da população, e com a chegada dessas tecnologias as pessoas cada vez menos tem a vontade de ler, pois o tempo que lhes sobram é roubado por este tipo de entretenimento.

Com a falta de leitura das crianças, professores têm buscado diversas formas de resgatar os alunos para essa atividade, mas é preciso entender o problema como um todo, analisar como cada criança vive na âmbito social e as coisa pelas quais ela se interessa para poder indicar o que a motivará para leitura. os métodos aqui identifcados são excelentes formas de incentivo a leitura, mas principalmente, entender que este é um trabalho coletivo entre pais professores e alunos, por isso foram estudadas diversas formas para motivá-los a leitura dentro e fora de sala de aula.

É dever dos educadores, e familiares de cada aluno incentivá-los a esses novos hábitos. Incluindo esse costume no seu dia a dia. Ler para uma criança pode estimular e despertar curiosidades que o trarão para o mundo mágico da literatura infantil.

BIBLIOGRAFIA

</sae.digital/literatura-na-educacao-infanti>. Acesso em: 15 de jul. de 2021.

<www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-literatura-para-o-desenvolvimento-dacrianca/9055/>. Acesso em: 15 de jul. de 2021. <http://edicaodobrasil.com.br/2018/10/26/44-da-populacao-brasileira-nao-pratica-o-habito-daleitura/> Acesso em: 15 de jul. de 2021.

<www.infoescola.com/literatura/literatura-infantil/>. Acesso em: 15 de jul. de 2021.

ABRAMOVICH, F. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 5.ed. São Paulo : Scipione, 1995.

AGUIAR, V.T. & BORDINI, M.G. Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas. 2.ed. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1993.

BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fadas. 11.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1996. p. 1143.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília : MEC/SEF, 1997.

CADEMARTORI, L. O que é literatura infantil? 6.ed. São Paulo : Brasiliense, 1994.

JOLIBERT, J. Formando crianças leitoras. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994. v.1

INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA ESCOLA

DALVA ROSEMEIRE DA SILVA GALASSI

Resumo

O objetivo desse presente trabalho é identifcar e apresentar como a inclusão de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) estão sendo incluídas dentro do ensino público. Este trabalho acadêmico segue a metodologia da pesquisa científca e dentre as diferentes vertentes da pesquisa científca, optou-se pela revisão bibliográfca, que consiste na coleta de dados a partir de bibliografas já publicadas. Foi possível concluir que a inclusão de autistas na educação é um desafo que exige o engajamento de toda a comunidade escolar e da sociedade como um todo. É preciso que sejam garantidos os direitos e oportunidades de acesso à educação para todos, independentemente de suas condições individuais.

Palavras-chave: Educação. Educação Especial e Inclusiva. Autismo. Transtorno do Espectro Autista. TEA.

Abstract

The objective of this present work is to identify and present how the inclusion of children with Autistic Spectrum Disorder (ASD) are being included within public education. This academic work follows the methodology of scientifc research and among the difeerent aspects of scientifc research, we opted for a bibliographical review, which consists of collecting data from already published bibliographies. It was possible to conclude that the inclusion of autistic people in education is a challenge that requires the engagement of the entire school community and society as a whole. It is necessary to guarantee the rights and opportunities of access to education for all, regardless of their individual conditions.

Keywords: Education. Special and Inclusive Education. Autism. Autistic Spectrum Disorder. TEA.

INTRODUÇÃO

Desde a década passada, o governo federal brasileiro tem investido no tratamento de doenças intelectuais, devido à estimativa de que cerca de 20% das crianças e adolescentes sofrem de algum tipo de transtorno intelectual, e aproximadamente 4% necessitam de tratamento intensivo por tempo indeterminado (BRASIL, 2005). Há cerca de dois milhões de brasileiros com autismo, sendo mais de 300 mil casos confrmados somente em São Paulo (OLIVEIRA, 2018).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um grupo de habilidades de desenvolvimento que se caracteriza por defciências na interação social, comunicação padronizada, restritiva e comportamentos repetitivos (APA, 2013). Uma das características mais marcantes do autismo é a dependência que o portador da síndrome apresenta, devido às importantes difculdades em realizar tarefas consideradas comuns (MACHINESKI et al, 2013).

O diagnóstico é geralmente feito por um médico, com base no aspecto comportamental do indivíduo (MOREIRA et al, 2016). No entanto, diversos fatores podem retardar esse diagnóstico, como a falta de percepção dos pais ou pouco conhecimento dos profssionais sobre a doença (LOPEZ-PISON et al, 2014).

A vivência de um indivíduo autista é signifcativamente diferente da de um não autista, especialmente no que se refere ao convívio familiar e social. Os portadores dessa síndrome compreendem o mundo de forma diversa, apresentando diversas variações de percepção (BERNARDO et al, 2015).

O autismo é considerado atualmente "uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas e evolução de um distúrbio do desenvolvimento, caracterizada por défcits na interação social e no relacionamento com os outros, associada a alterações de linguagem e comportamento" (ASSUMPÇÃO JR et al, 1999).

Em 1994, estimava-se que houvesse três casos de autismo em cada 10.000 crianças. Atualmente, sabe-se que a proporção é de 60 casos em cada 10.000 crianças (FLEISCHER, 2012).

Este trabalho acadêmico segue a metodologia da pesquisa científca, que, segundo Gil (2008, p.17), é um "procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos". De acordo com

Tartuce (2006, p. 12), o método científco é "a expressão lógica do raciocínio associada à formulação de argumentos convincentes, que têm por fnalidade informar, descrever ou persuadir um fato".

Entre as diferentes vertentes da pesquisa científca, optou-se pela revisão bibliográfca, que consiste na coleta de dados a partir de bibliografas já publicadas. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p.174), "o levanta-

mento de dados, primeiro passo de qualquer pesquisa científica, é feito de duas maneiras: pesquisa documental (ou de fontes primárias) e pesquisa bibliográfica (ou de fontes secundárias)". Conforme Gil (2002, p.44), a revisão bibliográfica é realizada com base em "material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". Embora muitos estudos exijam algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas que se desenvolvem exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

O objetivo desse presente trabalho é identificar e apresentar como a inclusão de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) estão sendo incluídas dentro do ensino público.

INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NA REDE PUBLICA DE ENSINO

A criança autista vive em um mundo próprio e único, inacessível para os outros ao seu redor, e seu comportamento característico chama a atenção. (BERNARDO et al, 2015)

Essas crianças geralmente têm dificuldade em conviver em grupo, mesmo com crianças da mesma idade, embora, dependendo do grau do transtorno, algumas possam desenvolver habilidades sociais. (BERNARDO et al, 2015)

O isolamento é uma das características mais marcantes do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), visível desde os primeiros anos de vida, e a dificuldade em desenvolver relacionamentos interpessoais e vínculos maternos pode ser notada precocemente. (CAMARGOS, 2002)

ALGUMAS CONCEITUAÇÕES E REFLEXÕES SOBRE O AUTISMO

O autismo não foi "descoberto" como uma condição singular em um momento específico. Em vez disso, a compreensão do autismo evoluiu ao longo do tempo através de observações clínicas e pesquisas em diversos campos da medicina, psicologia e neurociência.

Segundo Braunwald (1988, p. 882), “O autismo é uma síndrome representada por um distúrbio difuso do desenvolvimento da personalidade.”. caracterizado pela “(...) incapacidade da criança em desenvolver interações sociais normais ou uma linguagem comunicativa; são igualmente típicas a extrema obsessividades, preocupação, perseverança, resistência a mudanças e as ações estereotipadas”

O autismo pode ser considerado uma, de acordo com Pereira, 1996, p. 27:

“deficiência mental específica, susceptível de ser classificada nas Perturbações Pervasivas do Desenvolvimento, que afeta qualitativamente as interações sociais recíprocas, a comunicação não-verbal e a verbal, a atividade imaginativa e se expressa através de um repertório restrito de atividades e interesses” (PEREIRA, 1996, p. 27)

Para Assumpção Jr. et al, (1999, p.944) “O autismo é visto hoje como uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas e evolução de um distúrbio do desenvolvimento, caracterizada por déficit na interação social e no relacionamento com os outros, associado a alterações de linguagem e comportamento”

As primeiras descrições de comportamentos associados ao autismo remontam ao final do século XIX, quando os médicos europeus Jean-Martin Charcot e Eugen Bleuler começaram a notar padrões incomuns de comportamento em pacientes que apresentavam sinais de transtornos mentais. No início do século XX, o psiquiatra Leo Kanner publicou o primeiro artigo que descreveu o que ele chamou de "autismo infantil precoce", baseado em suas observações clínicas de 11 crianças que apresentavam comportamentos atípicos. (DONVAN & ZUCKER, 2017)

Ao mesmo tempo, o psiquiatra austríaco Hans Asperger publicou suas próprias observações sobre um grupo de crianças com comportamentos semelhantes, que ele chamou de "psicopatas autistas". Asperger descreveu o autismo como um traço inato e sugeriu que a condição era mais comum em famílias com história de transtornos mentais.

Na década de 1970, a compreensão do autismo começou a evoluir de uma abordagem psicanalítica para uma perspectiva mais neurológica e biológica. Os estudos de pesquisa começaram a explorar as bases genéticas e neurobiológicas do autismo e a desenvolver novas técnicas de diagnóstico e tratamento. (DONVAN &

ZUCKER, 2017)

Desde então, a compreensão do autismo continuou a evoluir e crescer, e hoje o autismo é reconhecido como um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a capacidade de uma pessoa de se comunicar, socializar e interagir com o mundo ao seu redor. O autismo é diagnosticado com base em critérios específicos estabelecidos por manuais de diagnóstico, como o DSM-5 e o CID-11, e é tratado com uma variedade de abordagens terapêuticas e educacionais. (BANZATO, 2004)

Desta forma, podemos definir o autismo, também conhecido como transtorno do espectro autista (TEA), como é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a

capacidade de uma pessoa se comunicar, interagir socialmente e processar a informação de maneira eficiente. Se caracteriza por um padrão de comportamento repetitivo, interesses restritos e dificultados para a comunicação verbal e não verbal, o que pode afetar significativamente a vida diária das pessoas que o experimentam.

A conceituação da deficiência deve servir não para a discriminação, mas para ajudar na compreensão das especificidades inerentes a cada uma delas. Devemos lembrar que as capacidades e as potencialidades e não a deficiência é que devem definir as atitudes perante o sujeito deficiente. (BARRETO, 2014, p. 19)

O espectro autista é amplo e pode variar em sua gravidade e sintomas, o que significa que o autismo afeta a cada pessoa de maneira diferente. O diagnóstico é realizado por meio da observação do comportamento e da avaliação das habilidades de comunicação e socialização da pessoa. Embora não haja cura para o autismo, o tratamento temporário e a intervenção podem ajudar as pessoas com TEA a melhorar sua qualidade de vida e alcançar seu potencial máximo.

A INCLUSÃO DENTRO DE SALA DE AULA

A inclusão de autistas na educação é uma questão relativamente recente, que começou a ser discutida com mais força nas últimas décadas do século XX. Antes disso, a visão predominante era a de que crianças com deficiências intelectuais ou comportamentais deveriam ser excluídas do ensino regular e encaminhadas para escolas especializadas ou instituições de atendimento específico.

A partir da década de 1990, no entanto, houve uma mudança significativa na percepção do papel da escola na inclusão social e educacional de todos os alunos, independentemente de suas limitações. Esse movimento foi influenciado por uma série de fatores, como as políticas internacionais de inclusão educacional, as demandas de movimentos sociais e a evolução das pesquisas em educação especial. (COSTA, et al, 2020)

No Brasil, a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares ganhou força a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu o direito à educação como um direito fundamental de todos os cidadãos. Posteriormente, em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que garantiu o acesso de alunos com deficiência ao ensino regular e determinou que as escolas deveriam se adaptar às suas necessidades educacionais.

(COSTA, et al, 2020)

No entanto, foi apenas em 2008 que o Brasil promulgou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que estabeleceu diretrizes para a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. Essa política prevê a oferta de recursos e serviços de apoio pedagógico e técnico especializado, bem como a formação de professores e demais profissionais da educação para atender às necessidades desses alunos.

A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente. Esse comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento. Os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e a escassez de bibliografas apropriadas dificulta o acesso à informação na área. (Santos, 2008, p. 9).

A inclusão de pessoas autistas no ensino público é um direito garantido por lei. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, aprovada em 2008, tem como objetivo garantir a inclusão de alunos com deficiência, incluindo autistas, nas escolas regulares.

Embora a chegada das crianças com deficiência na Educação Infantil suscite inúmeras tensões acerca de concepções e práticas, está evidenciado que sua permanência neste espaço educacional é necessária. Por um lado, é a sua presença que nos fará buscar avanços na produção de conhecimentos e na efetivação de políticas públicas. Por outro lado, é indiscutível que os processos de estimulação que ocorrem no contexto das creches e pré-escolas são fundamentais e contribuem para que as crianças superem suas limitações, sejam estas físicas, sensoriais ou cognitivas (ALVES, p. 277, 2018.)

Para atender às necessidades educacionais desses alunos, é preciso que haja uma equipe multidisciplinar, formada por professores, pedagogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, que trabalhem em conjunto para criar um ambiente educacional adequado e inclusivo.

"Entende-se que o ambiente escolar é um lugar de intensa diversidade, pois neste, há uma junção de várias características, hábitos, crenças e valores. Apesar de este ser constituído de uma pluralidade cultural, há um padrão instituído pela sociedade deixando de lado o multiculturalismo estabelecido nas unidades escolares" (KELMAN, 2010, p. 24).

Além disso, a escola deve disponibilizar recursos e tecnologias assistivas que possam auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos autistas, como materiais didáticos adaptados, softwares de comunicação alternativa, entre outros.

Incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada sem motivos... Confirma-se, ainda, mais uma razão de ser da inclusão, um motivo a mais para que a educação se atualize, para que os professores aperfeiçoem as suas práticas e para que escolas públicas e particulares se obriguem a um esforço de modernização e de reestruturação de suas condições atuais, a fim de responderem às necessidades de cada um de seus alunos (MANTOAN, 2006, p. 30)

O objetivo da inclusão é proporcionar a esses alunos uma educação de qualidade, garantindo o acesso a todos os conteúdos e atividades oferecidos pela escola. Para isso, é importante que haja uma sensibilização da comunidade escolar em relação às questões relacionadas ao autismo, visando a redução do preconceito e a promoção da convivência harmoniosa entre todos os alunos.

De acordo com Rosseto (2005, p. 42):

[...] a inclusão é um programa a ser instalado no estabelecimento de ensino a longo prazo. Não corresponde a simples transferência de alunos de uma escola especial para uma escola regular, de um professor especializado para um professor de ensino regular. O programa de inclusão vai impulsionar a escola para uma reorganização. A escola necessitará ser diversificada o suficiente para que possa maximizar as oportunidades de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.

Vale ressaltar que a inclusão dos alunos autistas no ensino público é um processo contínuo, que exige adaptações e ajustes constantes por parte da escola e da equipe multidisciplinar, visando atender às necessidades individuais de cada aluno e garantir a sua plena participação na vida escolar e social.

Apesar desses avanços, ainda há muitos desafos a serem enfrentados para garantir a inclusão efetiva de alunos autistas na educação. Entre eles estão a falta de formação adequada dos professores para lidar com as especifcidades desses alunos, a falta de recursos e materiais pedagógicos adaptados, a necessidade de adaptações arquitetônicas e de acessibilidade, entre outros.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO EM SALA DE AULA PARA ALUNOS COM AUTISMO

A educação objetiva propiciar a formação necessária ao desenvolvimento das aptidões, das potencialidades e da personalidade do educando. O processo educacional tem por meta: (a) qualifcar o educando para o trabalho; e (b) prepará-lo para o exercício consciente da cidadania (MELLO FILHO, 1986, p.533)

Existem diversas estratégias de ensino em sala de aula que podem ser utilizadas para ajudar alunos com autismo a terem um melhor desempenho acadêmico e uma interação mais efetiva com os colegas e professores. Algumas dessas estratégias incluem:

Rotinas claras e estruturadas: crianças com autismo tendem a se sentir mais seguras quando sabem o que esperar e têm rotinas estabelecidas. Por isso, é importante criar uma rotina clara e estruturada para o dia escolar, com horários para cada atividade e previsibilidade sobre o que acontecerá a seguir.

Comunicação visual: muitas crianças com autismo têm difculdades na comunicação verbal. Por isso, utilizar comunicação visual pode ajudar a tornar as informações mais claras e compreensíveis. Cartazes com instruções, imagens ou símbolos podem ser utilizados para transmitir informações importantes.

Trabalho em dupla ou grupo pequeno: alunos com autismo muitas vezes têm difculdades em interagir com outras pessoas e fazer amizades. Trabalhos em dupla ou em grupo pequeno podem ajudar a fomentar a socialização, ajudando-os a desenvolver habilidades sociais e de comunicação.

Reforço positivo: crianças com autismo tendem a responder bem a reforço po-

sitivo. Isso pode ser feito através de elogios, prêmios ou mesmo recompensas simples, como adesivos ou bônus. É importante ressaltar que o reforço deve ser feito de maneira consistente e adequada para que seja efetivo.

Atividades sensoriais: muitas crianças com autismo têm dificuldades sensoriais. Por isso, oferecer atividades sensoriais pode ajudá-las a se concentrar e se acalmar. Exemplos de atividades sensoriais incluem brincar com massinha, mexer com água ou areia e utilizar materiais com texturas diferentes.

Adaptações curriculares: algumas crianças com autismo podem precisar de adaptações curriculares para terem um desempenho acadêmico adequado. Isso pode incluir a utilização de materiais adaptados, a redução do número de tarefas ou mesmo a flexibilização dos objetivos de aprendizagem.

Essas são apenas algumas das estratégias que podem ser utilizadas em sala de aula para ajudar alunos com autismo. É importante lembrar que cada criança é única e pode responder de maneira diferente às diferentes abordagens, por isso é importante que os professores e profissionais da educação trabalhem em conjunto com os pais e profissionais de saúde para desenvolver um plano individualizado que atenda às necessidades específicas de cada aluno com autismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na educação tem sido uma discussão cada vez mais presente no meio acadêmico e na sociedade em geral. Desde a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares se tornou uma diretriz da educação brasileira.

Porém, a inclusão de autistas na educação apresenta alguns desafios. A primeira dificuldade se dá na identificação precoce do transtorno, que muitas vezes pode ser confundido com outras condições ou simplesmente não ser notado pelos pais ou educadores. É importante ressaltar que a inclusão não deve ser vista como um processo unilateral, e sim uma construção conjunta entre escola, familiares e equipe multidisciplinar, como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais.

Uma vez identificado o transtorno, é fundamental garantir que o aluno autista tenha acesso a recursos pedagógicos e tecnológicos que permitam o desenvolvimento de suas habilidades e competências, respeitando suas características individuais e necessidades específicas. Alguns recursos que podem ser úteis na inclusão de autistas na educação são materiais visuais, jogos educativos, softwares de comunicação alternativa e adaptativa, dentre outros.

Outro aspecto importante da inclusão de autistas na educação é a capacitação dos educadores e demais profissionais envolvidos. É fundamental que a equipe escolar esteja preparada para lidar com as particularidades do TEA, como dificuldades de comunicação, de interação social e de comportamento, por exemplo. Cursos de formação e capacitação podem ser oferecidos pela própria escola ou por instituições especializadas.

Além disso, é importante que a escola adote medidas de adaptação para garantir a inclusão dos alunos autistas, como adequações curriculares, flexibilidade de horários e espaços, e suporte emocional e psicológico tanto para os alunos quanto para seus familiares.

A inclusão de autistas na educação é um desafio que exige o engajamento de toda a comunidade escolar e da sociedade como um todo. É preciso que sejam garantidos os direitos e oportunidades de acesso à educação para todos, independentemente de suas condições individuais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fabiola Fernanda Patrocínio. A inclusão das crianças com deficiência na educação infantil: processo em construção. Revistas Eletrônicas – Portal Periódicos.

v. 41, n. 2, 2018. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1376-8.pdf Acesso em: 29 de abr. 2023.

APA. Diagnostical and Statistical Manual – Mental Disorders – DSM-5. 5th ed.:

American Psychiatrical Association, Washington, Mai 2013.

ASSUMPÇÃO JR, F. B. Reconhecimento Facial e Autismo, Arq. Neuro-Psiquiatr.

vol. 57 n.4 São Paulo Dec. 1999.

BERNARDO, Esdras Piovesam; FERNANDES, Fabiana Carnielo; PEREZ, Gilda Antonia; GAMA, Marilis Dayane; TOLEDO, Regiane Paiva. Autismo: uma revisão sobre de produções teóricas que abordam a atuação de profissionais e da família.

São José do Rio Preto, 2015. Disponível em: http://www.unilago.edu.br/revista/edicaoatual/Sumario/2015/downloads/4.pdf. Acesso em: 29 abr. de 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Caminhos para uma política de saúde mental infanto-juvenil. Brasília, 2005

DONVAN, John; ZUCKER, Caren. Outra Sintonia: a história do autismo Companhia das Letras, 2017.

FLEISCHER, S. GRINKER, Roy Richard. 2010. Autismo: um mundo obscuro e conturbado. Tradução de Catharina Pinheiro. São Paulo: Larrousse do Brasil. 320pp, Mana vol.18 no.1 Rio de Janeiro Apr.2012.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo : Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científca. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOPEZ-Pison J, GARCIA-Jimenez MC, MONGE-Galindo L, LAFUENTE-Hidalgo M, PEREZ-Delgado R, GARCIA-Oguiza A, et al. Our experience with the a etiological diagnosis of global developmental delay and intellectual disability: 2006-2010. Neurologia. 2014;29(7):402-7.

Machineski GG, Schneider JF, Camatta MW. O tipo vivido de familiares de usuários de um centro de atenção psicossocial infantil. Rev Gaúcha Enferm.

2013;34(1):126-32.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?

São Paulo: Moderna, 2006. Disponível em:

https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O- ESCOLAR-MariaTeresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf Acesso em: 29 de abr. 2023.

MELLO FILHO, José Celso. Constituição Federal anotada. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1986.

OLIVEIRA, Carolina. Um retrato do autismo no Brasil. Revista Espaço Aberto 2018. Disponível em: www.usp.br/espacoaberto/?materia=um-retrato-do-autismo-no-brasil. Acesso em: 29 abr. de 2023.

Pereira, E. Autismo: do conceito à pessoa. Lisboa: Secretariado de Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. 1996.

ROSSETO, M. C. Falar de inclusão... falar de que sujeitos? In: Lebedef, T. B. Pereira. Educação especial – olhares interdisciplinares. Passo Fundo: UPF Editora, 2005. P. 41-55.
TARTUCE, T. J. A. Métodos de pesquisa. Fortaleza: UNICE – Ensino Superior, 2006. Apostila.

ESTUDO DO PROCESSO DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇA COM AUTISMO UTILIZANDO A NEUROPEDAGOGIA

DEB MARIA FERREIRA

RESUMO

A escolha do tema se justifca a partir da decisão e da escolha do curso de pós-graduação neste momento em que toda a sociedade se abre para pelo menos procurar entender melhor como se processo a Inclusão do aluno Autista no Sistema Regular de Ensino, vencendo pré-conceitos, estabelecendo parcerias entre escola, família e comunidade, de forma concreta uma educação de qualidade e efetivamente para TODOS. Objetiva também analisar sobre o papel da escola, atuação dos gestores, atuação dos professores e também do fazer pedagógico que interferem no desafo de incluir alunos autistas no sistema regular de ensino. Sendo que a inclusão propriamente dita não é uma via de mão única, os maiores benefciados neste processo são exatamente aqueles que aprendem e se dispõem a conviver com a extrema diversidade do mundo atual de forma aberta, adequada e satisfatória sendo que é dever de todos os envolvidos se sentirem responsáveis e envolvidos para que todo o processo de Inclusão aconteça.

Palavras-chave: Inclusão. Autismo. Neuropedagogia.

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata da questão do estudo do processo da aprendizagem de criança com autismo utilizando a neuropedagogia com foco na Inclusão Escolar nos dias atuais representa a expressão de um anseio tanto de familiares, como de profssionais das áreas da psicopedagogia, pedagogia e psicologia.

Um dos problemas comuns do aprendizado da criança autista é a falta de paciência e conhecimento que assola tanto os profssionais da educação, a família e a

sociedade. Este problema afeta as ações docentes durante o processo de alfabetização e de socialização de crianças autistas.

O objetivo deste estudo é indicar alternativas para identifcar quais são as ações docentes evidenciadas na promoção dos processos de socialização e alfabetização de crianças autistas inscritas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em classes regulares. Com vista a verifcar como o aluno autista é acolhido pela comunidade escolar; identifcar como se ocorre o processo de inclusão frente às perspectivas de socialização e alfabetização; identifcar à capacitação dos profssionais que trabalham com esse aluno autista; identifcar o grau de conhecimento dos pais frente à inclusão de seu flho autista em classe regular de ensino; descrever quais estratégias de mediação junto à criança com autismo são mais ou menos efcazes no contexto de inclusão.

O conteúdo apresentado neste artigo poderá benefciar os professores, a equipe pedagógica e a comunidade escolar (pais, alunos e funcionários).

Para fns desta análise os conceitos, surgem diversos questionamentos relativos a possibilidade de inclusão de crianças autistas no ensino regular, justifcando assim o interesse pelo desenvolvimento deste projeto e ressaltando a questão de como pesquisas na área podem contribuir de forma efetiva para a inclusão, demonstrando se é possível alfabetizar e socializar alunos autistas num ambiente escolar regular.

É importante destacar que as informações aqui disponibilizadas, foram obtidas por meio de pesquisa bibliográfca e com estudos de autores que se consagraram historicamente sobre o tema. Deverá também ser de caráter qualitativo, já que se torna mais adequada e viável pela modalidade de estudo que se apresentam contemplando pesquisas em documentos escolares, legislação vigente e atualizada, artigos recentes de revistas e/ou jornais e principalmente sites e redes sociais onde famílias se comunicam e se atualizam quanto aos acontecimentos e depoimentos recentes sobre a inclusão de alunos autistas no âmbito escolar.

AUTISMO INFANTIL

Há muitos anos vem sendo estudado o autismo infantil, quando entramos em contato com os resultados de pesquisas sobre este assunto, percebemos o quanto complexo é esse tema, a começar por suas defnições que ao longo de sua história são diversifcadas.

Bosa (2002, p. 22), em uma revisão rápida de literatura, faz um resgate do conceito de autismo historicamente construído e nos esclarece que o autismo é encontrado como:

[...] síndrome comportamental, síndrome neuropsiquiatra/neuropsicológica,como transtorno invasivo do desenvolvimento, transtorno global do desenvolvimento, transtorno abrangente do desenvolvimento, transtorno pervasivo do desenvolvimento,psicose infantil, precoce, simbiótica, etc.(BOSA, 2002,

p.22).

Atualmente, o termo “transtorno do espectro autista”, vem sendo adotado para ressaltar que há vários graus da patologia. O autismo está enquadrado nos transtornos globais do desenvolvimento e é utilizado, para o seu diagnóstico, o agrupamento de alguns critérios estabelecidos pelo Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM-IV)10 e pela Classificação Internacional de Doenças (CID-10).

De acordo com esses critérios, para ser considerada pessoa com autismo, a criança deve apresentar comprometimento em três áreas principais: alterações qualitativas das interações sociais recíprocas; modalidades de comunicação; interesses e atividades restritos, estereotipados e repetitivos.

Através da avaliação do quadro clínico é feito o diagnóstico do autismo. Não existem testes laboratoriais específicos para a sua detecção. Normalmente, o médico solicita exames para investigar condições (possíveis doenças) que têm causas identificáveis e podem apresentar um quadro de autismo infantil, como a síndrome do X- frágil, fenilcetonúria ou esclerose tuberosa.

Pesquisas como dos autores COSTA E NUNES MAIA, 1988, “permitem definir algumas características clínicas evolutivas detectadas inerentes ao diagnóstico no período do desenvolvimento da criança com autismo infantil. ”

Esses autores observaram que em recém-nascidos as características clínicas mostravam um bebê diferente dos outros, parecia não precisar da mãe, raramente chorava, tornava-se rígido quando era pego no colo, às vezes era muito reativo aos elementos e irritável.

Já no primeiro ano de vida, essas crianças se caracterizavam por não pedir nada, não notar sua mãe, não dar sorrisos, não resmungar, ter falta de interesse por jogos comuns e sociais, não parecer afetuoso, ser muito reativo a sons, apresentar aversão pela alimentação sólida, ser indiferente ou rígido quando pego no colo, tiver ausência de comunicação verbal ou não verbal, ser hipo ou hiper-reativo aos estímulos e ter suas etapas de desenvolvimento motor irregular ou retardadas.

No segundo e no terceiro anos, as mesmas permanecem indiferentes aos contatos sociais, comunicam-se mexendo a mão do adulto, seu único interesse pelos brinquedos consiste em alinhá-los, apresenta intolerância á novidades nos jogos, procuram estimulações sensoriais como ranger os dentes, esfregar e arrancar superfícies, fitar fixamente detalhes visuais, olhar mãos em movimentos ou objetos com movimentos circulares. Já no aspecto motor, andam nas pontas dos pés, balançam a cabeça, giram em torno de si mesmo e batem palmas.

No quarto e quinto ano, apresentam ausência do contato visual, linguagem limitada ou ausente, em alguns casos tem ecolalias e inversão pronominal, anomalias do ritmo do discurso, do tom e das inflexões, resistência ás mudanças no ambiente e nas rotinas, nos jogos apresentam ausência de fantasias, de imaginação e representação.

Embora muitos indícios fortes surjam no decorrer do desenvolvimento destas crianças, apenas com dezoito meses os pais e também pediatras começam a enxergar que algo está errado, retardando assim o diagnóstico precoce. Levando o diagnóstico conclusivo ultrapassar os trinta meses desta criança. Segundo Gonçalves (2009), além das características já citadas pelos autores acima ele complementa que no processo de crescimento, as características do autismo vão tornando-se mais evidentes e percebe-se que a criança age como se não escutasse os comandos, revelam ausência de medo real e um retardo no desenvolvimento das habilidades.

De acordo com os autores citados até o presente momento levam em consideração a mesma abordagem salientando que em geral, os autistas não gostam de contato visual direto, preferem olhar para objetos e não para rostos, não imitam comportamentos, não bocejam, choram ou riem quando outros o fazem, ou seja, podemos constatar que os mesmos não se envolvem com o rico tecido de sinais que partilhamos com os demais membros da espécie. Essa incapacidade pode ser devida ao fato de que eles geralmente se afastam psiquicamente de atividades que envolvam outras pessoas.

Cientificamente, não há comprovações de cura para o autismo. A pessoa autista pode ser tratada e desenvolver suas habilidades de uma forma mais intensiva do que a outra pessoa em alguns aspectos de seu comportamento.

O diagnóstico precoce é importante para poder iniciar a intervenção educacional especializada o mais rapidamente possível.

A questão da inclusão de crianças com necessidades especiais vem sendo discutida e fundamentada desde a luta pelos direitos humanos, vinculada na forma de Declarações e Diretrizes políticas desde 1948. Também assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, onde apresenta em seus artigos 58,59 e 60 a preocupação em incluir alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino.

Há muito a ser esclarecido e discutido a respeito das diferentes conotações que a inclusão possa assumir. Muitos são os fato-

res intervenientes, para que a mesma ocorra. Destacam-se exemplos práticos tais como, os momentos em que se percebe perplexidade, confusão e insegurança na quais professores e outros profissionais se deparam ao receber uma criança com diagnóstico do espectro autista para inclusão.

Acredita-se que apenas o amparo legal para a inclusão não garante uma educação de qualidade para crianças autistas, para que isso aconteça é preciso que ocorra uma adaptação do ensino regular em todo o país, pois de acordo com Serra (2007):

Alunos autistas não aprendem sem um devido suporte. Eles possuem uma forma própria e se optarmos por uma educação inclusiva, ela precisará antes tudo respeitar esta identidade da criança e a flexibilidade deverá ser crucial para o sucesso dos programas (SERRA, 2007, p. 44).

Frente às colocações de Serra necessitamos pensar na inclusão global onde se entende que a organização do currículo e a avaliação devem estar voltadas para a efetiva aprendizagem do aluno autista, respeitando seu processo individual da aprendizagem, conhecendo suas demandas (cognitivas, emocionais e físicas) oportunizando o direito de não apenas estar presente no local físico das dependências da escola, mas de participar e de interagir.

Beyer (2005, p.28) apresenta uma linha de pensamento parecida com autor acima e complementa que educar é confrontar-se com a diversidade e afirma que a primeira condição para a educação inclusiva não custa dinheiro, mas exige uma nova forma de pensar e exercer esse ensino que deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades.

Frente à ideia de Serra e Beyer é possível refletir que uma escola inclusiva, com capacidade para atender alunos em situações diferenciadas de aprendizagem como no caso dos autistas que se diferenciam quanto aos seus comportamentos, estruturas emocionais e cognitivas, é altamente desafadora e implica em uma ação conjunta e responsável de muitos sujeitos, entre eles pais, professores, equipes diretivas e pedagógicas e gestores dos projetos políticos que visam à inclusão.

Diante deste contexto tão complexo, desafador falar em educação inclusiva para todos remete-se a reflexões sobre a formação das escolas que temos na atualidade levando-nos a pensarmos se poderemos realmente encontrar uma escola onde todos autistas ou não possam realmente aprender, tendo respeitados o seu tempo e sua forma diferenciada de aproximação do conhecimento, integração, socialização e alfabetização?

Aprendizado da criança autista através da neuropedagogia

Desde a primeira infância a criança aprende a aprender e por isso precisa de estímulos saudáveis, como brincar, ouvir música, escutar histórias, ser ouvida, usar a imaginação, etc.

Torna-se difícil entender como se dá o desenvolvimento humano de crianças autistas, uma vez que sabemos que o homem constrói o seu conhecimento na sua relação com o meio conforme as suas próprias condições biopsicossociais.

Numa visão psicopedagógica partindo das ideias de Chamat (2004),é primordial subsidiar os profissionais que atuam com crianças, a compreender e elucidar os problemas e as dificuldades de aprendizagem, agindo de forma a buscar soluções pedagógicas a partir de uma leitura afetivo-cognitiva e social.

O portador de autismo necessita de trabalhos intensificados precocemente assim que descobertos os primeiros traços. As intervenções devem ser em todas as áreas do seu desenvolvimento, em especial, em sua comunicação e nas relações sociais.

Para que o mesmo se desenvolva se faz necessário à mediação do educador, para que haja o melhor aproveitamento do tempo e dos espaços. Incluir não significa estar presente em sala de aula, ou até mesmo brincar a tarde toda com um único objeto.

É preciso pensar as diferentes formas de inserção da criança autista na realidade, no mundo infantil e adulto, nas atividades cotidianas, nas brincadeiras e tarefas fazendo-o participar de alguma forma.

Diante da educação inclusiva que retrata muitas incompletudes e perplexidades cabe aos psicopedagogos participarem de todo o processo inclusivo, dando auxílio e suporte para pais, professores e para a própria criança autista.

Conforme ressalta Beyer (2005, p. 124):

Encontramo-nos, diante de uma encruzilhada, onde, ou retrocedemos e estagnamos, perpetuando práticas sociais e pedagógicas de segregação, ou aceitamos o desafo que tais projetos de inclusão nos trazem e procuramos, como educadores, rever nossas práticas, construir novas competências e aproximarmo-nos de outros colegas que es-

tão abertos ao projeto de educação inclusiva, e, assim buscarmos alterar gradualmente nossas práticas pedagógicas, no acolhimento do aluno com necessidades educacionais especiais nas escolas em geral. (BEYER, 2005, p.124).

Tomando como base a citação do autor acima, pode-se concluir a importância da presença do psicopedagogo em todo o processo de inclusão escolar seja de crianças autistas ou com outras necessidades especiais. O profissional da área da psicopedagogia poderá servir de articulador entre todos que possuem envolvimento com o aprendiz, orientando para que o foco não fique sobre as dificuldades ou patologias, mas sim, sobre as possibilidades. Poderá dar voz a todos os interesses que existam dentro da instituição

e, a partir da voz que é ouvida por si e pelos outros, os profissionais poderão distinguir as barreiras existentes no processo de ensino-aprendizagem e que, sejam passíveis de mudanças. Irá auxiliar a escola a encontrar saídas metodológicas e avaliativas não exclusivas.

Proporcionando um espaço de escuta individual ou coletiva, o psicopedagogo estará acolhendo as pessoas em suas angústias, dúvidas e certezas, pois ao falar também se escuta e se tem a oportunidade de encontrar respostas.

Em suma, cabe ao psicopedagogo, proporcionar um lugar de possibilidades de retomadas, de ressignificações, interagindo com as famílias, com a comunidade escolar, não apenas no sentido de costurar fraturas da aprendizagem, mas de possibilitar a todos que participam deste processo de inclusão algumas ferramentas que possibilitem criar para os autistas um lugar no mundo, lugar de identificação e significados.

Freire (1993) conceitualiza o processo de alfabetização como algo que vai além do reconhecimento de símbolos e letras. É saber interpretar o que está a sua volta fazendo uma leitura de mundo.

Ao analisar as palavras de Freire muitos questionamentos nos indagam. Pois como crianças autistas que são consideradas "surdas para o mundo" podem efetuar essa leitura? Talvez por essa complexidade haja tão poucos autores que falem diretamente sobre a alfabetização de crianças autistas.

O processo da alfabetização inicia desde que a crianças são bebês, para ler essa mesma criança já incorporou um mundo de significados, nomeou objetos, obteve um vasto repertório de palavras, adquiriu já alguns conceitos entre outras habilidades, que foram vivenciadas intensamente ao longo de sua infância, olhando, planejando, brincando, fazendo simbolizações.

Muitos são os pré-requisitos para esse processo de alfabetização que englobam o desenvolvimento motor, tônus musculares adequados, coordenação, consciência corporal, lateralidade. Ao olhar para os diferentes graus de dificuldades das crianças autistas podemos afirmar que elas apresentam comprometimentos em todas as competências que antecedem à aprendizagem da leitura e escrita.

Por essas peculiaridades é fundamental neste processo de alfabetização ensinar, intervir, explorar e esperar, trabalhar com imagens, proporcionando situações didáticas- metodológicas que explorem esta atividade mental.

É preciso pensar em desenvolver tudo o que está imaturo, utilizando-se de uma avaliação criteriosa conhecendo as limitações destas crianças, observando suas modalidades de aprendizagem e respeitando suas potencialidades.

Conforme os achados na literatura que falam sobre alfabetização, ou sobre autista pode-se concluir que não existe um método ou programa que seja mais eficaz ou mais indicado para quem tem Autismo, pois cada um vai se adequar melhor a um ou outro de acordo com o seu perfil. Acredita-se que a chave para a alfabetização está na crença da capacidade de aprendizagem deste indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos observar com este trabalho, que o autismo é uma síndrome com sintomas e graus de manifestações extremamente variados. Até o momento pouco se sabe, com exatidão, quais são as suas causas, sendo que os estudos ainda estão fundamentados em teorias cognitivas. Com esses estudos e pesquisas nesta área trouxeram novas maneiras de pensar a síndrome.

Ao término da leitura de diversas referências bibliográficas e a finalização do estágio com a estimulação precoce de crianças autistas pode-se analisar que existe um grande número de casos de autistas com um nível de recuperação muito satisfatório, mas mesmo nestes casos não se fala em cura, pois muito embora algumas pessoas tenham conseguido um desenvolvimento considerado excelente, as suas características de autismo permanecem por toda a vida.

Os pais, professores e psicopedagogos precisam ter sempre em mente o princípio norteador da Inclusão escrito na Declaração de Salamanca de1994, onde é salientado que todos, devem aprender juntos, independente

das dificuldades ou diferenças apresentadas.

Talvez a educação inclusiva não consiga ser plena, pois a legislação e as políticas públicas se preocupam em assegurar aos educandos com necessidades especiais

apenas currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades, mas não se dedica a ter professores com especializações adequadas para fornecer atendimento especializado.

Na visão do psicopedagogo que tende a enxergar o autista com um ser que tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios, todo o sistema de educação inclusiva deve ser planejado visando estas características e necessidades, lembrando-se da modalidade de aprendizagem de cada ser.

O autismo se constitui a um quadro de extrema complexidade que exige que abordagens multidisciplinares sejam efetivadas visando-se não somente a questão educacional e da socialização, como também a questão médica e sua etiologias e quadros clínicos bem definidos, passíveis de prognósticos precisos e abordagens terapêuticas eficazes. Com o aperfeiçoamento das pesquisas clínicas, grande número de subsíndromes ligadas ao "autismo "deve ser identificado nos próximos anos, de forma que os conhecimentos sobre o tema aumentem, inclusive com estudos dentro da biologia e das áreas cognitivas são prováveis novas abordagens terapêuticas no trato com essa população.

Somente a partir de uma visão médica, embasada em modelos científicos claros, é que poderemos contribuir para o estudo da questão, ao mesmo tempo em que nos dispomos a pensar realisticamente o problema dessa população afetada.

E para finalizar assim como todos estão pensando sobre novas abordagens de atendimento à população autista, o que a escola está efetivamente fazendo para entender e melhorar o convívio com as crianças que apresentam alguma característica que destoa do que supostamente acreditamos ser normal?

Lembrando que nós, professores precisamos estar sempre atentos e críticos quanto às metas pré-estabelecidas de índices de aprendizagem com os nossos alunos, assim como sempre também estamos tentando padronizar a aprendizagem dos mesmos. Pois no que diz respeito aos alunos que apresentam deficiência em especial o aluno autista, foco desse trabalho, sempre se ponderar com avaliações criteriosas, no sentido de promover a auto estima de o aluno bem como dar suporte técnico e emocional aos familiares.

Sabe-se que os caminhos para a inclusão de autistas, são cheios de obstáculos, relacionados com problemas de formação de profssional, na aplicação correta do currículo, nas práticas educativas, entre outros. Destaca-se a importância deter sensibilidade para observar este ser, buscando pistas de no seu comportamento, através da análise do sorriso, do olhar, do colocar-se no espaço.

Lembrando sempre que o processo de alfabetização, socialização e interação com o outro é um movimento lento e que demanda um tempo diferenciado, um processo que não é simples e que pode trazer muitas frustrações.

Enfm, existem muitas coisas que podem ser feitas pelo autista, a principal é acreditar que ele tem potencial para aprender, é preciso saber que ele enxerga o mundo de forma diferente, mas vive no nosso próprio mundo, e cabe a nós não o deixar fcar fora da escola e privado do convívio social.

.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEYER O. H. Inclusão e avaliação na escola. Porto Alegre, Mediação, 2005.

BOSA, C. Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. POA: Artemed, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394/96. Brasília. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de educação especial: área DA/MEC, SEESP – Brasília/DF, 1995.

CHAMAT, Leila S.J. Técnicas de Diagnóstico Psicopedagógico: o diagnóstico clínico na abordagem interacionalista. São Paulo, Vetor, 2004.

COSTA, Maria Ferreira da Costa; NUNES MAIA, Henrique Gil da Silva. Diagnóstico genético e clínico do autismo. Disponível em HTTP://Scielo.br. Acesso em 16 fev. 2023.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível na Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo: www.direitoshumanos.usp.br. Acesso em 16 fev. 2023.

FÁVERO, Eugênia Augusta. Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade, 342 págs. Ed. WVA, tel. (21) 2493-7610.

GAUDERER, Christian. Autismo e outros atrasos do desenvolvimento. Guia Prático para Pais e Profssionais. Rio de Janeiro, Revinter, 1997.

GONÇALVES, Maria Lúcia Ferreira. Ele é autista... O que faço? Cartilha para pais e profssionais da pessoa autista. Orientações de conduta e procedimentos com a pessoa autista.Brasília-DF.2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf.Acessado em Acesso em 16 fev. 2023.

SCHIAVON, D. N.; PEDRO, K. M.; ZANATA, E.M. O processo educativo de alunos com deficiência: a importância da participação familiar.IV Congresso Nacional de Educação Especial. São Carlos, 2010.

SERRA. Daisy. A Educação de Alunos Autistas: entre os discursos e as práticas inclusivas das escolas regulares. Revista Eletrônica Polêmica: LABORE Laboratório de Estudos Contemporâneos. Disponível em: http://www.polemica.uerj.br/pol23/oficinas/artigos/lipis_3.pdf.Acessado em Acesso em 16 fev. 2023.

UNESCO. Declaração de Salamanca, 1994. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acessado em Acesso em 16 fev. 2023.

O PROCESSO DE LEITURA/INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS COM ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: SUAS PRINCIPAIS DIFICULDADES

DÉBORA EVANGELISTA DE SOUZA

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar os resultados de uma investigação sobre o processo de leitura/interpretação e produção de textos com alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública, visto que, nos últimos anos tem-se notado uma profunda dificuldade de nossos discentes quanto ao processo de produção, leitura/compressão de textos com uma linguagem culta. Com isso, apresentam-se neste trabalho as possíveis hipóteses para o surgimento desta problemática, inclusive identificar uma das causas para a conversão deste advém pela falta de produção de textos nas series iniciais do ensino fundamental e perpassa através dos anos sem soluções plausíveis. Para tanto recorresse à pesquisa de cunho bibliográfico, seguida da análise, síntese e recreação das ideias, em seguida fez-se o uso da pesquisa de campo, na qual, utilizaram-se perguntas abertas e fechadas ao público, alvo (professores e alunos) que sentiram ou sentem a dificuldade em discussão, os resultados foram obtidos a partir do referencial teórico. Em outro momento fez-se a tabulação dos dados e discussão sobre os resultados obtidos.

Palavras-chaves: Leitura; Compreensão; Produção Textual; Análise.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas vem se percebendo uma grande deficiência no processo de leitura-compreensão e produção de textos por partes dos alunos que estão saindo do ensino fundamental e ingressando no ensino médio. Muitos alunos que estão no último ano do ensino fundamental não consegue produzir

ou até mesmo interpretar textos simples como uma narração, por exemplo, isso porque até há alguns anos, a leitura consistia no simples reconhecimento de letras, sílabas e palavras. As pessoas se preocupavam com uma boa pronúncia ao ler, bloqueando, muitas vezes, seu entendimento sobre o conteúdo adquirido, ou seja, não saindo da primeira etapa do processo de leitura, não iam muito além do domínio de pronúncia.

Portanto faz-se necessário que professores e educadores proponham às suas discentes atividades que provoquem reflexão sobre os textos lidos; que se discutam temáticas transversais, que se explorem os diferentes níveis linguagens e tipos de textos.

A escola é sem dúvida uma das maiores responsáveis hoje pela inserção da linguagem denominada científica na sociedade, através de seus métodos e meios de ensino. Mas o que ocorre muitas das vezes é que uma grande parcela dos professores ainda está alienada a uma linguagem materna, vivenciado por eles em seu processo de formação, e isto por certo implicará na formação linguística de seus futuros alunos.

Segundo Scoz (1994, p. 151) isto se evidencia a necessidade de capacitar esses profissionais para que compreendam com mais clareza o processo de aprendizagem dos alunos e possam caracterizar o que de fato se configura como problema de aprendizagem.

Os PCN's (1998) defendem a ideia de que além da escuta, leitura e produção de textos, parece ser necessária a realização tanto de atividades de linguísticas, que envolvam manifestações de um trabalho sobre a língua e suas propriedades, como de atividades metalinguísticas, que envolvam trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos linguísticos característicos das práticas discursivas.

Para tanto não se deve desprezar as possibilidades que a reflexão linguística apresentada para o desenvolvimento dos processos mental do sujeito, e nem suas capacidades de formular explicações para explicitar as regularidades dos dados que se observam a partir do conhecimento gramatical.

Neste contexto, após uma pesquisa com alunos do 9º ano do ensino fundamental, pôde-se constatar através da pesquisa que a maioria dos alunos sente dificuldades na realização do processo de produção e compreensão de texto. Diante da análise, urge a necessidade de responder as seguintes problemáticas: Por que a maioria dos alunos sente dificuldades em compreender e produzir textos? Que relevância tem o domínio da linguagem culta no processo de produção e interpretação de textos? Que estratégias devem ser tomadas para que possamos amenizar esta situação?

Observando a problemática tem-se como hipótese que, a falta de base, é o maior problema da não compreensão de alguns textos nas escolas, se produz muito pouco durante o ensino fundamental.

Com relação a esquemática desta

obra, pode-se dizer que este trabalho está dividido em três partes principais, em um primeiro momento foi caracterizado por uma pesquisa de cunho bibliográfco, onde buscou-se enfatizar sobre o ensino fundamental, defnições de leitura e sobre o papel do professor na formação de leitores e produtores críticos. Em segundo momento se apresentou a metodologia e no terceiro item mostrarei o resultado das discussões e analises dos dados coletados e por fm enfatizarei sobre as considerações fnais.

Como afrma Maria Gomes e Maria Faria (1997), "Sendo assim, aprender a ler e a escrever é muito mais que adquirir habilidades básicas. É principalmente construir, obter e atribuir sentido e signifcado a aprendizagem. Para isso, enfatiza-se a criação de contexto social (zonas de desenvolvimento proximal) nos quais as crianças aprendam ativamente a usar, provar e manipular a linguagem, colocando-a serviço atribuição de sentido ou da criação de signifcado".

Por conta desse processo de decodifcação da palavra, o aluno não consegue interpretar determinados textos com palavras desconhecidas, consegue apenas interpretar as palavras que ele conhece, ou seja, faz parte do conhecimento prévio que ele possui.

Nessa perspectiva, Koch (2003:13) parelha língua com o sujeito já que o pressuposto é: "a concepção de sujeito da linguagem varia de acordo com a concepção de língua que se adote". A língua e sujeito são inseparáveis. A autora afrma que essa concepção tem que estar interligada para haver um sentindo completo do que se fala, escreve, ler ou pensa.

Cabe a nós professores, ensinar de formar clara e concisa em questão da leitura e interpretação de texto, não focando apenas nesses elementos. Lembrar também que a língua portuguesa é um conjunto de regras e precisa ser seguida. Ensinar o aluno a entender e aplicar o seu vocabulário de forma eficaz, transformando assim em um letrado que faz uso da língua correta, capaz de entender o que se diz, escreve e ler.

Cada leitor será compreendido de acordo com a sua concepção sobre o mundo, ou seja, que ele permita se compreender. Cada um vai ser aproximado de acordo com suas possibilidades, segundo Welton (1981) afrma que: "A compreensão da leitura consiste em algo mais do que uma reconstrução do signifcado intencional do autor".

DESENVOLVIMENTO

O ensino fundamental precisa consistir na melhoria e qualidade de educação, não somente ser um simples transmissor de conhecimento, mas introduzir o aluno a pensar, ser dinâmico e conhecedor de suas habilidades e capacidades cognitivas.

Planejar e pensar andam juntos ao começo do dia, o homem pensa, distribui suas atividades no tempo: o que irá fazer como fazer, para que fazer, com que fazer etc. Nas mais simples e corriqueiras ações humanas, quando o homem pensa de forma a atender suas metas e seus objetivos, ele está planejando, sem necessariamente criar um instrumento técnico que norteia suas ações.

Essas observações iniciais estão sendo expressas apenas para chamar atenção sobre o aspecto cotidiano da ação de planejar e como o planejamento faz parte da vida. Aquele que não mais planeja, talvez já tenha robotizado suas ações, portanto, quem sabe, não tem a consciência de que esta fazendo, nem se ainda pode construir alguma coisa. Alguns dizem: "nem preciso mais pensar, eu não necessito planejar, já vou fazendo, por que sei onde vai dar..." e assim por diante.

Neste sentido, o planejamento é um processo que exige organização, sistematização, previsão, decisão e outros aspectos, não pretensão de garantir a eficiência e eficácia de uma ação educativa e outra qualquer, seja em um nível micro, quer, seja no nível macro.

O processo de planejamento está inserido em vários setores da vida social: planejamento urbano, planejamento econômico, planejamento habitacional, planejamento familiar, entre outros. Do ponto de vista educacional o planejamento é um ato político-pedagógico por que revela intenções e a intencionalidade, expõe o que se deseja realizar e o que se pretende atingir.

Dentro deste panorama depara-se com a formação dos educadores e o planejamento dos mesmos nas universidades, onde buscam um espaço para a sua pratica pedagógica intencional, capaz de provocar situações favoráveis ao desenvolvimento do aprendiz nas diferentes áreas do conhecimento, no aspecto afetivo emocional, nas habilidades e as atitudes e valores.

De acordo com Pimenta (2002), embora os professores universitários possuam experiências signifcativas na área de atuação, ou tenham um grande embasamento teórico, predominam no geral, o despreparo e até um desconhecimento cientifco do que seja o processo de ensino-aprendizagem, o autor ainda acrescenta que geralmente os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que administrarão.

Contudo a realidade é que professores quando passam a atuar na docência, no entanto, fazem-na sem qualquer habilitação própria para ensinar.

Por isso uma das definições que se permeou entre os acadêmicos e especialistas foi de que a leitura era apenas o processo de decodificação dos signos linguísticos, ou seja, saber ler até algumas décadas atrás se resumiu apenas em reconhecer letras, sílabas e palavras.

Sabe-se hoje em dia que a leitura está além do alcance dos olhos, o que se esconde por trás das linhas, os conhecimentos prévios, enfim, são elementos necessários para a produção e compreensão do texto, o que ultrapassa em muito, os limites da simples decodificação. O leitor não é mais um receptor passivo orientado pela ordem do texto, mas é capaz de construir sentido a partir da direção e elaboração de seu pensamento e a sua imagem de mundo.

Lajolo (1991, p.59) ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

O processo de leitura e compreensão exige do leitor um conhecimento de mundo, não se pode interpretar um texto ou produzir-se sem base, isto exige do acadêmico uma atenção e atualização dos fatos que o cerca, só é possível fazer uma boa produção textual quando se tem conhecimento de mundo e de situações, exige-se também que se tenha um bom acervo de palavras e noção de como as mesmas serão utilizadas.

Portanto, o leitor precisa de mais recursos além do conhecimento da linguagem para a realização da leitura. “Como afirmam Fulgêncio e Liberato (1998), é possível que um leitor não consiga ler um texto que, embora escrito em uma língua que ele domina, trate de um assunto sobre o qual ele não tem informações”.

Então, verifica-se que, para a realização da leitura, são necessários vários elementos, pôr exemplo, indivíduo que lê saiba o significado das palavras mais complexas e saiba também fazer uso dos sinais de pontuação, inclusive conhecimentos existentes no interior do indivíduo. Ainda acrescentam Fulgêncio

e Liberato (1998, p. 13), a leitura não é a simples decodificação do sinal gráfico que se aprende no início da alfabetização, mas uma compreensão de textos.

Percebe-se que a complexidade da problemática que envolve os atos de leitura e escrita continua despertando o interesse de estudiosos em todo o mundo. A instituição educacional precisa realizar seu papel de promotora e de transmissora de conhecimentos capazes de formar o cidadão para que atenda às demandas sociais e que interaja no mundo onde vive de maneira eficiente e prazerosa, embora, muitas vezes, ainda se apresente como atividade enfadonha que afasta o aluno. É por isso que conceitos de leitura e estratégias para conseguir arraigá-la às crianças não param de surgir.

Ter capacidade de ler, nos dias de hoje não se resume em ser capaz de decodificar um texto. Espera-se de um leitor a competência de executar uma gama de tarefas, exige-se também que este seja capaz de produzir bons textos. Sabe-se que o acesso à leitura e à escrita constitui um importante meio de alcance da democracia e do poder individual, o qual pode ser definido como uma capacidade de compreender por que as coisas são como são.

A partir dessas definições, percebe-se que a busca por uma leitura eficiente está sendo objeto de estudos por especialistas.

Sabe-se que a leitura é muito importante para a formação dos leitores, pois ela desperta nos alunos interesse e prazer em aprender, além de ajudá-los a aumentar seu vocabulário e suas expressões, envolvendo o aluno leitor com ideias que lhe darão enfoques abrangentes para o conhecimento cultural do qual depende o seu progresso na vida.

A leitura é uma prática muito importante para a construção do conhecimento e exercício da cidadania. Com as mudanças do mundo moderno, a escola não é mais o único local de fonte do conhecimento, pois com os avanços da imagem, da cor, da tecnologia e do movimento, percebe-se que o adolescente desinteressou-se pela importância da leitura, a qual é trabalhada na escola sem recursos atrativos e com poucas formas de promover a interação com o tema dos textos.

Segundo Ingedore Villaça Koch (2002), existem três concepções de leitura. Foco no autor, foco no texto e foco na interação autor-texto-leitor. Na concepção foco no autor, o texto é que exclusivamente veicula as ideias do autor, sujeito individual, psicológico e dono de suas vontades e ações.

O leitor lê somente para entender a ideia do autor, não questiona e nem interage. Na concepção foco no texto, o sujeito é passivo e sem consciência; o autor codifica os vocabulários, e o leitor decodifica-os; Koch

ainda destaca que: A concepção foco na interação autor texto leitor é a melhor, pois é uma leitura ativa, crítica contextualizada, o sujeito é ativo, o autor constrói o texto, o texto é um instrumento de interação com o autor e leitor. O leitor é responsável pela interpretação do texto. Nesta concepção o texto não é um código, e sim interpretações de sentidos. (KOCH, 2002, p.12)

O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DE LEITORES E PRODUTORES CRÍTICOS

Na estrutura e funcionamento do ensino, o professor deve ser capaz de estabelecer relações entre o que ocorre em sala de aula com processos e estruturas mais amplas.

No que diz respeito ao planejamento de ensino a eficiência na ação docente requer planejamento. O professor precisa ser capaz de prever as ações necessárias para que o ensino a ser ministrado por ele atenda os seus objetivos. Isto exige a cuidadosa preparação de um plano de disciplina e tantos planos de unidade quanto forem necessários.

Em relação aos métodos de ensino a moderna pedagogia dispõe de inúmeros métodos de ensino. Convém que o professor conheça todas as vantagens e limitações de cada método para utiliza-los nos momentos e sob formas mais adequadas.

Quanto às técnicas de avaliação não se pode conceber ensino sem avaliação. Não apenas a avaliação no final do curso, mas também a avaliação formativa, que se desenvolve ao longo do processo letivo e que tem por objetivo facilitar a aprendizagem.

Com isso, pôde-se ressaltar que através da qualidade de educação oferecida nas escolas e de professores qualificados podemos com isso amenizar as dificuldades de leitura / compreensão e produção de texto.

Tem-se notado um profundo desinteresse pela leitura e produção textual nas escolas, quando se pede que se produza um texto em exames educacionais. Isso por que alguns professores ainda alienados a uma pedagogia rudimentar tem a produção textual como castigo, não se motiva o aluno para que parta dele o desejo de produzir textos, mas exige-se que se faça, e muitas das vezes esses textos não expressam a real mensagem do aluno, mas sim a concretização de uma ideia que o professor quer ouvir/ler.

Silva (1993) argumenta que a prática da leitura a partir de interpretações pré-estabelecidas, sem análise e reflexão do grupo envolvido na atividade, sem mobilização do conhecimento prévio, sem, portanto, qualquer chance de formular inferências, permite apenas que o leitor decodifque um enunciado que já está elaborado, pronto e embalado para uso, não havendo a possibilidade de construção de signifcado para o texto lido.

Nesse sentido, os autos trazem sugestões que podem ser aplicadas pelos educadores durante o estudo de textos em sala de aula. Soares (1979) ressalta o professor deve proporcionar aos alunos leituras de acordo com as habilidades que quer que os estudantes desenvolvam. E acrescenta: Para que sejam atingidos os objetivos pretendidos, é necessário que os alunos tenham interesse pelo texto, que os alunos participem ativamente do estudo do texto, que sejam eles a estudar o texto, sob a orientação do professor, e não este a estudar o texto diante de alunos espectadores.

Faz necessário que o processo integre seus alunos a este mundo da leitura e produção textual de forma democrática respeitando as opiniões de cada um, e por certo dando algumas dicas de como melhorar o texto do aluno.

É cada vez mais frequente entre os estudantes ler e não entender, ter dificuldades de comentar o que leu não conseguir passar sua opinião sobre filmes, músicas e textos. Diante disso, como formar alunos que saibam interpretar um texto dando-lhe sentido?

Segundo a linguista Eunice Lopes de Souza Toledo (2001), o texto, nesse caso, não se limita à palavra escrita, mas engloba discursos que fazem parte do cotidiano, como música, cinema, televisão, jornal, literatura e legislação.

Irandé Antunes (2003) afirma que é preciso ter em mente, ainda, que, "o grau de familiaridade do leitor com o conteúdo veiculado pelo texto interfere, também, no modo de realizar a leitura" (ANTUNES, 2003, p.77).

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008), somente uma leitura aprofundada, na qual o aluno é capaz de enxergar os implícitos, permite que ele depreenda as reais intenções que cada texto traz.

Sabe-se das pressões uniformizadoras, em geral voltadas para o consumo ou para a não-reflexão sobre problemas estéticos ou sociais, exercidas pelas mídias. Essa pressão deve ser explicitada a partir de estratégias de leitura que possibilitem ao aluno "percepção e reconhecimento – mesmo que inconsciente – dos elementos de linguagem que o texto manipula" (LAJOLO, 2001, p. 45).

Desse modo, o aluno terá condições de se posicionar diante do que lê. Bakhtin e Volochinov (1999) destacam que: "As palavras estão carregadas de conteúdo ideológico, elas são tecidas a partir de uma multidão de fos ideológicos e servem de trama todas

as relações sociais em todos os domínios". (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 1999, p.41).

Ângela Kleiman diz que ensinar a ler é: Criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar ao aluno que quanto mais ele provir o conteúdo, maior será sua compreensão; é ensinar o aluno a se autoavaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fo; é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento (...). Isso implica em ensinar não apenas um conjunto de estratégias, mas criar uma atitude que faz da leitura a procura da coerência. (KLEIMAN, 2008, p. 151).

A pesquisa de campo realizou-se na Escola Municipal de São Paulo que atende a uma clientela desde a educação infantil ao ensino fundamental, uma soma de 333 alunos.

Para a realização da pesquisa, utilizou-se um roteiro de entrevistas com três perguntas abertas e três fechadas para cada participante. Utilizou-se ainda um caderno para anotar as observações das informações obtidas. Logo, fez-se a pesquisa através de coleta de dados numa abordagem qualitativa. Mas, para isso enviou-se previamente a direção da escola um requerimento solicitando a permissão para a realização do trabalho, onde também se apresentou o tema, a proposta de trabalho, as intenções e os procedimentos a serem adotados.

Sendo assim, realizou-se com os participantes da pesquisa uma conversa prévia nas suas residências e na escola no seu local de trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao abordamos sobre as dificuldades de leitura/interpretação e produção textual, observa-se que o papel dos docentes nas escolas tem significativa importância para o bom desempenho do aprendizado no ensino do discente, pois se constitui nas escolas diversos tipos de docentes: temos docentes experientes no campo de trabalho que podem dominar teoricamente os conteúdos, mas que não sabem ensinar, docentes que sabe ensinar os conteúdos teóricos, mas nunca os vivenciaram, e ainda, um grupo seleto que possui todos esses atributos, teoria, pratica e didática, entre outros perfs, e ainda tem outro grupo que não possui todos os atributos e mesmo assim estão na sala de aula.

Falando do último grupo, observa-se que são professores por ser, na verdade estão somente para preencher uma carência no quadro de contratados da escola que não possui professores qualificados.

Sendo assim, ensinam a turma sem se preocupar com o real significado do processo ensino-aprendizagem. A maioria desses professores, só faz copiar na lousa, leem oralmente o que copiou ás vezes faz leitura em livros didáticos, porém não se preocupa se o aluno aprendeu ou não alguma coisa.

Na verdade, esse grupo não se identifica como professores são apenas meros repetidores mecânicos que não levam os alunos a apreensão do conhecimento.

Com isso, e pesquisa de campo com alunos do 9º ano do ensino fundamental, constatou-se que 70 % dos entrevistados acreditam que as dificuldades encontradas na produção e compreensão de textos se dá em função da falta de estimulo em sala de aula por parte dos professores, argumentaram que alguns professores não trabalham estimulando a leitura crítica de textos e nem solicitam alguma produção própria do aluno para conhecer suas habilidades sobre criação de textos.

É fato que na maioria das escolas poucos de exige do aluno no que diz respeito à produção textual, em algumas instituições esse processo é iniciado apenas no ensino médio e com uma frequência muito pequena. I

Apenas 30 % acreditam que as dificuldades de leitura, compreensão e produção de textos se dá em função da falta de acesso a diferentes fontes de leitura, como por exemplo, jornais, revistas, sites entre outras fontes.

Observa-se que ao analisar a resposta dos entrevistados pode-se detectar que a maioria dele enfatiza a falta de leitura em sua trajetória escolar, como decorrente da dificuldade de leitura/compreensão e produção de textos, alguns enfatizam a falta de acesso à leitura.

Dos professores entrevistados que atuam na turma de 9º ano, 80% dizem que não estimulam a leitura e a produção textual por falta de material didático. É fato que não convence, sabe-se que o educador quando é preparado para desenvolver o seu papel, o mesmo trabalha como que tem a sua volta, utilizando- se de boas estratégias, faz-se um trabalho dinâmico e produtivo.

Já 20 % trabalham utilizando-se de várias estratégias para amenizar o problema das dificuldades de leitura /compreensão e produção de textos. Estes por sua vez, promovem-se ofcinas baseadas na obra de Elisabeth Baldi: Leitura nas serie iniciais: uma proposta para formação de leitores de literatura (2009).

É uma obra com varia modalidades de leitura que podem ser trabalhadas o ano todo, que são: bibliotecas todos os dias (pode

ser trabalhado durante o ano), leitura socializada (bimestral ou trimestral, conforme o volume de texto da obra escolhida),leitura individualizada (mensal ou bimestral) e unidade de leitura ou leitura mediada (que pode ser trabalhada trimestral).

Neste contexto, trabalham arte cênica, envolvendo assunto do interesse do aluno: brincadeiras, convivência, esportes, beleza, diferenças, namoro, amizade entre outros e nunca deixando de fazer leitura, análise linguística, interpretação e produção textual.

Para tanto, ao analisar a resposta dos professores entrevistados pode-se detectar que a maioria deles não enfatiza a leitura em seu contexto de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa nos mostra que foi possível concluir que se faz necessário propor aos alunos atividades de leitura em que eles possam descobrir que o sentido do texto - a ser construído - depende tanto dos objetivos e das perguntas dele mesmo - aluno -como da natureza do texto e de seu macro e superestrutura. Além disso, é importante e necessário que o aluno aprenda a utilizar as estratégias de leitura usadas pelo leitor assíduo, com a finalidade de se tornar também um leitor crítico e autônomo, que se busquem novas palavras para seu vocabulário.

Os alunos precisam de atividades que lhe permita desenvolver seu intelecto, redações, discursos orais. O resumo escrito, na nossa ótica, deve ser antecedido por práticas orais de condensação das ideias que permitam que o aluno organize aos poucos sua linguagem para níveis mais elevados.

Conclui-se que os conteúdos, as metodologias, as estratégias de ensino- aprendizagem, a avaliação do ensino é indispensável nas entidades educacionais em função de uma mudança na dificuldade de leitura e produção textual pelo aluno. Com isso utilizar-se de uma pratica pedagógica coerente e de aprimoramento das capacidades sócio cognitivas não totalmente desenvolvida

O aluno precisa tornar-se um leitor assíduo, capaz de compreender, interpretar e conhecer a leitura coerente e habitual das escolas e de outras instituições de ensino, o qual aprenderá a questionar, avaliar e entender o que o autor quer passar nos textos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília. 1998

FOUCAMBERT, Jean. A leitura em questão. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. Como facilitar a leitura. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

LAJOLO, M. et al. Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. 10. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

PIMENTA, S.G., ANASTSIOU, L. DAS G.C. DO- Ciência no ensino superior. São Paulo:Cortez,2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Elementos da pedagogia da leitura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SOARES, Magda Becker et al. Ensinando comunicação em língua portuguesa no 1°grau: sugestões metodológicas 5ª a 8ª series. Rio de Janeiro: MEC/DEF/UFMG, 1979.

A CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

EDILENE VIANA DE SOUSA

RESUMO

Considerada uma importante ferramenta de ação pedagógica a música, é cada vez mais utilizada no processo de construção do conhecimento e alfabetização das crianças. Além de contribuir para deixar o ambiente escolar mais alegre e aconchegante, a música pode ser trabalhada por meio de atividades que colaboram para desenvolvimento da criança, estimulando sua memória, concentração, autodisciplina, paciência, sensibilidade, coordenação motora, timidez, autoestima, afetividade, inclusive a leitura e a escrita. O objetivo da pesquisa é apresentar a todos os leitores as inúmeras possibilidades de se desenvolver um trabalho tendo a música como aliada no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Música; Criança; Conhecimento;

ABSTRACT

Considered an important tool of pedagogical action, the music, is more and more used in the process of knowledge construction and literacy of the children. Contributes to keep the school ambient happier and cozy, music can be worked with activities that collaborate to the development of the children, stimulating his memory, concentration, self-discipline, patience, sensibility, motor coordination, timidity, self-esteem, affection, including the reading and the writing. The objective of the search is to introduce to every writers the numerous possibilities to develop a work having the music as an ally in the process of teaching and learning.

Keywords: Music; Children; Knowledge;

INTRODUÇÃO

A contribuição da música no processo de ensino e aprendizagem, é objetivo desse estudo. Justifica-se a importância do tema, pois o uso da música na educação infantil não é apenas lúdico, mas também um direcionamento facilitador do processo de aprendizagem.

Sendo a primeira infância uma das fases mais importantes para o desenvolvimento humano, a pesquisa tem como objetivo principal a importância do trabalho com música na infância, fase em que todo estímulo é passaporte para aprendizagem da criança.

O tema torna-se relevante, pois 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.

A música contribui para o desenvolvimento escolar e social da criança, com uma aproximação prazerosa e vivências que ampliem seu repertório musical, bem como o conhecimento dos elementos que a compõem.

A linguagem musical estimula, desenvolve habilidades como a coordenação motora, socialização, concentração, criatividade entre outros; portanto, a música pode ser um importante instrumento pedagógico a ser utilizado na escola.

Pensar na diversidade de oportunidades com a música requer abrir novos horizontes e possibilitar novas experiências às crianças. Conhecer, explorar, criar, praticar, elaborar são ações possíveis e reais que a música oferece, e são fundamentais ao desenvolvimento das crianças de maneira global.

As diferentes experiências proporcionadas às crianças possibilitam sentir a música e criar seu próprio significado. A música no desenvolvimento das crianças 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.

De metodologia Bibliográfica, atores como Brito (2003), Ponso (2014), Garcia (2001) contribuíram para elaboração do artigo, todo acervo consultado está devidamente relacionado nas referências bibliográficas.

MÚSICA

A definição de Música é vista de diversas formas por diferentes olhares, sejam de músicos, pesquisadores, poetas ou de apreciadores. Não existe um significado único nem universal, é muito mais de acordo com o que se sente, tendo como base sua vivên-

cia com ela, podendo definir como algo tão maravilhoso e incalculável proporcionando diversas emoções quando apreciada.

Não há um termo, frase ou ditado que defina a música, mas existem elementos essenciais para sua composição que de acordo com Weigel (1988, p. 10) são: som, ritmo, melodia e harmonia.

Há inúmeras teorias em relação ao surgimento da música. A mais propícia apresenta um estudo sobre a origem e a evolução da música no decorrer dos tempos.

Segundo historiadores baseados em registros encontrados da pré-história a música foi caracterizada como uma forma de expressão dentre os homens.

As artes rupestres localizadas nas cavernas apresentam-se em forma de figuras que parecem cantar, dançar, em movimentos musicais (CANDÉ, 2001). É assim, no decorrer dos séculos, a música sofreu transformações de acordo com a época, o significado e relevância dado por cada povo.

Existem muitas teorias sobre a origem e a presença da música na cultura humana. A linguagem musical tem sido interpretada, entendida e definida de várias maneiras, em cada época e cultura, em sintonia com o modo de pensar, com os valores e as concepções estéticas vigentes. (BRITO, 2003, p. 25).

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA AS CRIANÇAS

Ao nascer a criança é cercada de sons e esta linguagem musical é favorável ao desenvolvimento das percepções sensório motoras, dessa forma a sua aprendizagem se dá inicialmente por meio dos seus próprios sons (choro, grito, risada), sons de objetos e da natureza (chuva, vento), o que possibilita a criança descobrir que ela faz parte de um mundo repleto de vibrações sonoras.

A interação da criança com a música já se inicia logo cedo, ouvir música é quase inevitável em nossa paisagem sonora. É interessante observar o reconhecimento dos bebês ao ouvir a voz da mãe, o barulho do pai chegando do trabalho, das cantigas de ninar para dormir, o barulho dos objetos ao cair; o que desperta a curiosidade, a alegria, entusiasmo ocasionados pela sonoridade.

A música deve proporcionar as crianças às mesmas alegrias que sentem ao brincar. Para que isso aconteça, é necessário que a criança seja incentivada a descobrir, experimentar e criar sons, ritmos e movimentos.

Para Zagonel, (2012, p.17) A criação musical deve ser o ponto central do processo de ensino-aprendizagem ou de prática musical. Mais do que o aprendizado ou a execução perfeita de exercícios e músicas, o importante é propiciar, por meio da musicalização, modificações internas que levem ao crescimento do indivíduo.

As crianças vivenciam a música desde o útero da mãe, com os sons que o corpo produz. Após seu nascimento, esses sons ganham variedades de objetos, vozes, ambiente; e cada vez mais, vão sendo ampliadas de acordo com as experiências e vivências as quais são proporcionadas.

Os bebês emitem sons constantemente e exploram esse recurso em prol do desenvolvimento da fala. As crianças maiores ampliam seu repertório também com músicas cantadas e repetidas, acompanhadas do movimento do seu corpo respondendo ao que sentem na canção. Objetos e brinquedos também estão presentes e mesmo não sendo com objetivo musical, são explorados de várias maneiras que emitem sons e trazem sonoridade.

Conforme a criança cresce, mais experiências vivenciam e descobrem novas oportunidades: de produzir som, de cantar, criar, improvisar, trazendo consigo uma bagagem de momentos anteriores.

A música e as brincadeiras também representam um elo que pode reforçar todas as áreas do desenvolvimento cognitivo. Na Educação Infantil a música é uma linguagem que se traduz em formas capazes de comunicar sensações, sentimentos, e pensamentos, por meio de organização e relacionamento expressivo entre o som e silêncio. Ela fala diretamente aos sentidos e por essa razão está ligada a percepção e vem desempenhando um papel importantíssimo no desenvolvimento do ser humano.

A música representa uma fonte importante de estímulos, equilíbrio, felicidade e autoestima para o indivíduo, com seu poder criador, torna-se um poderoso recurso educativo a ser usada na educação infantil.

No contexto escolar a música tem a finalidade de ampliar e facilitar a aprendizagem do educando, pois ensina o indivíduo a se desinibir, ouvir, escutar, melhorar o vocabulário, o desenvolvimento da fala, o autocontrole, orientação espacial e temporal, posição, direção, lateralidade, coordenação motora, gestos, expressão facial e corporal, a percepção de silêncio, auditiva e visuais, de maneira ativa e reflexiva; sendo um instrumento facilitador do processo de aprendizagem.

Desde muito tempo atrás, a música vem encantando todas as pessoas. Quer seja só instrumental ou cantada. Vários estudiosos consideram que os humanos são atraídos de forma universal para a música. Ela consola, anima, marca momentos especiais e favorece a criação de laços, mesmo não

sendo necessária para a sobrevivência ou a reprodução.

Bréscia (2003, p. 25) afrma que: "a música é uma linguagem universal, estando presente em todos os povos, independentemente do tempo e do espaço em que se localizam. Portanto, a música é um elemento sempre presente na cultura".

A música promove e contribui para formação das pessoas, para a comunicação, interação social, refexão sobre o papel de cada ser inserido em sociedade. Dentro de um contexto educacional, infuencia na construção do conhecimento do indivíduo. Propõe-se neste artigo a utilização de músicas como um instrumento pedagógico, lúdico e também elemento intrinsecamente ligado ao desenvolvimento da inteligência e integração do ser, tornando a escola um espaço mais alegre e receptivo.

De acordo com Carvalho (1997, p.34) "A musicalização infantil desenvolve na criança os campos: físico, mental, cognitivo e emocional. A música como linguagem pode expressar ideias e sentimentos". Por meio do uso da música pode-se levar a criança a conhecer diferentes culturas e a se perceber no processo da construção do próprio conhecimento.

A música é um elemento prazeroso e essencial que está presente em nossas vidas em todos os momentos; em grande parte com uma prática de diversão e lazer, provocando sentimentos, transformando sua realidade, pensamentos e ações. É muito difícil encontrar alguém que não mantenha uma relação com a música, seja de qualquer maneira.

Em todas as situações da vida temos uma música marcante com signifcado que nos traz recordações e ativam nossa memória para fatos vividos. É uma linguagem universal que contêm em si uma riqueza de elementos e signifcados, que permitem múltiplos caminhos e olhares sobre seu universo.

A vivência da música na escola é uma oportunidade de ampliar os sentidos, conhecer a diversidade de sons, instrumentos, gêneros musicais e desenvolver todos os sentidos e habilidades; além de ampliar o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural.

Dentro dessas possibilidades, oferecer às crianças momentos que proporcionem diferentes experiências e situações é fundamental para seu desenvolvimento. Assim, trataremos de alguns aspectos sobre a música, a relação da criança com esta, seu espaço na escola e algumas sugestões que foram positivas no ambiente escolar.

Como apontam Chiarelli e Barreto (2005, p. 07), as atividades musicais nas escolas não são com a fnalidade de formar musicistas, mas sim de propiciar o contato com a linguagem musical "facilitando a expressão de emoções, ampliando a cultura geral e contribuindo para a formação integral do ser".

A música representa uma ferramenta intimamente voltada ao desenvolvimento humano e encontra-se presente em todas as culturas e nas mais diversas situações. Trata-se de um recurso capaz de envolver e estimular diversas áreas do conhecimento e dentro os benefícios destacam-se a elevação da autoestima, aumento de sensibilidade, criatividade, concentração, atenção, entre outros, o que justifca a sua utilização no meio escolar (LOUREIRO, 2003).

Sob esta perspectiva do uso como instrumento de desenvolvimento humano, Tozetto (2005) mostra o surgimento do termo musicalização, que representa um meio de trabalho no qual estimula a percepção musical. Essa percepção, por sua vez, não tem necessariamente objetivo de tornar o aluno músico, a não ser que ele demonstre interesse e habilidades para tal, mas no geral envolve resgatar a cultura, auxiliar na construção de conhecimento a partir dos aspectos sensíveis que a música é capaz de ativar e desenvolver no cérebro humano.

Brito (2003, p. 41) estabelece que "o modo como os indivíduos percebem, aprender e se relacionam os sons no tempo-espaço, revelam o modo como percebem, aprendem e relacionam o mundo que exploram e descobrem a cada dia".

Com isso, a maneira em que a música é trabalhada no meio escolar é muito importante pois quando bem direcionada é capaz de estimular o desenvolvimento humano e favorecer a construção de conhecimento e identidade.

Uma observação importante sobre a música enquanto ferramenta pedagógica, volta-se a mostrar que não se trata de um recurso que auxilia no desenvolvimento do aluno, como também na percepção do professor diante do seu aprendizado, servindo uma ferramenta de avaliação e condução do processo educativo, pois o professor pode verifcar a expressão da criança, socialização, como manifesta os seus interesses, as refexões realizadas por intermédio das letras, entre outros.

Brito (2003) mostra uma função muito interessante e já reconhecida que é recepcionar a chegada dos alunos no ambiente escolar, a fm de que o ambiente se torne mais harmônico e divertido para a criança. Além disso, pode ser inserida de acordo com o contexto da atividade que está sendo realizada, no entanto, para que seja um recurso efetivo, é preciso que a escolha da música aconteça de forma adequada, considerando idade do público, interesses, similaridade com o assunto, bem como seleção de atividades que

serão realizadas a partir do estímulo musical.

Também sugere que a música seja estudada como uma disciplina em razão gama de contribuições, porém mais do que isso, conforme já é constatado na legislação, deve ser inserida e aplicada ao cotidiano escolar dos alunos, enriquecendo realmente tudo aquilo que é feito no âmbito escolar.

Os parâmetros Curriculares Nacionais, Brasil (1988) indica a necessidade de a escola garantir oportunidades para a criança construir o conhecimento de forma ampla, a nível social e flosófco, além de explorar as suas características próprias, sendo elas, a imaginação, criatividade, atenção, sensibilização, capacidade refexiva, memorização, percepção do meio, entre outras.

Na lei nº 11.769 diz que o objetivo não é formar músicos, mas desenvolver a criatividade, sensibilidade e a integração dos alunos. Assim, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular do trabalho na educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, garantindo experiências que favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical (TOZETTO, 2005, p.12).

Loureiro (2003) segue ressaltando que não necessariamente a musicalização precisa ser trabalhada somente na Educação Infantil. Embora seja considerado essencial despertar esses aspectos ainda na infância, em razão o caráter lúdico e receptividade da criança a construção de conhecimento e exploração do meio onde está inserida, trata-se de um trabalho contínuo e que pode contemplar todas as séries e etapas do desenvolvimento humano.

Joly (2003, p. 16) enfatiza que "durante o processo de musicalização a criança tende a desenvolver a capacidade de expressão de modo integrado, realizando movimento corporais enquanto canta ou ouve uma música". Dessa forma, dentre as funções da música citadas pelo referido autor, destacam-se maximização das expressões cognitivas, sensibilidade, criatividade, autoestima, organização, harmonização, concentração, socialização, entre outros.

Compreende-se que dentre as funções da escola, destaca-se o preparo para o exercício pleno da cidadania, contudo, é comum que os alunos vejam esse processo como árduo. Neste contexto, Snyders (2012) faz uma analogia mostrando que os alunos pensam que a escola é um remédio que precisa ser engolido para que fque tudo bem no futuro.

Com a música, essa visão pode ser mudada, uma vez que é totalmente possível tornar o processo educativo mais prazeroso, animado e cheio de estímulos que tornem o aluno receptivo ao universo do conhecimento.

Másrico (2012, p.148) complementa "uma das tarefas primordiais da escola é assegurar a igualdade de chances, para que toda criança possa ter acesso à música e possa educar-se musicalmente, qualquer que seja o ambiente sociocultural de que provenha".

A música não substitui o restante da educação, ela tem como função atingir o ser humano em sua totalidade. À educação tem como meta desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição de que é capaz. Porém, sem a utilização da música não é possível atingir a esta meta, pois nenhuma outra atividade consegue levar o indivíduo a agir. A música atinge a motricidade e a sensorialidade por meio do ritmo e do som, e por meio da melodia, atinge a afetividade. (CRAIDY, 2001, p.4).

Dessa forma, orienta-se que a escola favoreça a ampliação de conhecimento dando a oportunidade de o aluno conhecer diversos gêneros, culturas e estilos musicais, realizando uma análise refexiva do contexto da música, o ritmo, os ensinamentos que ela proporciona, tornando o sábio e crítico sobre aquilo que conhece realizando uma análise refexiva do contexto da música, o ritmo, os ensinamentos que ela proporciona, tornando o sábio e crítico sobre aquilo que conhece.

TRABALHANDO COM MÚSICA NO DIA A DIA ESCOLAR

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 diversifcados 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 comemorações, 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 utiliza-

da nos momentos da rotina e no próprio cotidiano dos alunos, uma aprendizagem. Por meio da música além de ser benéfca 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 signifcativo, 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, confança 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 signifcado de novas palavras que depois incorpora a seu repertório.

O uso da musicalidade em sala desenvolve habilidades, defne 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. Eles terão impactos positivos no desenvolvimento total dos educandos que estão em formação, a música será uma aliada nesse processo de transformação;

Ao abrir espaço para a música na escola, a equipe docente está dando a oportunidade aos alunos de aumentar o pensamento crítico, a atenção, a memória, a afetividade,

a disciplina, o raciocínio, a coordenação, a concentração, a motricidade, a cognição e o desenvolvimento motor, melhor dizendo, desenvolve a criança em sua totalidade. É isso que Sekef (2007) descreve no trecho abaixo.

A vivência musical que se pretende na educação {...} é que motivem o indivíduo a romper pensamentos prefxados, induzindo-o à projeção de sentimentos, auxiliando-o no desenvolvimento e no equilíbrio de sua vida afetiva, intelectual, social, contribuindo enfm para a sua condição de ser pensante. (SEKEFF, 2007, p.128)

Hoje nas escolas um dos grandes desafos é garantir a aprendizagem dos alunos, e cada um aprende de seu modo e a seu tempo. As pesquisas no campo das artes corporais, sobretudo na área da música vêm trazendo resultados positivos quanto a maior compreensão e assimilação por parte dos alunos aos conceitos a eles ensinados, sendo assim, o educador que por preconceito ou por qualquer outro motivo não utiliza deste recurso como um aliado está perdendo um grande tempo na sua jornada profssional, correndo ainda o risco do fracasso.

Para auxiliar o aluno a desenvolver o cognitivo, é preciso muita criatividade por parte do educador, visto que há uma grande diversidade e diferenças individuais entre os alunos. Planejar atividades para alcançar o desenvolvimento da criança requer inúmeras estratégias a fm de evitar o desinteresse dos educandos e propiciar aulas prazerosas, divertidas e atraentes. Assim, podemos direcioná-las as práticas relacionadas à música, já que colaboram bastante para a construção do conhecimento, além de ser fonte super agradável.

Estando a música presente em nossas vidas, podemos então afrmar que a linguagem musical surge espontaneamente na criança por meio do contato com o ambiente sonoro da cultura na qual está imersa. A escola é um desses ambientes e deve oferecer possibilidades de aprendizagens e momentos com a música em seu modo global: ouvir, cantar, dançar, relaxar, criar.

O trabalho com a música é fundamental na Educação Infantil. É sabido que ela contribui para o desenvolvimento psicomotor, sócio afetivo, cognitivo e linguístico, além de ser facilitadora do processo de aprendizagem.

Com a musicalização promovemos o 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, identidade e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

A música é uma linguagem universal, mas com muitos dialetos, que variam de cultura para cultura, envolvendo a maneira de tocar, de cantar, de organizar os sons e de defnir as notas básicas e seus intervalos. A tradição musical hindu e a tradição musical árabe, por exemplo, são diferentes da ocidental." (JEANDOT, 1997, p.12).

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) afrma que a música é: [...] uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifca sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na Educação Infantil, particularmente (BRASIL, 1998, v 3, p. 45).

Para Ponso (2014) o olhar para a música na escola como algo a ser utilizado apenas em comemorações, recreações ou formação de hábitos vem sendo modifcada e pensada no fazer musical como área de conhecimento permitindo novas possibilidades.

A música na escola vai muito além da sua utilização para condicionamentos de rotina, atitudes ou disciplinas. A visão da música nesse ambiente deve ser ampliada, criativa, ampliando repertórios e possibilidades de expressão das crianças.

Segundo Faria (2001), a música assume cada vez mais o seu papel na família e na educação, desenvolvendo a inteligência, criatividade e psicomotricidade. A linguagem musical trabalhada no ambiente escolar facilita a aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo, tornando-o mais sensível para lidar com as situações escolares e em sociedade.

Para Snyders (1994) a escola faz uso de diferentes instrumentos para possibilitar o aprendizado, e a música como linguagem muito contribui para esse processo. No entanto, é necessário haver conhecimento, estudo, para que não haja mal entendidos quanto aos objetivos da música na educação.

Permitir que as crianças explorem, sejam criativas, criem e entre outras ações, não signifca deixá-los a mercê, sem orientação, sem apresentação e chances de viver diferentes situações. Para Brito (2003) devem ser estimulados e para isso necessitam de uma gama de oportunidades que valorizem explorar a expressão vocal, corporal ou instrumental e pesquisar, escutar, pensar a música.

Quando pensamos em educação, o olhar deve ser ampliado para todas as contribuições, favorecendo os percursos a serem experimentados e vividos. Pensando na música como uma importante forma de prazer, as experiências oferecidas às crianças devem ir além de abordar e tratar de conteúdo;

precisam ser pensadas especialmente para vivências que proporcionem conhecimento, ampliação de repertório; mas, especialmente, o sentir. Sentir a música e descobrir o que ela signifca para cada um é um dos pontos primordiais, que abrirá caminho para outras descobertas.

Podemos iniciar essa experiência com o passeio sonoro, que possibilita atentar-se e reconhecer os sons externos. Ouvir os sons presentes dentro da sala, depois um passeio pela escola observando as outras salas, refeitório, parque, etc.

Em outro momento escutar os sons do ambiente externo, na rua: carros, motos, buzinas, pessoas. Após cada fase é importante que haja um momento em roda para que as crianças façam seus relatos de percepções sobre tudo o que puderam ouvir, citando os sons que gostaram, os que incomodaram, e até mesmo reproduzir alguns deles.

A criança deve reconhecer que o seu corpo também produz som, a maneira que batemos as mãos, os pés, de acordo com a intensidade; assobio, sopros, batidas são capazes de elaborar incríveis sons e melodias. Existe um grupo musical chamado Barbatuques que trabalham exclusivamente com os sons do corpo e podem ser apresentados às crianças.

Uma atividade muito prazerosa é a produção de uma música pelas crianças com a criação de sons em pequenos grupos. As crianças se organizam em grupo e cada um escolhe um som e apresenta aos outros; eles farão juntos, e cada grupo entrará num momento diferente, de acordo com orientação, e por um tempo continuarão a produzir esses sons. Ao fnal, de acordo com o comando, um grupo de cada vez para de produzir seu som até que todos fnalizam.

É importante flmar ou gravar essa atividade para que possam ouvir o que produziram, e depois criar outras músicas.

Outra atividade muito interessante é a Escuta Ativa, em que a criança treinará o ouvir, o silêncio, ser capaz de identifcar o som, instrumento presente na música. Essa é uma atividade que deve ser permanente, ocorrendo no mínimo, quinzenalmente.

A turma ouvirá uma canção nova no período estipulado, em que praticarão a escuta em roda, podendo também ouvir a leitura da letra música; serão criados cartazes ou fchas com a letra impressa, a categoria (infantil, MPB, etc.), cantor, compositor, algum instrumento que foi identifcado, ampliando as possibilidades também em conhecer diferentes estilos musicais.

Ao fnal do ano, é interessante se todas as crianças puderem levar um CD produzido com todas as canções que fzeram parte desse momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordando-a como recurso motivador percebe-se que a música ajuda na organização da memória, da percepção e do pensamento das pessoas. As aulas com música fomentam a criatividade e a imaginação, captando e instigando a atenção de quem às escutas. Nesse sentido, é fundamental que se destaque a importância da música como fonte de estímulos, equilíbrio, bem-estar, relaxamento, aprendizagem e felicidade para a criança.

A música é uma ferramenta pedagógica lúdica que contribui na construção do conhecimento dos alunos. Sendo assim, a música é um instrumento desencadeador de aprendizagem, tornando mais lúdico e prazeroso o desenvolvimento infantil.

Compreender e ter ciência a respeito da função da música na infância, principalmente nos anos iniciais da educação, possibilita aos educadores de uma forma geral a busca de novos conhecimentos

É possível perceber como a música é um elemento presente em nossas vidas desde sempre. Para cada indivíduo há um signifcado, uma representação, que

também depende da formação familiar, social e histórica, e a relação desse todo com a música.

Não existe um signifcado único sobre ela, tem muito mais ver com o sentido que cada um dá pelo que viveu e pela importância em sua vida: lembranças, saudades, momentos.

A inserção da música na escola, historicamente, servia para compor comportamentos, auxiliar os momentos do cotidiano, ditar regras. Por muitos anos essas foram as experiências vivenciadas pelas crianças.

Sabe-se que a música tem muito a oferecer ao desenvolvimento infantil e sua presença na escola pode e deve ser muito além dos objetivos as quais eram atrelados. Colaborar com o desenvolvimento infantil de maneira global é o que torna a música essencial nesse universo, com uma ramifcação de possibilidades de

experiências e vivências.

A criança deve vivenciar todas as probabilidades que a música permitir: o som, o silêncio, a criação, o sentir, o ouvir, a dança, a produção, a exploração, e tantas outras maneiras de viver a música na escola. Quando vivenciamos na escola algo que nos dá prazer, a aprendizagem se torna muito mais signifcativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL Secretária da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Conhecimento de Mundo. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BORGES, T.M.M. A criança em idade pré-escolar. São Paulo: Ática, 1994. p.100 BRITO. Teca Alencar de. Música na Educação Infantil, São Paulo; Peirópolis, 2003. CANDÉ, R. História Universal da Música. Vol.1, São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CHIARELLI, L. K. Meneghetti e BARRETO, S. Jesus. A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. RevistaRecre@rte Nº3, Junio 2005

CRAIDY, Carmem. Educação musical para que te quero?. Porto alegre: Artmed, 2001.

FARIA, J. de O. A Música no Desenvolvimento Humano: Um Caminho Possível na Educação. São Paulo, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2001.

JEANDOT, Nicole. Explorando o Universo da Música. SP: Scipione, 1997.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. São Paulo: Moderna, 2003.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. O ensino de música na escola fundamental. São Paulo: Campinas, 2003

MÁRSICO, Leda Osório. A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança. Rio de Janeiro: Globo, 2002.

PONSO, Caroline Cao. Música em diálogo: ações interdisciplinares na Educação Infantil. 2ª ed, - Porto Alegre : Sulina, 2014.

SEKEFF, Maria Lourdes. Da música Seus usos e recursos. Unesp, 2007.

SNYDERS, G. A escola pode ensinar as alegrias da música? 2ª ed. São Paulo, Cortez, 1994.

TOZETTO, Anita Henriqueta Kubiak. Educação musical: a atuação do professor na educação infantil e séries iniciais. Curitiba: UTP, 2005

WEIGEL, A. M. G. Brincando de Música: experiências com sons, ritmos, música e movimentos na pré-escola. 1ª ed. Porto Alegre: Kuarup, 1988

ZAGONEL, Bernadete. Brincando com música na sala de aula: jogos de criação musical usando a voz, o corpo e o movimento, São Paulo : Saraiva, 2012.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA IMPORTANCIA

EDNA MARIA DA SILVA

RESUMO: A Educação Infantil hoje vista como a primeira etapa da Educação Básica, nem sempre teve o destaque merecido ao longo da história da Educação no Brasil, assim esse Artigo visa lançar uma refexão sobre a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças de 0 à 5 anos e a problemática da falta de vaga na rede Escolar para essa modalidade educacional, desse modo, lançar a discussão sobre o direito que a criança brasileira possui de um ensino gratuito e de qualidade se faz necessário para mobilizar a sociedade civil a cobrar do poder público as soluções necessárias para sanar a escassez de vagas e garantir que cada cidadão possa usufruir de seus direitos constitucionais, tornando realidade efetiva as determinações estabelecidas em lei.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Direito. Criança. Desenvolvimento

1 INTRODUÇÃO

Nos primórdios da história da Educação, a Educação Infantil era vista com a concepção de assistencialismo, tratando a criança como um ser dependente que precisava de cuidados básicos, higiene que lhes fossem ensinados somente as regras de bom comportamento para viver em sociedade, a criança não era vista como um sujeito.

Após a urbanização e do capitalismo com o crescimento da industrialização, houve uma mudança signifcativa na estrutura familiar, trazendo para o mercado de trabalho as mulheres que até então cuidavam somente da casa e da família, assim com a demanda de mão de obra as mulheres entraram no mercado de trabalho para complementar a renda familiar.

Com isso, houve um aumento na procura por um local onde essas novas trabalhadoras pudessem deixar seus flhos enquanto trabalhavam e assim, a demanda por creches e escola cresceu alterando o foco da estrutura educacional que antes era de assistencialismo para uma educação compensatória, que além de

suprir uma demanda cada vez maior de crianças pudesse também remediar a carência cultural das mesmas já que elas provinham de famílias de baixa renda onde os adultos precisavam trabalhar para sobreviver.

Com o passar do tempo, a estrutura compensatória com uma alfabetização básica não supria mais a necessidade de superar a condição social das crianças carentes, já que as crianças de famílias abastadas tinham sua educação com o foco no desenvolvimento cognitivo e afetivo, isso fazia com que o abismo social aumentasse cada vez mais.

Desse modo, essa problematização levantou várias discussões sobre a educação das crianças e o verdadeiro papel da escola, assim com a municipalização da Educação Infantil essas refexões fzeram com que a sociedade civil e governamental se mobilizasse para fazer com que a Educação Infantil fosse reconhecida como um direito da criança incluso na Constituição Federal (CF) de 1988, que cita: (CF, Art. 208 § IV) que o "dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: ... Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. " Assim ao elevar a Educação Infantil como um direito da criança, a Constituição Federal concretizou de maneira histórica a importância da Educação Infantil na formação do cidadão.

Com isso, em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) lei 8.069, que igualmente salienta o direito da criança e do adolescente ao atendimento educacional, (ECA, Art. 54, § IV) s referindo como "dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: ... atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade. ", garantindo a Educação infantil como um direito fundamental à criança.

E fnalmente, em dezembro de 1996 é promulgada a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 que vem para estabelecer diretrizes e bases para a organização do sistema educacional onde a Educação Infantil está incluída de maneira incisiva, (LDB, Artº 1, § 1) que informa sobre o objetivo da lei " disciplinar a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.", desse modo, no decorrer do texto, (LDB Art. 4º

§ II) a lei novamente garante a criança o direito a educação Infantil "O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: ... educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;": Após essa

trajetória, a criança passou a ser reconhecida como um ser de direitos, que precisa ter suas individualidades respeitadas se tornando um cidadão de direito.

Na sociedade contemporânea, a preocupação com a valorização da infância vem crescendo à medida que a sociedade percebeu a importância de formar cidadãos participativos e conscientes, a Educação Infantil passou a ter destaque como etapa importante na primeira fase da Educação Básica.

O reconhecimento jurídico explícito na Constituição (1998) e na LDB (1996), não é sinônimo de garantia de vagas para muitas crianças brasileiras que não possuem o real acesso à Educação Infantil, já que essa etapa da Educação por vários anos foi historicamente desprezada pelo poder público, o que gerou a falta de estrutura para atender a grande demanda de crianças nos dias atuais.

Desse modo, a infância é uma importante fase da vida da criança, onde ela instintivamente necessita do brincar para aprender, expressar suas emoções e socializar com o mundo ao seu redor, a brincadeira proporciona uma maneira prazerosa de se desenvolver. Nesse ponto de vista na Educação Infantil a criança tem os primeiros contatos com os saberes e a oportunidade de potencializar e construir seu conhecimento com brincadeiras e jogos essenciais na primeira infância. O brincar é fundamental na vida da criança e na Educação Infantil as brincadeiras são direcionadas de maneira à estimular as atividades de desenvolvimento social, psicomotor e criativo, além das de desenvolvimento cognitivo.

Assim, podemos afrmar que a Educação Infantil possui uma grande importância na formação da criança, pois é nas atividades e brincadeiras oferecidas e sistematizadas pelos educadores que fazem com que a criança potencialize seu desenvolvimento, brincando ela obtém um desenvolvimento social, cognitivo e motor. O brincar é tão importante na vida e na formação da criança que é previsto em lei conforme se refere o ECA (Art.º 16, § IV) "O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: ... brincar, praticar esportes e divertir-se", portanto, a brincadeira é um direito da criança, o brincar é indissociável da criança e precisa prevalecer na infância.

O brincar não representa somente um direito da criança, mas também uma maneira prazerosa de aprender e desenvolver suas habilidades que serão fundamentais para o seu sucesso acadêmico no Ensino Fundamental que é a etapa seguinte de ensino. O brincar é uma necessidade básica da criança e aliar a

brincadeira ao desenvolvimento educacional é uma maneira de fazer com que a criança possa aprender brincando.

A criança que conhecemos hoje, é um sujeito de direitos, que ao longo da história da Educação brasileira se frmou como um ser histórico e formador de cultura que possui singularidades e necessidades que por lei devem ser supridas, a criança é um ser que faz parte da sociedade e precisa não apenas de cuidados físicos, mas também cuidados psicológicos, cognitivos e afetivo para que ela possa crescer e se tornar um adulto crítico, participativo e ético que contribua para perpetuar uma sociedade digna.

Dessa maneira, na primeira infância é essencial que a criança receba os estímulos a atividades de desenvolvimento social, psicomotor e criativo, além das de desenvolvimento cognitivo. Com essa visão, a sociedade passou a se preocupar com o adulto de amanhã, porém mesmo após o reconhecimento da sua importância pela legislação brasileira, de que maneira esse direito pode ser entendido como importante para o desenvolvimento infantil? A seguir falaremos da relevância da Educação Infantil na vida escolar da criança.

2. A IMPORTANCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A CRIANÇA

A capacidade de aprendizado de uma criança é nata e já se manifesta nos primeiros dias de vida, onde a criança aprende a suprir suas necessidades observando o mundo em que está inserida. Com isso, a criança possui um mundo próprio e a partir dessa construção de mundo que a criança interage com as pessoas ao seu redor para compreender o ambiente em que vivem.

Desse modo, a Educação Infantil tem a função de conduzir a criança no desenvolvimento físico, afetivo, cognitivo, ético, promovendo também o relacionamento interpessoal e a inserção da criança nas regras de convivência da sociedade.

A partir dessa visão, a criança precisa passar por etapas em sua vida escolar para que ela esteja apta para a vida em sociedade, assim, a educação Infantil prepara a criança para que ela tenha maiores condições de obter sucesso no Ensino Fundamental, Dessa maneira, os alicerces do processo de aprendizagem precisam ser sólidos para minimizar o fracasso escolar, contudo, ao passar pela Educação Infantil as crianças entram nessa etapa tão crucial da vida escolar com grandes

probabilidades de êxito, pois o aluno constrói sua identidade nos primeiros anos de vida e a Educação Infantil possibilita diversas opções de vivências e de aprendizagens que colaboram para o desenvolvimento das funções sociais e cognitivas propiciando o seu pleno desenvolvimento.

Educar signifca, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento

das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (RCNEI p 23, 1998)

Sendo assim, a Educação Infantil exerce uma grande importância para a formação da criança de maneira global, assim comprovando a sua essencialidade na construção de sua identidade na vida adulta, as leis brasileiras atestam seu valor, assegurando o atendimento na Educação Infantil à todas as crianças, sendo o grande desafo atual tornar o que está no papel em realidade.

Portanto, assegurar que esse direito seja respeitado precisa ser um processo constante e permanente de cada brasileiro. Então a seguir abordaremos a questão do direito da criança à Educação Infantil.

2.1 Criança e o seu Direito a Educação Infantil

Apesar de todas as discussões, leis e estudos sobre a importância da educação direcionada para o desenvolvimento da criança, ainda sim muitas crianças de 0 a 3 anos não conseguem vagas nas instituições escolares, já que a obrigatoriedade se dá a crianças a partir dos 4 anos de idade como cita o(LDB Art. 4º , § I) "O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: ... educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade:" Com isso, constatamos que mesmo após a positivação do direito da criança ao acesso da Educação Infantil, isso por si só não garante efetivamente sua vaga, pois a demanda de crianças não consegue ser suprida, isso fere o direito que a criança tem de ser assistida em seu desenvolvimento cognitivo.

Segundo o Jornal O Globo, dados apresentados no seminário de Educação 360, realizado em 30 de junho no Museu do Amanhã no Rio de Janeiro, de acordo com a ofcial de Educação do UNICEF Brasil, Júlia Ribeiro, para ela a Educação Infantil é uma etapa que não pode ser restituída, uma criança fora da sala de aula, perde a vivência dessa fase que não poderá ser recuperada em nenhum outro momento da sua vida escolar.

Com isso, percebemos que a Educação ao longo da história da brasileira, foi se alterando e evoluindo, porém ainda há muito que precisa ser lapidado para chegarmos a uma Educação ideal. Sendo assim, a Educação Infantil é uma etapa da educação, bastante recente em termos de valorização e devido a isso, nossa sociedade civil e governamental precisa discutir e refetir para sanar as lagunas que existem no atendimento à criança na Educação Infantil.

Desse modo, a Educação Infantil não representa somente um direito adquirido, mas também um espaço importante onde à criança permanecerá na ausência de sua família, para crescer e desenvolver de maneira sadia. Essa fase da educação é um ambiente em que a criança se desenvolve de maneira global e devido a isso se torna uma etapa de grande importância na formação do indivíduo.

A educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (Rcnei, p 23, 1998)

Assim, um dos principais problemas da Educação Infantil é a falta de vaga nas escolas e creches, segundo o site O Globo 3,4 milhões de crianças no Brasil não frequentam a Educação Infantil, sendo esse o número de vagas que precisam ser criadas pelas prefeituras, salienta ainda que 2,7 milhões de vagas que faltam são de creches. Ainda conforme o site as prefeituras do Brasil tinham até 2016 para garantir vaga para as crianças de 4 e 5 anos e até 2024 para matricular metade das crianças de até 3 anos. Com base nos dados apresentados percebemos o grande hiato que há entre a lei exposta no papel e a realidade que vivem as crianças brasileiras.

Uma das causas apontadas pelo site O Globo pela falta de vagas é a falta de compromisso do poder público em ampliar a rede de atendimento, a reportagem aponta que em todo o Brasil se vê obras inacabadas ou atrasadas e em meio a tanto descaso, a Justiça se tornou a alternativa das pessoas que não podem aguardar, sendo a

Defensoria Pública uma alternativa para conseguir uma vaga na Educação Infantil, porém a demanda também é grande gerando uma fla de espera para conseguir o atendimento.

Outro dado importante apontado pelo site Observatório OPNE, elaborado por todos pela Educação com base nas informações do IBGE informa que até 2019 apenas 37,08%

das crianças de 0 a 3 anos frequentavam a creche e o objetivo e uma meta até 2024 de 50%.

Tendo em vista os numeros, a falta de vagas é um problema que se repete ao longo dos anos em várias regiões do país, O Observatório do OPNE alerta ainda que apesar de ser um direito garantido por lei muitas mães que recorrem a justiça nem sempre conseguem ser atendidas.

Mediante os dados apresentados, podemos verifcar a triste realidade das crianças brasileiras que não tem a chance de usufruir de um direito fundamental: o Direito a Educação, assim, garantir que as crianças tenham as mesmas oportunidades remete a um futuro mais igualitário reduzindo as desigualdades sociais, assegurar que as crianças tenham direito a frequentar a escola na idade certa, faz com que as desigualdades sociais sejam equacionadas.

Assim, após a concretização do direito da criança à Educação Infantil assegurada por lei, o desafo agora é fazer com que esse direito seja objetivado no cotidiano da vida de cada criança brasileira. Portanto no próximo capítulo abordaremos a necessidade de criar uma refexão sobre a Educação Infantil e a importância da mobilização da sociedade em prol do respeito ao direito da criança a Educação Infantil.

3. CONCLUSÃO

O objetivo desse artigo é despertar a sociedade para uma mobilização visando proteger o direito básico da criança à Educação Infantil. Desse modo, suprimir a omissão do Estado é um compromisso que deve ser assumido por cada brasileiro para priorizar não só o direito da criança a uma educação de qualidade, mas também a todo e qualquer direito que for negado ao cidadão.

Assim, se faz necessário a inserção da prática da conscientização e fscalização da manutenção dos direitos adquiridos pela legislação brasileira.

Desse modo, a mobilização popular é uma força poderosa que tem a infuência de mover a máquina pública em favor da positivação do direito a Educação de maneira real na vida das crianças do Brasil.

Portanto, quando a sociedade se une em prol de um objetivo, ela ganha força e atenção, isso gera benefícios para todos e o mais importante as pessoas exercitam sua cidadania exigindo do Poder Pública o fm da inercia educacional e assumindo um compromisso de dar voz à aqueles que não podem reivindicar seus direitos.

Com esse ponto de vista, a Constituição brasileira de 1988, lavrou a Educação como um direito de todo cidadão, delegando ao Estado o dever de garantir esse direito subjetivo com prioridade, nesta perspectiva, a lei também determina que a família e a sociedade possam zelar pelos direitos da criança, assim temos a obrigação como cidadão de defender e cobrar do Poder Público que os direitos da criança sejam efetivados.

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 profssionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (CF, Art.º 227, 1998)

Assim sendo, as famílias em conjunto com a sociedade precisam se conscientizar que a Educação Infantil não é somente um local para deixar seus flhos, mas sim um direito da criança como pessoa humana, que apesar da pouca idade é um sujeito de direitos e precisa de uma educação digna e de qualidade. A percepção da magnitude do ato de educar precisa estar presente em cada um de nós para que assim possamos frmar um compromisso com a proteção dos direitos de nossas crianças.

Então, apesar do direito a educação ser assegurado para todos conforme a CF art.º 205 que afrma que “a Educação é um direito de todos, dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa”, podemos afrmar que o direito fundamental de acesso

à Educação Infantil não está sendo respeitado de maneira efetiva e incorporado na vida real das crianças de 0 à 3 anos?

Dados recentes do MEC, relatam que as matrículas em creches públicas cresceram e, em 2019, atingiram 2.456.583 crianças de 0 a 3 anos. O número é 4,4% maior do que o ano anterior, quando 2.352.032 crianças foram matriculadas em unidades escolares. Os dados fazem parte do Censo Escolar de 2019, que traz um retrato da educação básica brasileira.A pesquisa é realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão ligado ao Ministério da Educação (MEC).

Mediante tais informações, mesmo com o aumento nas matriculas é imprescindível que a sociedade se mobilize para cobrar do Poder Público a soluções de problemas

burocráticos que impedem a criação de novas vagas para suprir a demanda de crianças que permanecem fora da Educação Infantil. Desse modo, abrir uma reflexão sobre o papel de cada um de nós na formação de uma sociedade participativa que cobra a ação do Estado para garantir o acesso universal a todas as crianças se faz necessário para fomentar políticas públicas que possam sanar os problemas de falta de vagas e consequentemente a dificuldade de acesso a Educação Infantil.

Encarar os problemas de frente, analisando sua origem e suas causas nos torna cidadãos conscientes de direitos e deveres, isso consequentemente leva a sociedade civil a exigir do poder público à universalização do direito à Educação Infantil de qualidade, enraizando esse ato de reivindicação na cultura brasileira e formando uma força ativa para que essa conquista histórica possa ser concreta e real. Assim, a seguir iremos avaliar alguns dados.

Por fm, o direito a Educação Infantil já foi garantido pela Constituição Federal, reforçado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e padronizado pela Lei de Diretrizes e Bases, assim o principal desafo é fazer com que esse direito seja concretizado no cotidiano das crianças brasileiras e para isso cada cidadão precisa despertar dentro de si a vontade de extinguir as desigualdades sociais e fazer valer os direitos constitucionais arduamente conquistados ao longo da história. Entender que a educação de qualidade é o princípio da libertação do ser humano é dar as nossas crianças a oportunidade de quebrar o círculo vicioso da desigualdade e carência social, a educação é capaz de formar cidadãos críticos, reflexivos e

conscientes de suas responsabilidades na formação de uma sociedade justa e igualitária.

Referências

Martins. Sandra Mara Cardoso; A Trajetória da Educação Infantil no Brasil - Acessado no site:http://pedagogiaaopedaletra.com/a-trajetoria-da-educacao-infantil- no--brasil/ 24/09/2022 às 15h:26 min.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Acessado no site: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf no dia 25/09/2022 às 14h: 26 min.

Por Educação 360 Educação Infantil. Infoglobo Comunicação e Participações - O Futuro Depende de Investimentos na Educação Infantil, acessado no site: http://oglobo.globo.com/rio/o--futuro-depende-de-investimentos-na-educacao-infantil- 19721920#ixzz4LIpTBu00 , 26/10/2022 às 09h: 14 min.

BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Emenda Constitucional nº.

8.069 de 13 de julho de 1990. Acessado: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis

/L8069 Compilado.htm , no dia 30/10/2022 às 12h: 50 min.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil (1988) - de 05 de Outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao-compilado. htm, no dia 30/10/2022 às 14h: 24 min.

DIAS, Daniela; Qual e o Papel da Educação Infantil – Acessado no site: https://www.alobebe.com.br/revista/qual-e-o-papel-da-educacao-infantil.html, no dia 13/11/2022 às 15h: 35 min.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf , no dia 13/11/2022 às 20h: 03 min.

Brasil, Ministério da Educação INEP; Censo Escolar 2015 Notas Estatisticas – Disponível no site: 30192 no dia 26/09/2022 às 17h: 30 min.

ROSA, Rosangela Corrêa - Trabalho de Garantia ao Direito da Criança. Acessado no site: http://www.mprs.mp.br/areas/infancia/arquivos/a_garantia.pdf em 05/01/2023 as 19h 20 min.

Bom Dia Brasil, Reportagem acessada no site: http://g1.globo.com/bom-dia- brasil/noticia/2016/08/creches-publicas-garantem--vaga-apenas-30-das-criancas.html, no dia 27/02/2023 às 10h: 37 min.

Fantástico, Reportagem: Acessada no site:http://g1.globo.com/fantastico/ noticia

/2015/08/ faltam-mais-de-tres-milhoes-de-vagas-em-creches-e-pre-escolas-publicas.html , no dia 20/02/2023 às 09h: 12 min.

Obsevatorio OPNE – dados acessados no site: https://www.observatoriodopne.org.br/meta/educacao-infantil?tab=goals no dia 21/04/2023 às 08h16 min.

Assessoria de imprensa do Inep acessado no site: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/censo-escolar, dia 27/04/2023 ás 10h: 23 min

AS INTERFERÊNCIAS CAUSADAS PELO USO DE DROGAS E ÁLCOOL NA GESTAÇÃO, OS IMPACTOS NA APRENDIZAGEM E AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA

ELAINE BAGESTERO FERREIRA

RESUMO

Esse artigo procura abordar informações a respeito das interferências causadas pelo uso de substâncias química durante a gestação. É factível que a mulher grávida não apresente uma condição grave ou duradoura após o consumo de substâncias. Porém, o mesmo nem sempre é válido para o feto. As progenitoras que fazem uso de substâncias geralmente dão à luz "bebês sob o efeito de drogas". Essas crianças enfrentam uma série de dificuldades no desenvolvimento. Pesquisas demonstram que a utilização de substâncias - licitas ou ilícitas - durante a gestação tem um impacto direto no feto. Se a gestante fuma, consome bebidas alcoólicas ou ingere cafeína, o feto também é afetado. Se a gestante utiliza cannabis ou metanfetaminas, o feto também sofre as consequências dessas substâncias perigosas. E se a gestante é dependente de cocaína, ela não apenas coloca sua própria vida em risco, mas também compromete a saúde de seu feto que ainda não nasceu. As ramificações do uso de cocaína englobam ataques cardíacos, insuficiência respiratória, derrames e convulsões. E esses problemas de saúde que representam risco de vida também podem ser transmitidos ao feto que ainda não nasceu. Este artigo procura analisar as interferências ocasionadas pelo consumo de substâncias e álcool durante a gestação, assim como os impactos no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem; Gestação; Impactos.

INTRODUÇÃO

A exposição a substâncias como cannabis - também conhecida como marijuana, ganja, narcótico ou erva - e álcool antes do nascimento tem sido comprovadamente associada a problemas de comportamento na primeira infância. Essas substâncias também podem afetar a memória e a capacidade de atenção da criança. Ademais, algumas descobertas apontam que bebês nascidos de mulheres que fazem uso de cocaína, álcool ou tabaco durante a gestação podem apresentar alterações na estrutura cerebral que persistem até o início da adolescência.

A prevenção voltada para o uso abusivo e/ou dependência de álcool e outras drogas pode ser definida como um processo de planejamento, implantação e implementação de múltiplas estratégias voltadas para a diminuição da vulnerabilidade/redução dos fatores de risco específicos, e fortalecimento dos fatores de proteção. Implica necessariamente a inserção comunitária das práticas propostas, com a colaboração de todos os segmentos sociais disponíveis (BRASIL, 2004)

Embora os efeitos da cocaína sejam geralmente imediatos, o efeito que ela pode ter no feto pode durar a vida toda. Os bebês nascidos de mães que fumam crack durante a gravidez - os chamados "bebês crack" - geralmente têm seu próprio conjunto de problemas físicos e mentais.

Substâncias ilícitas como cannabis, cocaína e metanfetamina não são as únicas substâncias prejudiciais ao desenvolvimento fetal; Medicamentos de venda livre, juntamente com substâncias como cafeína e álcool, podem ter efeitos de longa duração em um feto.

Ingerir praticamente qualquer medicamento durante a gestação pode acarretar sérias consequências para o feto. Por exemplo, bebês expostos à cocaína tendem a apresentar redução do tamanho da cabeça, indicando um QI mais baixo. Bebês expostos à cocaína possuem um maior risco de anomalias congênitas que afetam o sistema urinário ou o coração. A cocaína também pode ocasionar um acidente vascular cerebral no feto, resultando em danos cerebrais ou até mesmo morte.

Mulheres grávidas que fumam cannabis enfrentam um maior risco de parto prematuro e baixo peso ao nascer. O consumo de cannabis pode provocar atrasos no desenvolvimento da criança. E após o nascimento, os bebês que foram expostos à cannabis parecem apresentar sintomas de abstinência, como choro e tremores excessivos.

O tabagismo acarreta doenças graves e morte prematura na população em geral. No entanto, mulheres grávidas que fumam transmitem nicotina e outros produtos químicos carcinogênicos para o feto em desenvolvimento. Infelizmente, a maioria dos bebês com malformações cardíacas congênitas não sobrevive ao primeiro ano de vida. As crianças que sobrevivem frequentemente enfrentam longas internações hospitalares e inúmeras cirurgias, além de uma vida inteira de deficiências.

Mulheres que fumam também têm uma maior probabilidade de apresentar problemas relacionados à placenta. Isso é preocupante, pois a placenta é responsável por fornecer nutrientes ao feto no útero. Fumantes também tendem a ter bebês com baixo peso ao nascer, partos prematuros e bebês com fissura palatina. Além disso, fumar durante a gravidez e após o parto está associado à síndrome da morte súbita do lactente (SMSL).

Não existe um limite "seguro" para o consumo de álcool durante a gravidez. Alguns estudos constataram que até mesmo pequenas quantidades de consumo de álcool podem ter os mesmos efeitos adversos no feto que o consumo excessivo de álcool.

A NEUROPSICOPEDAGOGIA E A COMPREENSÃO DAS APRENDIZAGENS

A área da Neuropsicopedagogia representa uma oportunidade para explorar uma variedade de processos humanos, principalmente no contexto educacional, de maneira ampla e diversificada.

Nesse sentido, este estudo, resultado de uma investigação realizada no âmbito de uma especialização em Neuropsicopedagogia, teve como propósito analisar criticamente a literatura existente, levando em consideração a concepção atual dos processos de ensino-aprendizagem sob uma perspectiva neuropsicopedagógica. Este artigo busca contribuir para esse novo campo de conhecimento, fornecendo elementos que permitam compreender a aprendizagem a partir de uma perspectiva multifatorial.

A visão atual da Neuropsicopedagogia está em constante desenvolvimento, devido à necessidade de avaliar as diferentes dimensões do desenvolvimento infantil durante o processo de aquisição do conhecimento, bem como de garantir uma intervenção adequada diante das dificuldades escolares.

Para otimizar as habilidades individuais e promover o desenvolvimento integral, é essencial que a educação, especialmente a Pedagogia, consiga aplicar de maneira contextualizada as contribuições da Neuropsicologia. Isso implica analisar os processos de ensino-aprendizagem com base em referências científicas provenientes de diversos campos de conhecimento, examinando a especificidade do currículo e realizando os ajustes necessários para manter a coerência entre teoria e prática. Caso contrário, corremos o risco mencionado por Andrews (1997) de perder de vista esse objetivo.

(...) a aplicação prematura ou seletiva da pesquisa do cérebro pode ser perigosa ou contraproducente. Se descobrirmos que existem diferenças nos cérebros de pessoas que são menos bem-sucedidas em alguns aspectos da educação, é muito fácil supor que o desempenho educacional é determinado pelas contribuições fixas e limitadas de um cérebro pobre. (CITADO POR DELGADO, JENIFER, 2007).

O exposto torna-se um dos desafios da neuropsicopedagogia, para engajar de forma frutífera o diálogo interdisciplinar, integrando as contribuições da neurociência, neuropsicologia e psicopedagogia.

(....) a base material dos processos mentais superiores é todo o cérebro como um todo, mas o cérebro como um sistema altamente diferenciado, cujas partes garantem os vários aspectos do todo único." (LURIA, 1982, 37-38 CITADO POR DELGADO SUAREZ JENNIFER, 2007)

Isso implica na compreensão de que o cérebro é composto por unidades funcionais que trabalham em conjunto, mas que também desempenham tarefas específicas que contribuem para a formação de um processo global. Por exemplo, ao avaliar um aluno com baixo desempenho acadêmico, um especialista pode identificar diferentes causas que podem estar relacionadas a déficits em uma ou mais áreas, como atenção, memória, habilidades visuais, habilidades interpessoais, aspectos emocionais ou até mesmo habilidades acadêmicas específicas. Isso leva ao desenvolvimento de um tratamento individualizado.

EFEITOS DA EXPOSIÇÃO AO ÁLCOOL NO ESTADO NUTRICIONAL MATERNO

A alimentação e a toxicidade do álcool estão correlacionadas, e essa interação pode potencialmente aumentar ou proteger contra os efeitos prejudiciais do álcool durante a gravidez. O consumo de álcool pode ter um impacto negativo na quantidade e qualidade dos nutrientes adequados e da ingestão de energia durante o período pré-conceitual. A qualidade da dieta é pior entre os consumidores de álcool que bebem grandes quantidades com pouca frequência e melhor entre aqueles que bebem pouca quantidade, mas com maior frequência.

Quando consumido em excesso, o álcool prejudica o estado nutricional do consumidor; além disso, muitos alcoólatras não seguem uma dieta equilibrada. Indivíduos que consomem álcool de forma leve a moderada, com um a dois copos ou menos por dia, consideram essas bebidas como parte regular de sua alimentação e obtêm uma quantidade significativa de calorias do álcool, em detrimento de outras fontes de nutrientes.

O abuso excessivo de álcool pode prejudicar a absorção e utilização de vários nutrientes pelo organismo. De acordo com relatos de muitos alcoólatras, aqueles que bebem em excesso podem sofrer de diferentes graus de desnutrição. A desnutrição primária ocorre quando o álcool substitui outros nutrientes na dieta, resultando em uma ingestão geral reduzida de nutrientes. A desnutrição secundária ocorre quando o indivíduo consome nutrientes adequados, mas o álcool interfere na absorção desses nutrientes pelo intestino, reduzindo sua disponibilidade para o corpo.

A gravidade dessas deficiências está relacionada à quantidade de álcool consumida e à correspondente diminuição na ingestão de vitaminas. Muitos consumidores de álcool que obtêm mais de 30% de suas calorias totais a partir do álcool ingerem quantidades abaixo das recomendações diárias de carboidratos, proteínas, gorduras, vitaminas e minerais, como cálcio e ferro. Além disso, alcoólatras desnutridos metabolizam o álcool mais lentamente, resultando em níveis mais elevados de álcool no sangue, o que agrava ainda mais essa condição.

Existem evidências crescentes de que a má nutrição materna pode afetar negativamente o desenvolvimento saudável do feto. Além disso, sabe-se que mulheres que consomem álcool antes ou durante a gravidez geralmente apresentam um estado nutricional deficiente, especialmente aquelas que bebem em excesso. A desnutrição durante a gravidez e a predisposição genética à toxicidade do álcool resultam em uma variedade de disfunções cerebrais e são responsáveis por diversos problemas de desenvolvimento e doenças neurocognitivas. O álcool exerce efeitos neurotóxicos diretos no cérebro em desenvolvimento, agindo nos tecidos cerebrais do feto, além de interferir indiretamente na fisiologia placentária e prejudicar a fisiologia e nutrição da mãe. O abuso de álcool durante a gravidez frequentemente está associado à má nutrição, o que pode aumentar os danos cerebrais.

Até onde temos conhecimento, a maioria dos poucos dados publicados sobre os efeitos negativos do álcool no estado nutricional das mães mostra uma falta média de ingestão de micronutrientes, especialmente vitaminas, em mulheres grávidas ou não grávidas que consomem álcool em excesso. Isso sugere que os efeitos tóxicos do álcool estão relacionados à diminuição dos níveis de antioxidantes e ao aumento de metabólitos tóxicos, como o acetaldeído. Por exemplo, a deficiência de vitamina A na mãe pode afetar o desenvolvimento neurológico do feto, porque o álcool compete com o retinol em uma via metabólica que envolve a enzima álcool desidrogenase (ADH).

O uso de drogas ilícitas e o abuso de álcool têm um impacto significativo em nossa sociedade. A associação entre o abuso de substâncias e problemas sociais graves, como crime, violência doméstica e acidentes detrânsito, é bem documentada. Além disso, o consumo excessivo de álcool pode levar a uma série de problemas de saúde, como doenças hepáticas, cardiovasculares, neurológicas e distúrbios psiquiátricos.

É importante ressaltar que o consumo de álcool durante a gravidez é fortemente desencorajado devido aos riscos conhecidos para o feto. A exposição ao álcool no útero pode resultar em uma série de complicações para o desenvolvimento fetal, incluindo a Síndrome Alcoólica Fetal (SAF), que pode causar deficiências físicas, cognitivas e comportamentais ao longo da vida. Portanto, é recomendado que as mulheres evitem o consumo de álcool durante a gravidez para proteger a saúde do feto.

Se você ou alguém que você conhece está lutando contra o abuso de álcool ou qualquer outra substância, é importante buscar ajuda profissional. Existem muitos recursos disponíveis, incluindo médicos, terapeutas e grupos de apoio que podem fornecer orientação e suporte adequados para lidar com essas questões.

Outro aspecto relevante relacionado ao cérebro é reconhecer que a aprendizagem gera mudanças e a neuropsicopedagogia deve fornecer bases sólidas para a correta compreensão da plasticidade cerebral e do uso adequado dos períodos sensíveis ou críticos do desenvolvimento. Isso oferece oportunidades para o desenvolvimento adequado e oportuno do potencial do aluno. Nesse sentido, também é importante considerar a existência de múltiplos sistemas de representação do conhecimento, ou seja, cada indivíduo tem diferentes maneiras de adquirir e processar informações, o que resulta em abordagens pedagógicas diversas para o conhecimento, levando a um funcionamento integrado e eficaz do conhecimento e do pensamento.

O pensamento também está intimamente ligado à emoção, e é por isso que a Neuropsicopedagogia deve se concentrar em construir processos de apoio que examinem o controle emocional e como utilizá-lo para melhorar a eficácia dos processos de aprendizagem dos alunos. Também é importante ajudar as pessoas a desenvolver estratégias que fortaleçam sua consciência sobre suas próprias formas de aprender e como podem aplicá-las de maneira autônoma, aproveitando o conhecimento disponível no ambiente e aplicando-o em diferentes contextos para resolver problemas diversos. Isso, por sua vez, gera sentimentos de autoconfança e bem-estar para o indivíduo.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM CAUSADAS PELO USO DE DROGAS E ÁLCOOL

O abuso de substâncias durante a gestação pode resultar no parto prematuro ou em complicações de saúde e desenvolvimento para o bebê. Diversas pesquisas científicas indicam que o uso de substâncias prejudiciais ao corpo pode acarretar dificuldades de aprendizagem e problemas comportamentais para a criança no futuro.

Transtorno do Espectro Alcoólico Fetal:

Um bebê nascido de uma mãe que consome álcool durante a gravidez pode en-

frentar uma série de problemas, conhecidos como Transtorno do Espectro Alcoólico Fetal (TEAF). O TEAF abrange os seguintes aspectos:

- Síndrome Alcoólica Fetal (SAF): é o efeito mais grave do consumo de álcool durante a gravidez, podendo inclusive levar à morte do feto. Os bebês com SAF apresentam anomalias faciais e enfrentam problemas de crescimento e no sistema nervoso central (SNC), incluindo dificuldades de aprendizagem e deficiências mentais.

- Síndrome Alcoólica Fetal Parcial (pFAS): refere-se a crianças que apresentam apenas dois dos aspectos físicos da síndrome alcoólica fetal. Elas apresentam crescimento lento e problemas no SNC.

- Transtorno do Desenvolvimento Neurológico Relacionado ao Álcool (ARND): crianças com ARND podem enfrentar dificuldades de aprendizagem e comportamentais, incluindo problemas em matemática, memória, atenção, controle de impulsos e julgamento. Elas também podem ter um desempenho acadêmico ruim.

- Defeitos Congênitos Relacionados ao Álcool (ARBD): isso pode incluir anomalias cardíacas, renais, ósseas ou de audição.

Esses transtornos ocorrem quando a mãe consome álcool durante a gravidez. Assim como outras drogas, o álcool pode atravessar a placenta e

chegar ao bebê por meio do sangue materno. O álcool é metabolizado mais lentamente no bebê do que em um adulto, o que resulta em níveis mais altos de álcool no organismo do bebê. Isso afeta o seu desenvolvimento. Qualquer quantidade de álcool durante a gravidez é considerada prejudicial, não havendo momento seguro para o consumo durante esse período. Mesmo o consumo leve ou moderado pode afetar negativamente o crescimento do bebê.

Algumas crianças parecem ter dificuldade em organizar-se ou adaptarse ao ambiente ao seu redor. Essa falta de organização se manifesta de diversas maneiras. Algumas crianças mudam constantemente de um objeto ou lugar para outro, enfrentando dificuldades em concluir tarefas apropriadas para a sua idade. Essa falta de habilidade em lidar com materiais e brincadeiras individuais também pode afetar a participação em atividades em grupo. Por exemplo, uma criança que participa de uma atividade em grupo com o professor pode facilmente se distrair com outros objetos ou desenhos na parede. Uma vez distraída, a atenção da criança é perdida. Esse curto período de atenção, aliado a um alto nível de atividade, pode causar interrupções na sala de aula, dificultando a aprendizagem tanto da criança em questão quanto das outras crianças.

Pedro Ribeiro (2001, p.12-13), afirma que:

O nosso mundo está uma droga. A nossa sociedade é uma sociedade drogada. Somos todos vítimas dessas drogas. Que droga? Essa substância que nós ingerimos para nos dar prazer, tirar dor, fazer sair do mundo, fazer viajar. Buscamos isto na maconha, álcool, cocaína, crack, heroína, cola de sapateiro, cogumelo, tantas drogas que estão aí, as drogas que compramos na farmácia para ajudar a dormir, para ajudar a não dormir etc. São drogas que estão dentro da nossa sociedade. E a pergunta que nos colocamos, hoje, é como viver numa sociedade que não precise de drogas? Ou como viver numa sociedade onde estas drogas estejam sob controle, apenas para remediar situações que não têm outro jeito, senão por alguns meios artificiais.

A dificuldade de lidar com mudanças ou transições no ambiente é vista por alguns, como outra manifestação da desorganização que algumas crianças experimentam. As crianças podem sentir muito medo ao encontrar uma nova situação.

Crianças que são filhas de mães que usaram substâncias ilícitas ou álcool apresentam atrasos significativos na aquisição da linguagem e fala. Isso inclui dificuldades no processamento da linguagem, problemas na articulação das palavras, vocabulário limitado e habilidades expressivas limitadas. Algumas crianças têm dificuldade em entender perguntas simples, como "Você está com fome?", e aos cinco anos de idade ainda não conseguem seguir comandos de duas etapas. Um aspecto adicional dos problemas de processamento de linguagem é a incapacidade de compreender o verdadeiro significado das palavras e aplicá-las a situações novas, mas semelhantes.

A falta de vocabulário e a capacidade limitada de expressão também estão relacionadas a comportamentos agressivos e perturbadores. Crianças com habilidades limitadas de linguagem têm dificuldade em se engajar em brincadeiras imaginativas, assumir papéis e representá-los, o que é crucial para o desenvolvimento de formas mais avançadas de jogo. Além disso, a frustração de não poder comunicar suas necessidades pode levar a comportamentos agressivos. Aqueles que já trabalharam com crianças em idade pré-escolar sabem o quão importante é para uma criança poder dizer: "Eu estava brincando com isso!" Quando não conseguem alcançar algo, a próxima melhor estratégia costuma ser agarrar ou pegar à força.

Não é surpreendente, portanto, que algumas crianças tenham dificuldade em estabelecer relacionamentos com adultos. O baixo desempenho acadêmico, incluindo uma ampla gama de distúrbios de aprendi-

zagem e funcionamento intelectual abaixo da média que requerem apoio educacional adicional, tem um impacto signifcativo tanto na criança quanto na família, além dos sistemas que devem cuidar e apoiar crianças com necessidades especiais.

Nas últimas décadas, tem havido uma preocupação crescente com o impacto do uso de cocaína por mães durante a gravidez na saúde pública e nos possíveis efeitos de longo prazo para o desenvolvimento de bebês e

crianças. A abordagem teratológica analisa se há um maior risco de comprometimento do desenvolvimento neurológico, incluindo malformações físicas, anormalidades no crescimento ou funções anormais do desenvolvimento devido à exposição a substâncias tóxicas.

A cocaína, que pode ser um teratógeno, atravessa facilmente a placenta e acredita-se que afeta os sistemas de neurotransmissores monoaminérgicos em desenvolvimento, prejudicando os aspectos estruturais e funcionais do cérebro em desenvolvimento do feto. Os neurotransmissores monoaminérgicos são importantes no desenvolvimento dos circuitos neurais, e os sistemas de noradrenalina e serotonina são amplamente distribuídos no cérebro. Portanto, a infuência da cocaína nesses sistemas pode levar a défcits mais generalizados, enquanto o impacto nas vias monoaminérgicas envolvendo a dopamina provavelmente será mais específco. Além disso, o uso de cocaína durante a gravidez está associado à hipertensão materna, redução do fuxo sanguíneo uterino, vasoconstrição fetal, hipoxemia e deficiências nutricionais, que também podem interromper o neurodesenvolvimento do feto.

Portanto, o aumento do risco de problemas de saúde mental em crianças pré-natalmente expostas ao álcool e outras substâncias pode ser atribuído a fatores além dos efeitos diretos ou indiretos dessas substâncias no cérebro em desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, foi observado que crianças expostas a substâncias alcoólicas ou outras drogas durante a fase pré-natal possuem um maior risco de enfrentar problemas de saúde mental que afetam seu funcionamento diário, independentemente do principal medicamento utilizado pela mãe. O consumo de álcool e drogas durante a gravidez tem um impacto negativo na aprendizagem.

Um feto é extremamente sensível às substâncias e não possui uma forma eficiente de eliminá-las do seu sistema. Isso resulta no acúmulo de níveis altíssimos de produtos químicos no corpo do bebê, causando danos permanentes.

A criança passa por um processo de desenvolvimento muito além do que estamos acostumados a ver. Seu desenvolvimento não se limita apenas aos aspectos físicos e intelectuais, mas também envolve um crescimento constante. A cada estágio do crescimento infantil, ocorrem mudanças no comportamento emocional, social e intelectual. Quando uma gestante faz uso de drogas ou álcool, esse desenvolvimento pode ser severamente afetado, como evidenciado neste artigo.

O consumo de drogas durante os estágios iniciais da gravidez pode afetar os órgãos e membros em desenvolvimento do feto. Mesmo um único episódio de uso de drogas nesse período pode impactar o desenvolvimento da criança, resultando em defeitos congênitos ou aborto. O uso de drogas mais tarde na gravidez pode afetar o desenvolvimento do sistema nervoso central do bebê. Além disso, após o parto, muitas substâncias podem ser transmitidas ao bebê através do leite materno, prejudicando-o.

Em conclusão, o uso de qualquer tipo de droga ou álcool durante a gravidez pode ter efeitos prejudiciais signifcativos para a criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Saúde mental no SUS: os centros de atenção psicossocial/Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 1. Saúde mental. 2. Acesso aos serviços de saúde. 3. Prestação de cuidados de saúde. 2004.

MAYES, LC. Desenvolvimento da exposição cerebral e in útero à cocaína:

Efeitos na ontogenia neural. Desenvolvimento e Psicopatologia. 1999. RIBEIRO, Pedro. Revista Agitação. nº. 67, São Paulo, Ano XII, , jan/fev 2001.Os atrativos das drogas.

TOUFEXIS, A. Vítimas inocentes. Time Magazine. 1991.

VOLPE, JJ. Efeito do uso de cocaína no feto. New England Journal of Medicine. 1992

HISTÓRIA E MEMÓRIA DA ESTAÇÃO CIÊNCIA

ELAINE ROSÂNGELA LEUTWILER DI GIACOMO SILVA

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo, resgatar a história e a memória da instituição Estação Ciência. A metodologia empregada foi a revisão bibliográfca de obras concernentes ao tema, tais como a análise de fotografas, vídeos e artigos de jornais. O período a ser investigado se concentrou em dois momentos distintos: O primeiro, entre os anos de 1986 e 1987, correspondentes aos anos de concepção do projeto museológico, bem como do início de seu funcionamento. O segundo período, entre os anos de 2006 e 2007, perfazem os anos em que atuei como monitora na área denominada Ciências da Terra. Inicialmente, sua criação e fnanciamento foi de responsabilidade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científco e Tecnológico (CNPq). No ano de 1990, passou a ser de responsabilidade da Universidade de São Paulo (USP).

Palavras-chave: Estação Ciência; Museu; Ciências da Terra; Materiais Pedagógicos; Geografa.

INTRODUÇÃO

A instituição denominada Estação Ciência, foi fundada por Docentes da Universidade de São Paulo (USP) no ano de 1987. O principal objetivo desta instituição foi o de atuar como Centro de Difusão Científca e Tecnológica, para diferentes públicos, fosse ele o público espontâneo, alunos de escolas públicas e privadas, professores, bem como estudantes universitários.

Nos três primeiros anos de seu funcionamento, sua criação e fnanciamento foi de responsabilidade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científco e Tecnológico (CNPq), sendo posteriormente incorporada à USP, no ano de 1990.

Idealizada como um projeto museológico, a instituição contava com a colaboração de 34 funcionários e de 60 estagiários, estudantes de graduação provenientes das diferentes áreas do conhecimento.

Os estagiários (denominados monitores) eram estudantes principalmente dos cursos de Graduação em Geografa, História, Sociologia, Filosofa, Matemática, Geologia, Física, Geofísica, Biologia entre outros.

Os monitores atuavam nos diferentes espaços que compunham o conjunto Estação Ciência, tanto no atendimento aos visitantes espontâneos, quanto no acompanhamento monitorado dos grupos de estudantes de escolas públicas e privadas acompanhados por seus educadores.

Desde o início de seu funcionamento, ocupou o antigo galpão de uma fábrica de tecelagem, situado à rua Guaicurus, 1394, no bairro da Lapa, na Cidade de São Paulo, sendo este um imóvel pertencente ao Governo do Estado de São Paulo.

DO PROJETO AO INÍCIO DO FUNCIONAMENTO

Franco Montoro, o então governador da época, através do decreto 26.492 de 19 de dezembro de 1986:

Autoriza a Fazenda do Estado a permitir o uso, a título precário, em favor do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científco e Tecnológico-CNPq de dependências do imóvel que especifca.

FRANCO MONTORO, Governador do Estado de São Paulo no uso de suas atribuições legais e à vista da manifestação da Secretaria da Justiça,

Decreta:

Artigo 1° - Fica a Fazenda do Estado autorizada a permitir o uso, a titulo precário, em favor do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científco e Tecnológico-CNPq, de dependências de um imóvel consistentes em seis (6) módulos, com área total de 1915.00 m2 (um mil, novecentos e quinze metros quadrados), de um armazém situado na Rua Guaicurus, 1274, nesta Capital, perfeitamente caracterizadas no proc. 97.182/86, da Procuradoria do Patrimônio Imobiliário.

Parágrafo único – as dependências a que se refere este artigo destinar- se-ão à instalação do Centro de Ciência para a Juventude.

Artigo 2° - A permissão de uso será formalizada através de termo próprio a ser lavrado na Procuradoria do Patrimônio Imobiliário, do qual constarão as condições a serem estabelecidas pela fazenda permitente. (SÃO PAULO (ESTADO), 1986).

O Jornal da Lapa de 10 de janeiro de 1987, destaca, em sua matéria de capa, a localização da futura instalação da Estação Ciência, sendo que:

Os antigos galpões da Rua Guaicurus, que há dois anos geraram discussões quanto a sua transformação já têm objetivo definido. Após a concessão do espaço pelo Governador ao CNPq, o local onde se cogitava construir um terminal rodoviário, abrigará uma Estação Ciência destinada a demonstração de experimentos e descobertas científicas. (JORNAL DA LAPA (SÃO PAULO), 1987, apud ÁLBUM

11.1 DE FOTOGRAFIAS DA ESTAÇÃO CIÊNCIA, 1986)

A ideia de que o museu deveria oferecer muito além de exposições que narrassem a História da Ciência foi consagrada desde o primeiro momento, sendo que o espaço deveria proporcionar um diálogo e um convívio com o fazer científico e, consequentemente, com sua reflexão crítica (Guarnieri, apud Álbum de Fotografias da Estação Ciência).

Ainda, a autora do projeto justifica a importância da implementação desta instituição em São Paulo, sendo que:

Pela expressão de sua população jovem e infantil; pela expressão de sua produção industrial que leva ao aguçamento das condições e, portanto, onde a questão da superação de entraves está mais nítida e frequentemente presente, mas nem sempre suficientemente diagnosticada. Porque um crescimento sem planejamento levou a frequentes quedas na qualidade de vida e, por vezes, ao aviltamento da própria vida. Guarnieri, apud ÁLBUM 11.1 DE FOTOGRAFIAS DA ESTAÇÃO CIÊNCIA, 1986).

Além da justificativa acima, Guarnieri (1986) destaca que a Estação Ciência refete os sonhos das equipes multiprofssionais e interdisciplinares que trabalharam na sua concepção, já que a conceberam como uma expressão da própria vida, e não apenas a sua representação enquanto lembrança.

Por isso, os espaços foram pensados de maneira que não houvesse delimitações rígidas entre as fronteiras do conhecimento. Ainda, segundo Guarnieri, a vida e a Ciência se desenvolvem em processos interativos e interligados e que a Ciência contemporânea aborda questões a partir da perspectiva interdisciplinar e dialética, sendo que os museus não têm o porquê abandonar este modelo em suas exposições.

O álbum de fotografas da Estação Ciência é muito rico, pois traz, através de fotografas e de fotocópias do projeto original, o registro da construção do momento anterior à inauguração do local.

A partir dele, é possível observar as reuniões realizadas para a discussão do projeto entre a Professoras Nely Bacellar e Waldisa Rússio Camargo, respectivamente a Coordenadora Geral do Projeto e a responsável pelo Projeto Museológico da Estação Ciência bem como a Arquiteta Marlene.

BREVE CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

De acordo com o artigo 207 da Constituição Federal de 19881, as universidades gozam de autonomia didático-científca, administrativa e de gestão fnanceira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Dentro desta perspectiva, a Estação Ciência, sob responsabilidade da USP atuou como Centro de Difusão Científca, Tecnológica e Cultural, subordinada à Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da USP.

Ao longo do seu período de funcionamento, a Estação Ciência recebeu, em média, um público de aproximadamente 400 mil visitantes por ano2.

Os cargos de Diretor e Vice-Diretor da Estação Ciência foram ocupados por docentes da Universidade de São Paulo, designados pelo Pró-Reitor de Cultura e Extensão Universitária.

Assim como descrito no projeto museológico, desde o início, a Estação Ciência objetivou proporcionar o diálogo e o convívio com o fazer científco e com sua refexão crítica.

Desta forma, a comunicação museológica, através da exposição ou de ações educativas, proporcionava ao visitante, uma relação dialógica entre ele e o objeto, no caso, o objeto sendo o próprio fenômeno científco (RUSSIO, apud Álbum de Fotografas Estação Ciência, 1986).

As exposições eram constituídas de objetos produzidos por uma equipe multi e interdisciplinar, foram pensadas para se distribuírem pelo espaço físico sem delimitações entre as fronteiras do conhecimento.

Importante ressaltar que o projeto, redigido pela professora Rússia, concebeu o espaço físico da Estação Ciência sem fronteiras rígidas. Este objetivo foi materializado nas diferentes exposições, porém para fns didáticos, neste trabalho, as exposições serão descritas e discutidas a partir das seguintes

áreas conhecimento: Ciências da Terra, Biologia, Matemática, Meteorologia e História.

Ainda convém lembrar que os espaços passaram por modificação, reestruturação e receberam, ao longo dos anos de funcionamento, exposições

Descrição do Espaço Expositivo Ciências da Terra

O visitante ao adentrar a Estação Ciência, deparava-se com objetos de diversas áreas do conhecimento (Figura 1), permitindo desta forma, um olhar mais próximo à realidade que é interligada, interativa e interdisciplinar (RUSSIO, apud Álbum de Fotografas Estação Ciência, 1986).



Figura 1: Espaço inicial de acolhida para visitação das exposições relativas às Ciências da Terra. Os continentes presentes no globo terrestre foram representados em alto relevo permitindo desta forma, que ao tocar o objeto, o visitante conseguisse observar em quais regiões do planeta prevalecem as montanhas, os planaltos e as planícies. Os principais rios também foram representados.

De modo geral, as exposições relacionadas à área das Ciências da Terra tinham como objetivo, dialogar com os visitantes sobre as diferentes possibilidades de preservação ambiental, os recursos naturais e energéticos existentes (Figura 2), as principais forças endógenas, capazes de provocar enormes terremotos e tsunamis, além de provocar a reflexão sobre o papel do ser humano tanto na preservação quanto no uso indiscriminado destes recursos.

Para isto, o museu dispunha de um painel detalhado (Figura 2) mostrando as diferentes formas de geração de energia (eólica, solar, hidráulica, biomassa, geotérmica e petróleo). Seu objetivo era o de mostrar aos visitantes, diferentes formas de geração de energia, desde aquelas mais conhecidas no Brasil, como a energia de biomassa (Figura 3), até aquelas menos conhecidas, como a geotérmica.

O painel era composto por miniaturas, as quais representavam as técnicas e instrumentos utilizados para a geração de energia, bem como de pequenos barris transparentes, contendo amostras de derivados e de tipos de petróleo. As amostras possibilitavam verificar a gama de colorações apresentadas pelo petróleo, variando desde incolor até preto (TAIOLI, 2003, p. 475).

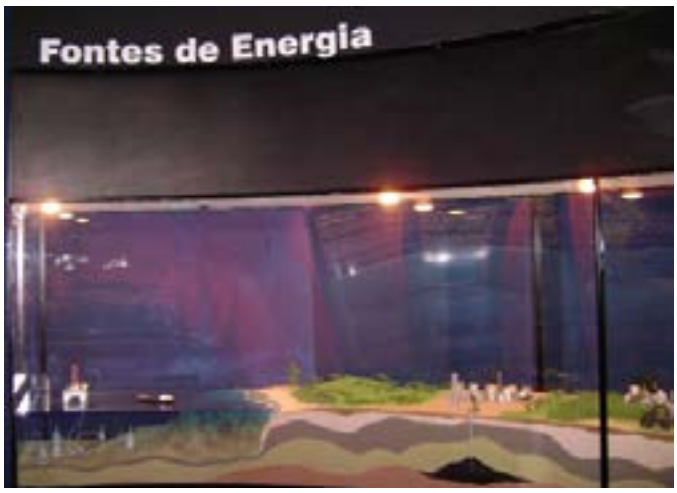


Figura 2: Painel sobre as fontes de energia, mostrando a extração de petróleo a partir de plataforma marítima (esquerda) continental (meio) e colheita de cana- de-açúcar (direita).



Figura 3: Detalhe do painel das fontes de energia, mostrando a colheita da cana-de-açúcar e da indústria de transformação.

A área das Ciências da Terra, contava com a representação do espaço geográfico, através do sistema Bacia Hidrográfica (RODRIGUES; ADAMI, 2005).

Representados através de luzes verdes nos topos dos morros estavam os divisores de águas, da Bacia Hidrográfca.

O rio principal e seus afuentes, a barragem, a usina hidroelétrica, a cidade e suas construções (Figura 4), completavam a maquete e permitiam a análise das transformações no espaço geográfco, historicamente realizadas pelos seres humanos, através da ocupação da planície de inundação de importantes cursos de rios.

Vale ressaltar ainda, que a representação permitia a refexão sobre o ciclo da água, a geração de energia hidroelétrica, assim como os possíveis riscos de se ter uma barragem, como a que está representada na maquete, construída à montante de um rio.



Figura 4: Representação esquemática de uma Bacia Hidrográfca modifcada pelas diversas atividades humanas.

A área das Ciências da Terra ainda, contou com a exposição conhecida como casa do terremoto. Esta era uma das mais procuradas pelos visitantes, visto que simulava um tremor de aproximadamente 5 graus na escala Mercali Modifcada (ASSUMPÇÃO; CORIOLANO, 2003, p. 51). Esta escala é qualitativa e classifca a intensidade do tremor, de acordo com a descrição da destruição causada por um terremoto, em uma determinada localidade.

Além da simulação, a casa possuía materiais pedagógicos largamente utilizados nas explicações.

No mapa (Figura 5) é possível observar as localidades do planeta em que ocorreram a maior parte dos terremotos entre os anos de 1964 a 1995, sendo que a maior parte, segundo o mapa, ocorrera no encontro entre placas tectônicas. Os símbolos, na legenda do mapa, indicam em qual profundidade os terremotos ocorreram.

Por fm, o local continha imagens nas quais era possível observar as consequências advindas dos tremores, em diversas regiões do planeta.



Figura 5: Exposição conhecida como casa do terremoto e os materiais pedagógicos utilizados nas explicações.

EXPERIÊNCIA COMO MONITORA DA ESTAÇÃO CIÊNCIA

Por ser estudante do curso de Geografa, a área da Ciências da Terra foi a que mais se enquadrou aos conhecimentos adquiridos durante a graduação. Sem dúvidas, o acervo da instituição era um diferencial para a elaboração de explicações para todos os públicos, em particular aos estudantes de todos os níveis de escolaridade que cotidianamente visitavam o local.

A qualidade e a variedade dos materiais ali expostos fomentavam nos estudantes, o interesse nas explicações, o diálogo e consequentemente, a construção de um aprendizado signifcativo. As exposições eram, em sua maioria interativas e permitiam aos visitantes a sua manipulação, verifcação do seu funcionamento, bem como sua participação, como por exemplo, na instalação conhecida como casa do terremoto.

Recordo que esta parte da exposição era uma das mais aguardadas pelos visitantes, visto que simulava um tremor de aproximadamente 5 graus na escala Mercali Modifcada (ASSUMPÇÃO; CORIOLANO, 2003, p. 51).

Os estudantes e professores, que em sua maioria, ainda hoje, têm acesso a poucos materiais pedagógicos, sendo o principal deles, o livro didático, um dos instrumentos mais utilizados nos processos de ensino e aprendizagem (GOULARTE; MELO, 2013, p. 33) e/ou apostilas desenvolvidas pelos núcleos pedagógicos, no caso das instituições

particulares, e pelas secretarias de educação, no caso das instituições públicas, ao serem convidados a participar das explicações e experiências ali reproduzidas, puderam entrar em contato com outras formas de aprender, e consequentemente qualificaram as aprendizagens já adquiridas em sala de aula.

Logo de início, percebi durante as minhas monitorias e depois constatei com os responsáveis pela instituição, que as escolas particulares visitavam a Estação Ciência em maior número, porém levavam uma quantidade menor de estudantes; já as escolas públicas visitavam em menor número, mas em contrapartida, levavam uma quantidade maior de estudantes por grupo.

A Estação Ciência, em 2007, cobrava 2 reais pela entrada de cada visitante, porém escolas públicas podiam ser isentas da taxa, desde que fizessem a solicitação no momento do agendamento.

Embora seja considerado baixo o valor, se somado aos custos do ônibus e lanche que as crianças precisavam levar, esta isenção era importante, pois parte das escolas vêm de bairros carentes e distantes.

Dada a diversidade dos públicos que visitavam a Estação, antes de iniciar a demonstração dos experimentos os monitores, de maneira geral, realizavam uma roda de conversa com os grupos, a fim de obterem informações sobre o público que atenderiam.

Quais são os interesses do público? Qual o tipo de informação que ele busca? Quais suas maiores dúvidas? Eram preocupações que eu, como monitora tinha ao abordar o público visitante. Verificar (mesmo que de forma breve) estas necessidades e como tentar trabalhá-las de forma satisfatória para o grupo, foi um dos pontos mais enriquecedores do meu estágio.

Era bastante comum, ao longo destas conversas, ou mesmo durante a explicação, por exemplo, sobre as placas tectônicas (Figura 6) e os principais locais com ocorrência de terremotos e vulcanismo (Figura 7), que crianças

comentassem sua ida ao Havaí ou ao Japão, e sua experiência em sentir, um terremoto de verdade, demonstrando saber muito do conteúdo ali abordado.

A roda de conversa, também proporcionou que eu conhecesse crianças e adolescentes que pouquíssimas vezes haviam saído de seus bairros de origem, ou até mesmo aqueles cuja primeira experiência em participar de uma excursão escolar era aquela, demonstrando, desta forma, a enorme desigualdade existente no que se refere ao acesso aos equipamentos públicos educativos tais como a Estação Ciência.

Ao conversar com os professores acompanhantes dos grupos, foi possível saber que muitos deles realizavam a abordagem prévia dos conteúdos que posteriormente seriam vistos na Estação. Ainda, alguns professores elaboravam questionários para que seus alunos respondessem enquanto os monitores expunham os conteúdos.



Figura 6: Maquete sobre placas tectônicas pertencente ao acervo permanente da instituição, localizada na área Ciências da Terra (2008).



Figura 7: Maquete sobre o vulcão e suas estruturas internas pertencente ao acervo permanente da área Ciências da Terra (2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço de exposição da Estação Ciência, historicamente foi muito interativo e sua utilização como complemento aos conteúdos trabalhados em sala de aula, enriqueceu o aprendizado dos alunos do ensino básico, superior, professores e visitantes, além

de contribuir com a formação contínua de professores.

Os alunos, professores e o público que tive a oportunidade de monitorar durante a vigência do meu contrato de monitoria, em geral, aproveitaram significativamente as explicações e interagindo através de perguntas, do levantamento de hipóteses criativas e relatos de experiências pessoais.

Por fim, embora a Estação Ciência não funcione mais em seu espaço de origem, é importante ressaltar que seus equipamentos foram distribuídos em outras localidades administradas pela USP, em especial o Parque CienTec.

REFERÊNCIAS

Álbum de Fotografias 11.1 da Estação Ciência, Universidade de São Paulo, 1986. CD-ROM.

ASSUMPÇÃO, Marcelo; NETO, Coriolano. M. Dias Neto. Sismicidade e estrutura interna da terra. In TEIXEIRA, Wilson; TOLEDO, Maria Cristina Motta de; FAIRCHILD, Thomas Rich; TAIOLI, Fabio. Decifrando a Terra. São Paulo: Oficina de Textos, 2003. p. 51.

BRASIL. [Constituição (1988)] Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 08 fev. 2023.

GOULARTE, R. S; MELO, K. R. A Lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental. Entretextos, Londrina, v. 13, n. 2, p. 33-54, jul/dez., 2013. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/16035/138 88 Acesso em: 04 jan. 2023.

LEÃO, Isabel. Estação Ciência não voltará para antigo prédio e equipamentos são distribuídos. Jornal da USP, São Paulo, 17/05/2016. Disponível em:

<https://jornal.usp.br/universidade/estacao-ciencia-nao-voltara-para-antigo-predio-e-equipamentos-sao-distribuidos/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

RODRIGUES, Cleide; ADAMI, Samuel. Técnicas fundamentais para o estudo de Bacias Hidrográficas. In: Praticando Geografia: Técnicas de campo e laboratório em geografia e análise ambiental. São Paulo: Oficina de Textos, 2005. p. 147.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n° 26.492 de 19 de dezembro de 1986. Secretaria de Estado do Governo. Poder Executivo, São Paulo, 19 de dez 1986.

TAIOLI, Fabio. Recursos energéticos. In TEIXEIRA, Wilson; TOLEDO, Maria Cristina Motta de; FAIRCHILD, Thomas Rich; TAIOLI, Fábio. Decifrando a Terra. São Paulo: Oficina de Textos, 2003. p. 473.

Universidade de São Paulo (USP). Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária (PRCEU), 2019. Órgão que desenvolve as políticas culturais e de extensão da Universidade de São Paulo.

Disponível em: https://prceu.usp.br/centro/estacao-ciencia/. Acesso em 20 mar. 2023.

. IPTV USP, 2007. Site de transmissão de vídeos pela internet Disponível em: http://iptv.usp.br/portal/video.action?idItem=8888. Acesso em 01 mar. 2023.

MATEMÁTICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

ELIANA ALVES GASPAR

RESUMO: O Objetivo deste Artigo é apresentar como a Matemática está presente na primeira infância, como as crianças tão pequenas aprendem Matemática e como descontruir a aversão de Matemática, naturalizando seu ensino. No decorrer do texto se apresenta como se dá a aprendizagem da matemática com bebês e crianças, onde essa aprendizagem acontece e o que influência a aquisição dessa linguagem.

PALAVRAS-CHAVES: Matemática; Criança; Construção.

KEY-WORDS: Mathematics; Child; Knowledge.

1. INTRODUÇÃO

O fato de que a Matemática está presente no cotidiano das pessoas é indiscutível. Mas uma questão que surge na atualidade é por que os estudantes têm tanta dificuldade e, por vezes, aversão desta disciplina?

Este Artigo pretende explanar como a aproximação e apreensão de bases matemáticas desde a primeira infância pode ser primordial para consolidar o pensamento matemática e alicerçar o conhecimento matemático.

A linguagem matemática está presente na sociedade e as crianças desde pequenas vão aprendendo: primeiramente no ambiente familiar e, depois, na escola. A realização de atividades simples do cotidiano envolve matemática. Desde a quantidade de fraldas que um bebê usa durante um dia, quantas horas dorme, quantos brinquedos têm, qual a quantidade de leite que bebe, são conceitos matemáticos que a família utiliza e que a criança vai absorvendo em seu ambiente familiar.

Mais tarde, na Creche / CEIs (Centro de Educação Infantil) e nas Escolas de Educação Infantil a linguagem matemática vai se ampliando e ramificando.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 PRIMEIRA INFÂNCIA

A Primeira Infância é a primeira fase da vida de uma pessoa. Segundo o site Todos pela educação (2022):

Primeira Infância é o período da vida que vai da gestação até os seis anos de idade. (...) Essa fase também pode ser subdividida em duas partes: a primeira primeiríssima infância, que vai da gestação aos três anos de idade, e o período que se estende entre os 4 e 6 anos.

Ainda de acordo com o site, a primeiríssima infância é fundamental para o desenvolvimento emocional e cognitivo. Estimular o desenvolvimento cognitivo da criança , respeitando seu ritmo pode favorecer a construção do pensamento matemático.

Sendo assim, desde bebê o indivíduo vai desenvolvendo o pensamento matemático, associando, relacionando construindo as bases matemáticas.

É na primeira infância que o bebê e a criança fazem muitas descobertas e se desenvolvem significativamente. As Creches e as escolas de Educação Infantil são primordiais para estimular o desenvolvimento infantil. A Educação Infantil passou a ser obrigatória para crianças desde os 4 anos de idade, conforme emenda da Constituição Federal :

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

Tendo assegurado esse direito, as crianças têm um espaço organizado e dedicado a elas. Atividades e propostas são alinhadas ao Plano de Educação para que as crianças se desenvolvam integralmente. Há uma intencionalidade no trabalho educativo, integrando o cuidar ao educar.

Segundo Oliveira:

É certo que a criança dispõe desde o nascimento de uma inteligência que orienta suas ações no mundo. O que sabemos é que tal inteligência tem características próprias no recém-nascido e vai se modificando no curso da experiência, particularmente nas interações que estabelece com outras pessoas. (OLIVEIRA, 2009. P.45)

Já se sabe que a criança já nasce com uma inteligência e vai se modificando, ela

pode aprender Matemática desde pequena, claro que conceitos matemáticos mais complexos vão sendo aprendido com o tempo e a maturidade cognitiva da criança, todavia conceitos fundamentais e conhecimento matemático vai sendo assimilados desde a primeiríssima infância.

2.2 VIVENCIANDO A MATEMÁTICA

As crianças aprendem no meio em que estão inseridas. A matemática e seus conceitos estão presentes no espaço da Educação Infantil.

Quando se trabalha propostas de atividades que envolvam Tempos, Espaços, Transformações, Números, Quantidades, Formas, Situações Problemas, oferecesse ferramentas para que as crianças possam construir os conhecimentos matemáticos.

Propor atividades que as crianças ainda não experimentaram ou problemas que elas ainda não sabem solucionar, mas oferecendo-lhes diferentes formas de apoio necessário para que ultrapassem a zona real de seu desenvolvimento, é o melhor que se pode fazer parta ampliar seus interesses e promover seu avanço. (OLIVEIRA, 2019. P.54)

Oferecer desafios para as crianças e estimulá-la a pensar em outras soluções é um raciocínio matemático que vai se construindo. Se, hipoteticamente, fosse proposto para uma criança fazer um castelo de uma princesa utilizando apenas palitos de sorvete, ela teria que quantificar quantos palitos elas iriam precisar (muito ou pouco), a posição dos palitos no espaço (horizontal ou vertical), pensaria se utilizaria outro material de apoio, pensaria no tamanho do castelo. Essas são algumas questões que a criança poderia pensar matematicamente.

A matemática na Educação Infantil também envolve conhecimentos que não são aplicados imediatamente, não são utilizados no dia a dia: pensar qual é o maior número do mundo, o que é infinito, como se mede o tamanho de um planeta etc. (OLIVEIRA, 2019, P.239)

Essas grandezas matemáticas devem ser estimuladas com as crianças desde pequenas. Questionar o tamanho do céu, o tamanho do mar, quantas estrelas existem no

céu, quantos animais existem no mundo, são questionamentos que a criança vai elaborando e criando hipóteses, construindo, assim, o pensamento matemático.

Para Vygostsky (2002), os conceitos algébricos não representam objetos e sim abstrações, generalizações de certos aspectos dos números. Isso indica um novo plano de pensamento muito mais complexo. O desenvolvimento de conceitos científicos no campo da álgebra é culturalmente construído nas experiencias sociais das crianças com os números, o que vai lhe permitir compreender a lógica do conceito algébrico. (OLIVEIRA, 2019, P.238)

É interessante pensar que a criança começa a fazer abstrações, pois sabemos que as crianças aprendem primeiramente através do concreto. Entretanto, segundo Oliveira (2019) podemos entender que os conceitos algébricos indicam um pensamento mais complexo da criança.

Quando uma criança começa a empilhar brinquedos, classifica-los e ordená-los por tamanho (grande/ pequeno), tipo (estreito/ largo), cor (cores claras/ cores escuras), elas estão passando para o concreto (os brinquedos) um pensamento matemático construído em seu cognitivo.

2.3 JOGOS E BRINCADEIRAS MATEMÁTICAS

É através do brincar que bebês e crianças aprendem, constroem hipóteses, estimulam a criatividade, relacionam as vivências do cotidiano, criam e recriam através do lúdico.

Brincar e interagir são eixos estruturantes da educação infantil...

Jogar e brincar são aspectos constitutivos do currículo da educação infantil porque constitui um modo de expressão da criança pequena de produção de cultura, daí seu valor nos programas de formação nas instituições que atendem o período da infância. (SÃO PAULO, 2011, P.27)

Podemos observar a dificuldade e, por vezes, até aversão que crianças e adolescentes têm da linguagem matemática. Isso se dá por muitas razões, mas garantir que a linguagem matemática seja valorizada e assimilada desde a primeira infância, pode ser um facilitador para consolidar conceitos matemáticos mais complexos no futuro.

Alguns documentos oficiais norteiam as aprendizagens dos bebês e crianças na Educação Infantil, entre eles a Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Segundo a BNCC :

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: " O eu, o outro e o nós; Corpo , gestos e movimento; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Sendo assim, a Educação Infantil deve assegurar a linguagem matemática através do campo de experiência " Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações." Os jogos e brincadeiras envolvendo a matemática, favorecem desafios cognitivos e construção do pensamento matemático.

As brincadeiras têm um cunho cultural, propicia a tradição de uma cultura, corrobora para o desenvolvendo da expressão corporal, para o desenvolvimento cognitivo, para a imaginação. É divertido aprender através de uma brincadeira ou de um jogo.

O jogo é um desafio, uma atividade mental ou física com sistemas de regras. No jogo a criança, desde pequena, vai assimilando regras, a ordem, vai assimilando conceitos matemáticos.

Brincadeiras e jogos envolvendo conceitos matemáticos devem ser utilizados nas escolas de Educação Infantil, como quebra-cabeças, dominós, jogos de encaixe, brincadeiras tradicionais como céu e mar, amarelinha, cabra-cega, corre cotia, massa de modelar, entre outros estimulam a criação de hipóteses e conceitos matemáticos que as crianças vão aprendendo com os educadores.

A brincadeira da " Amarelinha" faz parte da nossa cultura. Em muitas escolas de Educação Infantil ela é desenhada no chão e muitas crianças brincam. Suas regras podem variar: pular com um pé só, pular com os dois pés, apoiar ou não a mão, definir um tempo no cronômetro e outras regras não podem variar : seguir a sequência numérica, não pode pisar no quadrado em que estiver a pedrinha, etc.



Fotografia tirada do chão do CEI Professor Durval Miola por Eliana Alves

Nesta brincadeira as crianças vão assimilando regras, alicerçando os conhecimentos matemáticos como: sequência numérica, espaço, tempo, coordenação motora, equilíbrio, noção de espaço, força, desenvolvimento cognitivo, estratégia.

Este último tópico, estratégia, é quando a criança começa a utilizar seu conhecimento matemático para benefício próprio, ou seja, para ganhar o jogo, no caso da brincadeira.

Jogos e brincadeiras para aprender conceitos matemáticas não devem ser utilizados somente na Educação Infantil. No Ensino Fundamental I e II e no Ensino Médio podem e devem ser utilizados para assimilação de conceitos matemáticos mais complexos.

Alguns exemplos: Jogos com as 4 operações matemáticas, Dominó de álgebra, Cartões de Polinômios, Jogos de tabuleiro com álgebra e recursos de jogos matemáticos virtuais. Esses são alguns exemplos de jogos que podem ser utilizados com crianças e adolescentes, estimulando a linguagem matemática de forma lúdica para consolidar conhecimentos matemáticos.

Quando o professor planeja sua aula,

ele elabora metodologias para facilitar o processo de ensino - aprendizagem de crianças e adolescentes. Sendo assim, com a

linguagem matemática o educador pode atrelar teoria e prática para ensinar os conceitos matemáticos.

Os jogos são facilitadores do processo de aprendizagem matemática, pois os alunos são desafados, interagem com os colegas da turma, usam o pensamento matemático, criam hipóteses, usam a criatividade e utilizam os conceitos matemáticos de forma lúdica.

Quando o aluno observa na prática e consegue aprender concretamente alguns conceitos, eles fxam melhor e o alunos conseguem fazer relações com outros conceitos aprendidos anteriormente.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem matemática está ao nosso redor, conhecê-la e apreender seus conceitos é fundamental em nosso mundo, da era tecnológica.

Na primeira infância a criança se desenvolve integralmente, a educação infantil tem a função de proporcionar esse desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social, facilitando a apropriação da linguagem matemática de forma lúdica.

Esse Artigo mostrou, através de embasamento teórico, que as crianças aprendem a linguagem matemática desde a primeira infância e isso contribui para aprendizagens futuras e para construção de conhecimentos matemáticos.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 24 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil/os-campos-de-experiencias>. Acesso em 24 jan. 2023.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes. Et al. Creches: crianças, faz de conta & cia. 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de.[et al.]. O trabalho do professor na Educação Infantil.

3. Ed. São Paulo: Biruta, 2019.

PRIMEIRA infância: o que é e quais são os impactos na vida adulta. Todos pela educação. Disponível em:<

https://todospelaeducacao.org.br/noticias/perguntas-respostas-o-que-voce-precisa-saber- sobre-primeira-infancia/>. Acesso em 03 nov. 2022.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Percursos de aprendizagens: Jogar e brincar – A Rede em rede: a formação continuidade na Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação- São Paulo: SME / DOT, 2011.

O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE ESCOLAS DEMOCRÁTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ELISABETH KLINGOHR GARCIA

RESUMO: Este artigo tem por finalidade abordar aspectos que levam a criação de uma escola democrática, abordando os conceitos de democracia, os ideais aplicados a democracia em um ambiente escolar, currículo e os indivíduos envolvidos neste processo. Trata de forma analítica os conceitos e processos que estão envolvidos na evolução histórica deste sistema, observando a origem da fusão da escola com a democracia e como foi tomando forma para chegar ao formato que conhecemos hoje. Através da democratização da informação e da desconstrução de preconceitos relativos à educação inclusiva conseguiremos contribuir de forma eficaz para a importância de se repensar a educação como direito de todo cidadão brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Democracia. Escola democrática. Processos democráticos. Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

Existem problemáticas dentro do sistema educacional que há anos procura-se uma forma de saná-las. Diversas práticas já foram sugeridas, aplicadas e experimentadas. Delas surgiram novas ideias associadas a melhorias das anteriores.

Atualmente observamos esforços no sentido de democratizar o ambiente escolar, de forma que a mudança aplicada ainda em tenra idade possa gerar reflexos na vida adulta de toda uma população. Este mecanismo é chamado de escolas democráticas, geridas dentro de um sistema democrático.

Esta gestão democrática implica na aplicação de mecanismos legais e institucionais que estimulem a participação social para formulação de políticas educacionais, no planejamento, na tomada de decisões, na escolha do uso dos recursos até o aperfeiçoamento da política educacional em si.

Para que isto aconteça faz-se necessário refletir sobre alguns pontos cruciais para um bom desenvolvimento do processo: democraticamente falando, como é a vivência nas escolas, quais os desafios para sua aplicação, como oportunizar a participação da comunidade educativa, qual a relação entre democratização e qualidade de ensino, o entendimento do que é gestão democrática, como ela é vivida nas escolas, entre outros correlacionados.

A metodologia aplicada a este artigo foi revisão bibliográfica com base em autores que discorrem sobre o tema.

1. O CONCEITO DE DEMOCRACIA

Democracia de acordo com o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2008) quer dizer: governo do povo; soberania popular. Doutrina ou regime político baseado nos princípios da soberania popular e na distribuição equitativa do poder.

Democracia é uma forma de governo em que todos os cidadãos elegíveis participam igualmente — diretamente ou através de representantes eleitos — na proposta, no desenvolvimento e na criação de leis". Ela abrange as condições sociais, econômicas e culturais que permitem o exercício livre e igual da autodeterminação política. Uma teoria sustenta que a democracia exige três princípios fundamentais:

1) a soberania reside nos níveis mais baixos de autoridade;

2) igualdade política e

3) normas sociais pelas quais os indivíduos e as instituições só consideram aceitáveis atos que refletem os dois primeiros princípios citados. (Wikipédia, A enciclopédia livre)

Existem diversos tipos de democracia pautados no conceito acima, porém o que será levado em conta refere-se ao princípio de democracia participativa, que dá direitos iguais de participação de estudantes, pais, professores e funcionários. Neste sistema os alunos são vistos como protagonistas do processo educacional, inferindo ideias e propostas em tudo que tange a aprendizagem, ensino e liderança. Os professores, pais e funcionários são os mediadores deste processo. Desta forma há um comprometimento democrático fundamentando uma construção coletiva dos espaços e relações.

Para que haja a participação efetiva dos membros da comunidade escolar, é necessário que o gestor, em parceria com o conselho escolar, crie um ambiente propício que estimule trabalhos conjuntos, que considere igualmente todos os setores, coordenando os esforços de funcionários, professores, pessoal técnico-pedagógico, alunos e pais envolvidos no processo educacional.

Segundo Singer (2007) existem três princípios que norteiam uma educação democrática:

1º Autogestão: as pessoas que participam de uma experiência de Educação Democrática são responsáveis por ela.

2º Prazer do conhecimento: acredita-se que o conhecimento traz alegria, prazer, e por isso as pessoas se envolvem com ele, não sendo necessárias punições ou disciplinas.

3º Não há hierarquia no conhecimento: o conhecimento científco, o conhecimento académico, o conhecimento comunitário, o conhecimento tradicional, o conhecimento religioso, todos os conhecimentos são valorizados, respeitados e crescem justamente no seu contato.

A psicóloga Manuela Machado Duarte Rodrigues, ao fazer a comparação entre a escola de ensino tradicional e uma que siga um método democrático, entre uma sala de aula onde "se ensina" e uma sala de aula "orientada para que se aprenda", diz:

Na primeira, a responsabilidade do processo ensino/aprendizagem recai sobre uma só pessoa, e os métodos são habitualmente repetitivos e constantes: o professor expõe, e é exigido ao aluno que ouça com atenção. Numa sala cujo professor acredita no protagonismo dos alunos para a aquisição dos seus próprios conhecimentos, as atividades de aprendizagem realizam-se de várias maneiras de acordo com os saberes, imaginação, motivação e interesses de cada um dos alunos. A responsabilidade aqui é partilhada sendo que os alunos não estão pacifcos e atentamente a ouvir, mas ativos no processo de apropriação dos saberes. (RODRIGUES, 2013)

2. MOTIVOS PARA UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA

O foco de todo o estudo voltado para a educação tem por objetivo propiciar uma aprendizagem signifcativa. É comum encontrarmos aprendizagens que não fazem a diferença efetiva na vida do educando e isto tem feito com que a criança tenha cada vez menos interesse pela escola. Quando esta aprendizagem cria signifcado, a motivação também surge, o que proporciona possibilidades reais de melhoria em sua qualidade de vida. Uma escola democrática atende esses princípios visando à aprendizagem individual valorizando a maneira que cada um tem de construir sua aprendizagem.

Uma proposta de Piaget (apud LUDWIG, 1998) diz respeito ao planejamento participativo, que se fundamenta no pressuposto de que o homem é capaz de estabelecer normas de conduta de acordo com as circunstâncias e conviver com a incerteza. Os programadores e executores fazem parte da mesma equipe esse planejamento procura envolver todos os elementos relacionados ao ato de educar: alunos, professores, dirigentes, pais, funcionários, pais e membros da comunidade. Como se pode notar esse tipo de sistema atende ao princípio básico da democracia, que é o da igualdade de direitos de todos os indivíduos em termos de propostas, discussões e escolhas.

Ainda que de forma velada, há um discurso em teoria e uma prática totalmente adversa. Embora o sistema diga que tem por objetivo incentivar o aluno a pensar de forma crítica o que se vê é uma censura a conteúdos e materiais. Isto não é desproposital.

Há um grupo que se favorece deste deturpamento do que é democracia e do que é uma escola democrática. Por trás das garantias de direitos está um controle disfarçado, que nem de longe deveria ser confundido com democracia. Tendo em vista esta obscuridade, onde podemos lançar luz às ideias, esclarecê-las e efcazmente tomar uma atitude contra este sistema? Dentro de uma escola verdadeiramente democrática e que só será construída por nós, os interessados.

3. AS CONDIÇÕES DAS QUAIS A DEMOCRACIA DEPENDE

De acordo com Beane (2013: 91-110), sete condições são imprescindíveis para esta democracia. Abordarei individualmente cada uma delas.

1º O livre fuxo das ideias

Como em um artigo de opinião, existem sempre grupos que defendem uma abordagem A ou uma abordagem B. Ainda que sejam visões antagônicas, ambas devem ser levadas em consideração e vistas com respeito e seriedade. O fato de que uma seja mais recorrente que a outra não a legitima.

2º Fé na capacidade do outro

Seja de forma individual ou coletiva, cada indivíduo tem formas e mecanismos para resolver as difculdades que encontra pelo caminho. Independente de quais sejam, devem ser discutidas e analisadas suas viabilidades. O pensamento de que suas alternativas são melhores do que a dos outros fere diretamente esta condição.

3º Reflexão e análise crítica

Desde ideias até problemas ou sistema político as decisões ou construção de pensamento nao devem ser levadas por impulso, emoção, afetividade ou graus de favorecimento e amizade. O pensamento fundamental a este sistema é o que surge de uma reflexão séria, fundamentada em análises críticas sobre as possibilidades e opções.

4º Empatia

Os individualismos devem ser deixados de lado em favorecimento de um bem-estar coletivo. Deve ser levado em conta, para qualquer decisão, o quanto ela afeta a todos, os prós e os contras coletivos em detrimento do indivíduo exclusivamente.

5º Respeito aos direitos e às minorias

O respeito não deve ser visto como algo separado em níveis ou hierarquias. Tomando como exemplo uma relação de trabalho, independe se um indivíduo é o dono da empresa e o outro um porteiro. O respeito deve existir em todas as relações. Não se trata apenas de um respeito superficial, mas sim um respeito pela outra vida além da sua. Ver o indivíduo pelo que ele é e não pelo que faz.

Reconhecer as minorias e tratá-las com respeito não é o mesmo que ter pena por um grupo. Partindo do princípio que somos todos iguais, ninguém é digno de pena por parte de ninguém. Embora seja representante de minorias, acima de tudo é um ser humano e deve ser respeitado como tal.

6º A compreensão de democracia

A democracia em si não deve ser vista como um conjunto de regras a serem seguidas e sim como uma filosofia de vida em que os idivíduos determinam alguns procedimentos porque todos concordam que aquela é a melhor forma de conviverem em grupo.

Há também uma necessidade de se desmistificar que esta é uma prerrogativa de adultos, que despreza a participação dos jovens. Como cita Maxine Greene: "Com certeza é uma obrigação da educação numa democracia dar condições aos jovens de se tornrem membros do espaço público, de participare e de desempenharem papéis no espaço público".

7º Apoio institucional

A criação e manutenção de instituições que promovam e apliem este modo de vida criado e idealizado, o democrático.

4. A ASSOCIAÇÃO DA DEMOCRACIA COM A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

No tocante desta associação surge o termo "escola democrática", que vem a ser um espaço estruturado e com processos democráticos, com um currículo democrático. A palavra chave é cooperação. O comprometimento não é apenas no sentido de amenizar as desigualdades, mas sim de mudar as condições que a geram.

Um entrave nesta definição é a presença de políticas populistas locais que nem sempre servem a fns democráticos. As escolas públicas visam esclarecer este ponto, oferecendo um quadro das ideias e ensinando a fazer um exame crítico de cada uma delas, reduzindo a problemática inicial.

Delfattore (1993) cita inclusive um exemplo recorrente que é sobre os fundamentalistas religiosos, que exigem que as ideias e materiais passíveis de serem valoriados nas escolas se limitem àqueles que defendem seus próprios valores.

Dentro deste processo a diversidade é vista como algo positivo. É justamente a pluraridade de ideias, valores, idade, cultura, gostos, sexo, aspirações e capacidades que propiciam a criação de ideias ricas e complementares, passíveis de uma análise crítica de qualidade.

5. CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DEMOCRÁTICO

Para Medeiros (2000) no tocante curricular o foco não é precisamente conteudista. Embora este aspecto também seja considerado, a atenção é voltada a fundamentos sobre justiça, poder, dignidade e autoestima. Algumas escolas trabalham isto de forma equivocada, restringindo o conhecimento transmitido endossado pela cultura dominante, excluindo minorias e direcionando o aprendizado a meras leituras escolares e fundamentadas em guias escolares.

A quebra deste sistema que se extendeu por anos é algo árduo e que demanda paciência, persistência e muito conhecimento sobre aquilo a que se propõe. Neste caso o conhecimento acerca dos processos democráticos.

A condução a criação de indivíduos críticos passa por refexões como a orgem das informações, o propósito, a confabilidade e os grupos que se favorecem desta refexão. O pleno conhecimento sobre a natureza e a especifcidade da educação deve, portanto, ser o eixo norteador para a construção do currículo escolar, de modo a torná-lo um instrumento de legitimação da

democracia e não das políticas neoliberais, que atrelam o conhecimento aos saberes cotidianos e depois os traduzem em forma de estatísticas.

Para isso a necessidade da formação teórica, crítica e política do gestor, para saber discernir as atitudes as serem tomadas diante dessas políticas, de forma que a escola possa exercer a função que lhe é intrínseca: promover o acesso aos conhecimentos historicamente elaborados e a formação do sujeito enquanto agente transformador.

6. GESTÃO DEMOCRÁTICA

De acordo com Luck (2006), gestão é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento de seu trabalho. Esta definição é muita próxima do que já foi abordado dentro de escolas democráticas. Ela apenas complementa com o fato de que a ação conjunta com o compartilhamento das responsabilidades no processo de tomada de decisão é fundamental.

É importante esclarecer que gestão não é o mesmo que administração. Na primeira há uma participação coletiva, enquanto que na segunda não necessariamente. Isto foi definido dentro de um novo paradigma que tem uma orientação transformadora que conduz paralelamente os contextos internos e externos.

Esta gestão possui algumas limitações no que diz respeito ao ambiente de trabalho e a imprevisibilidade do comportamento humano e administração de intercorrências. Problemas não são vistos como algo ruim e sim como uma oportunidade de readaptação e melhoria. A consciência de que qualquer resultado positivo não se mantém sem comprometimento em sustentá-lo. A busca por recursos e a dinâmica de reelaboração de modelos administrativos é constante.

Outro desafio é manter a comunidade escolar participativa e disposta a aceitar as decisões tomadas coletivamente e segui-las. Qualidade está sempre acima de quantidade, o que gera resultados em longo prazo e não imediatos.

7. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A escola inclusiva diferente de muitas escolas tem como principio a relação professor aluno mantendo uma proximidade maior do educador do educando com o sentido de sanar as dificuldades de aprendizagens buscando sempre o aprendizado de todos. A relação da comunidade escolar é também muito importante, pais, educadores, gestão discutem as alterações na instituição, pois o processo educativo é entendido como um processo social, porque todas as crianças que possui necessidades especiais tem o direito a escolarização, isto é, o objetivo principal é que a criança tenha o direito de ser integrada e respeitada pela sociedade.

Para mudar esse painel de descaso a educação em modo geral dever rever os seus conceitos de educação inclusiva incluir no sentido de fazer e não apenas a teoria. Santos (2010) afirma “a educação multicultural baseia-se no reconhecimento das diferenças, no respeito delas e proporcionar que todos tenham acesso a conhecimentos e ativa participação, sendo capazes de sentirem e se imporem como partes do ambiente escolar”.

A escola deve propiciar formas para que o educando possa se sentir protagonista da suas aprendizagens que todos tenha o direito de conviver em harmonia com diferentes grupos em uma cultura multifacetada.

Sabemos que a educação para os alunos com necessidades especiais está garantida por lei, Constituição Federal, Lei nº 7.853/89, chamada “Lei da Integração”, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), como também o decreto nº 3298 de 1999 (que regulamentou a Lei 7853/89) etc. Mas também sabemos que só as leis não garante o ensino de qualidade para o aluno com necessidades especiais. Ressaltamos que o conceito de Escola Inclusiva conforme as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial (MEC/SEESP, 1998):

Implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na integração social e sua opção por práticas heterogêneas na escola, capacita seu professor prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos com necessidades especiais. (AVA – A formação do pedagogo para lidar com a inclusão educacional do educando com deficiência visual p. 2).

Precisamos de escolas inclusivas preparadas para receber o aluno com necessidades especiais. Os professores devem ser capacitados e comprometidos com a aprendizagem, dispostos a aprender a flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento; avaliar continuamente a eficácia do processo educativo; atuar em equipe e em conjunto com o professor especializado.

A riqueza da diversidade presente da sala de aula deve servir de estímulo para cada professor rever sua prática docente e começar a discernir sobre as possíveis contribuições que essa diversidade, aparentemente estranha, acrescenta em sua formação hu-

mana, pessoal e profissional.

A sociedade inclusiva que almejamos deve pautar-se na compreensão do significado do termo "inclusão". Educar para a inclusão é afirmar que Todos têm o direito de estudar numa escola regular com outros educando, construindo juntos os conhecimentos. Incluir não se restringe apenas na inserção do educando com necessidades especiais no ensino regular, sem acompanhamento específico. Os educadores necessitam de apoio técnico e acompanhamento pedagógico para reavaliarem suas práticas assim como ajudarem seus alunos na prazerosa tarefa da busca pelo conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação de uma escola democrática embora pareça simples na verdade é exaustiva e confituosa, mas os benefícios trazidos pela sua manutenção são imprescindíveis a uma sociedade sustentável.

Marcada por contradições, confitos e controvérsias, a dificuldade da manutenção só não está acima dos esforços diante das correntes antidemocráticas da opinião pública e das políticas educacionais.

Dentro da perspectiva democrática todos os segmentos (pais, professores, alunos e funcionários) devem ter participação ativa, portanto todos devem ter acesso às informaçõs para que tomada de decisões seja consciente. Os conselhos e assembléias devem ter funções deliberativas, de forma que possam dirigir e avaliar todo o processo de gestão escolar.

O projeto político-pedagógico deve ser construído através de um planejamento participativo, envolvendo diagnóstico, estabelecimento de diretrizes, objetivos, metas, execução e avaliação.

Em suma, uma escola democrática existe dentro de um sistema democrático onde eleição de direção, conselho escolar, descentralização fnanceira e práticas efetivas de participação coexistem com as práticas escolares, promovendo a singularidade de cada unidade escolar articulada em um sistema que promova a participação nas políticas educacionais.

Os efeitos positivos da prática da educação inclusiva só poderão ser percebidos quando educadores, familiares e toda a comunidade estiverem convencidos de que o objetivo da educação inclusiva é garantir que todos os educando, com ou sem deficiência, participem ativamente das atividades propostas pela escola e na comunidade. Saber que cada aluno tem seu próprio ritmo de aprendizagem e respeitar os avanços ou retrocessos quando o próprio aluno não conseguir avançar nas atividades. Esse respeito ao tempo e ao ritmo de cada aluno às diferenças nos processos de assimilação e desenvolvimento cognitivo é características de uma escola inclusiva.

Para Onofre (2009) sociedade que pretende assumir-se como inclusiva necessita, fundamentalmente, conscientizar-se de que todos os alunos, independentemente de suas peculiaridades, quando convivem e partilham dos mesmos espaços e atividades conseguem compreender e aceitar os outros, reconhecem as competências dos colegas e suas necessidades, respeitam todas as pessoas, lutam para a construção de uma sociedade mais justa e solidária, desenvolvem e criam laços de amizade, diminuem a ansiedade, o medo e a insegurança diante das dificuldades. Entendemos que só através da democratização da informação e da desconstrução de preconceitos relativos a educação inclusiva conseguiremos contribuir de forma eficaz para a importância de se repensar a educação como direito de todo cidadão brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEANE, A. James. Integração curricular: A essência de uma escola democrática. Currículo sem Fronteira v.3, n.2, pp. 91-110, Jul/Dez 2003. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf. Acesso em 14 fev.2014

DELFATTORE, Joan. "Why Johnny Can´t Read". New Haven: Yale University Press, 1993.

GADOTTI, Moacir. "Educar para um outro mundo possível: o Fórum Social Mundial como espaço de aprendizagem de uma nova cultura política e como processo transformador da sociedade civil planetária". São Paulo, Publisher Brasil, 2007. LÜCK, Heloísa. "Gestão Educacional: Uma questão paradigmática". Petrópolis: Vozes, 2006.

MEDEIROS, I. L. A gestão democrática na rede municipal de educação de Porto Alegre, de 1989 a 2000 - a tensão entre reforma e mudança. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003

RODRIGUES, Maria Manuela Machado Duarte. Acesso em 03/2014. Disponível em: http://manuelamachadopsicologia.wordpress.com/2013/10/16/escola-democratica-escola-tradicional/

ROSA, Bruna. Gestão democrática na escola depende da articulação da sociedade, diz Helena Singer. Portal Forum. Acesso em 10 maio 2014. Disponível em: http://www.revistaforum.com.br/blog/2007/09/gestao_democratica_na_escola_depende_da_articula-

cao_da_sociedade_diz_helena_singer/

WIKIPEDIA. A Enciclopédia Livre. Democracia. Acesso em: 20 maio 2014. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Democracia

AURELIO. Dicionário. Democracia. Acesso em: 10 fev.2014. Disponível em: http://www.dicionariodoaurelio.com/Democracia.html

LUDWIG, Antonio Carlos Will. “Democracia e ensino militar”. São Paulo: Cortez 1998

SANTOS, Marcos. Educação Multicultural para a emancipação social dos Surdos. http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=209

RIBEIRO, Larissa. O Multiculturalismo na Educação dos Surdos: A resistência e relevância da diversidade para a educação dos surdos. http://www.webartigos.com/artigos/o-multiculturalismo-na-educacao-dos-surdos/80905/

ONOFRE, Joelson. Educar para uma Educação Inclusiva:2009 http://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/educar-para-uma-sociedade-inclusiva.htm

A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS NO ENSINO APRENDIZAGEM

ELIZABETE DOS REIS SILVA E SILVA

RESUMO

A primeira infância é uma fase extremamente importante. As crianças estão em formação e em constante desenvolvimento, seus aprendizados bons ou ruins repercutirão ao longo de suas vidas. Entender como as crianças se desenvolvem em cada faixa etária e como podemos influenciar de modo positivo esse desenvolvimento proporciona ao educador buscar meios e recursos para provocar estímulos adequados que resultem em melhores oportunidades de aprendizagem a elas. Toda criança tem direito ao brincar. Brincadeiras e jogos quando proporcionados de modo correto são aliados na construção do conhecimento e de habilidades. O presente trabalho, por meio de pesquisa bibliográfica, pretende compreender como os jogos podem auxiliar na educação infantil.

Palavras-chave: Jogos. Aprendizagem. Educação Infantil.

ABSTRACT

Early childhood is an extremely important phase. Children are in training and in constant development, their good or bad learnings will have repercussions throughout their lives. Understanding how children develop in each age group and how we can positively influence this development enables the educator to seek the means and resources to elicit appropriate stimuli that result in better learning opportunities for them. Every child has the right to play. Jokes and games when properly provided are allies in building knowledge and skills. The present work, through a bibliographical research, intends to understand how the games can aid in the education of children.

Keywords: Games. Learning. Child education.

INTRODUÇÃO

A construção de habilidades físicas, cognitivas e sociais nas crianças estão em constante desenvolvimento. Já se sabe que cada criança se desenvolve em seu tempo.

Embora as crianças desenvolvam suas capacidades de maneira heterogênea, a educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias. Para que isso ocorra, faz-se necessário uma atuação que propicia o desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social. (RCNEI,1998).

Segundo Vigotsky a aprendizagem se dá através da interação do sujeito com o meio em que está inserido. As experiências que as crianças vivenciam num ambiente apropriado, com mediações e recursos adequados potencializam e capacitam suas habilidades cognitivas, físicas e sociais.

Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil. (RCNEI,1998).

Esse trabalho foi realizado por meio de pesquisas. No primeiro capítulo foi abordada a primeira infância e como acontece o desenvolvimento da criança na primeira infância; Posteriormente, buscou-se compreender como brincadeiras e jogos podem favorecer no desenvolvimento das habilidades físicas, cognitivas e sociais; No terceiro capítulo são abordados os desafios para trabalhar o brincar na educação infantil;

1 DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

“O desenvolvimento é definido como mudanças nas estruturas físicas e neurológicas, cognitivas e comportamentais que emergem de maneira ordenada e são relativamente duradouras.” (MUSSEN, CONGER, KAGAN, HUSTON, 2001).

A primeira infância é o período que compreende o nascimento e os primeiros seis anos de vida da criança. É uma etapa muito importante para o desenvolvimento e as experiências dessa época são levadas para o resto da vida – mesmo aquelas que acontecem durante a gestação ou enquanto o bebê é pequeno, ainda não sabe falar e nem tem memória apurada dos fatos que acontecem à sua volta. (FMCSV, 2013).

O desenvolvimento da criança na fase neonatal tem início na fecundação - momen-

to de encontro do espermatozoide com o óvulo - e a partir daí alguns fatores podem interferir no desenvolvimento natural da criança nesse período neonatal, tais como:

- Desnutrição materna;
- Uso de drogas (incluído antibióticos, tranquilizantes, narcóticos e alucinógenos);
- O uso de álcool;
- A radiação;
- Stress emocional dentre outros.

As interferências podem afetar o desenvolvimento da criança de modo mais brando, como, agitação e irritabilidade no bebê após o nascimento ou mais severo, como, provocar a alteração das informações genéticas que são transmitidas de célula à célula por meio do DNA ou a morte do feto, embrião ou mais tarde bebê.

Ao nascer e nos primeiros anos de vida a criança ainda vai passar por processos de maturação. "a maturação refere-se a uma sequência universal de eventos biológicos que ocorre no organismo e no cérebro". (MUSSEN, CONGER, KAGAN, HUSTON, 2001, p.18).

Nesse período da vida conhecido como sensório-motor, de 0 a 2 anos, ela passa por processos de transformação de reações motoras, seguindo estágios que vão de reações que acontecem acidentalmente, reflexos, repetições de ações, ações intencionais (quando observam seus efeitos), até invenção de novos esquemas imaginando o resultado possível.

Desse modo, a criança começa a diferenciação entre o seu eu e o mundo e isso ocorre também no aspecto afetivo, ou seja, o bebê passa das emoções primárias para a escolha efetiva dos objetos, manifestando sua preferência. Ao mesmo tempo a criança aprende a organizar suas atividades em relação

ao ambiente, conseguindo isso, passa a organizar as informações recebidas dos sentidos e, com isso, a aprendizagem vai progredindo com acertos e erros na tentativa de resolver os problemas. (PIAGET, 1973 apud BUENO, p.15).

Seu desenvolvimento emocional se dá por consequência das interações dos pais ou de quem as cuida. "Todos os bebes normais estabelecem ligações afetivas e muitos teóricos propõem que uma ligação afetiva segura ou forte fornece a base para o desenvolvimento social e emocional saudável durante a fase final da meninice" (MUSSEN, CONGER, KAGAN, HUSTON, 2001, p.).

Até os dois anos a criança aprende pelo processo de valorização e desvalorização dos seus atos, porém não tem capacidade de exercer uma consciência moral.

Dos 2 aos 7 anos período conhecido como pré-operacional, "é dividido em dois estágios: de dois a quatro anos de idade, em que a criança se caracteriza pelo pensamento egocêntrico, e dos quatro aos sete anos, em que ela se caracteriza pelo pensamento intuitivo. As operações mentais da criança nessa idade se limitam aos significados imediatos do mundo infantil" (PINHEIRO, 2010, P.21).

Agora a criança começa a usar imagens ou palavras que representam objetos que não estão presentes. É adquirida a linguagem articulada.

Mais uma vez os pais ou o cuidador, ou educador tem importante papel, pois quando são capazes de aplicar a dosagem certa da permissividade e de autoridade, as crianças acham mais fácil desenvolver um senso de autonomia pessoal.

A tarefa primordial da criança nessa idade é resolver o conflito entre a iniciativa e a culpa. Os relacionamentos sociais e as atividades lúdicas preparam a criança para lidar com um mundo mais vasto, fora do círculo familiar.

2 O BRINCAR E A CRIANÇA

Segundo o art. 15 do ECA a criança é um sujeito de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis. O art. 16 garante a criança o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se.

Nesse sentido Kishimoto (2010) afirma que para a criança ter o direito à brincar respeitado ela tem que ter a liberdade de escolher brincar ou não com esse ou

aquele objeto. Alega que é possível garantir esse direito às crianças desde bebês e sugere algumas práticas:

- Colocar brinquedos e objetos na altura do pé do bebê para assim ele ter a possibilidade de decidir se quer ou não interagir com o objeto
- Colocar brinquedos e objetos em uma distância que permita que o bebê que já senta consiga manipular e conhecer as texturas, cores, formas, cheiros, barulhos e etc...
- Disponibilizar para a criança que

aprendeu a andar brincadeiras que permitam se mover, empurrar, colocar e tirar objetos, estimulando o aprendizado da tomada de decisão, organização, movimento do corpo e outros.

- Por volta dos 2 anos quando a criança começa a reproduzir ações dos adultos por meio da imitação, quando ela está aprendendo sobre a cultura que ela está inserida, propiciar objetos, brinquedos que represente seu dia-a-dia, como alimentar alguém, ler, modos de se sentar e etc.

- Com cerca de 3 anos a criança já consegue assumir um papel social nas brincadeiras de faz de conta, ela não repete o que o adulto faz, ela escolhe o papel que quer reproduzir, é fundamental nessa fase oferecer espaços ou cantos mais variados possíveis para enriquecer o momento de aprendizagem no faz de conta com experiências das mais diversas, como: brincar de se médico, do lar, cantor, pintor, professor, agricultor, pai, mãe, mecânico e tantos outros personagens. Brincar de faz de conta é importante para aprender a pensar longe, o pensar futuro.

- Deve-se ofertar também nessa fase jogos operatórios concretos, que estimulem o raciocínio e jogos de construção.

- A partir dos 4 anos é importante que eles tenham contato com jogos de regras onde a criança aprende a partilhar com o outro, aprende a enfrentar frustrações pois há momentos em que se ganha e que se perde. As crianças também criam e definem regras em brincadeiras ou adaptam as de jogos já conhecidos.

- Outros jogos como operatórios com símbolo, raciocínios matemáticos são mais apropriados para crianças do ensino fundamental.

Kishimoto (2010) também ressalta que a criança que brinca bastante, desenvolve habilidades de liderança, criatividade, flexibilidade, de raciocínio matemático, linguístico, domínio espacial, melhor desenvolvimento em todas as áreas. Com brincadeiras a criança aprende a ter domínio do corpo, a se socializar e a pensar.

O jogo e a brincadeira são veículos que une a vontade e o prazer durante a realização de uma atividade, é o momento em que as regras são criadas, a socialização se fazendo presente. É a hora em que a criança exercita a parte física através dos movimentos e a mente a partir do raciocínio ao desenvolver o jogo. Com essa perspectiva o ensino por meio lúdico cria ambiente gratificante e atraente servindo como estímulo para o desenvolvimento integral da criança. (NASCIMENTO, 2009, p.16)

2.1 O jogo como metodologia

De acordo com Friedmann (1996) apud NASCIMENTO:

O jogo implica para a criança muito mais do que o simples ato de brincar. Através do jogo, ela está se comunicando com o mundo e também está se expressando. Para o adulto o jogo constitui um “espelho”, uma fonte de dados para compreender melhor como se dá o desenvolvimento infantil. Daí sua importância. (Friedmann, 1996, p. 14 apud NASCIMENTO).

Quando a criança joga ela está se preparando para vivências da vida adulta. É ao se observar uma criança brincando é possível analisar o desenvolvimento da criança e as necessidades de aperfeiçoamento.

“O jogar é um dos sucedâneos mais importantes do brincar. O jogar é o brincar em um contexto de regras e com um objetivo predefinido.” (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005, p.14 apud MOREIRA).

2.1.1 Tipos de jogos:

Segundo (PIAGET,1945 apud MORINAGA) os jogos podem ser organizados em três tipos: jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regra.

Os jogos de regra têm as duas características das estruturas anteriores. Os jogos de exercício apresentam a regularidade, ou seja, o “como fazer” do jogo é sempre o mesmo, até que se modifquem as regras. O que muda nos jogos de regra, é que essa regularidade deve ser levada em consideração por todos os participantes, já que a transgressão das regras é considerada falta grave. Os jogos de regra herdam dos jogos simbólicos as convenções. As regras são combinados arbitrários, criados pelo inventor do jogo ou pelos próprios jogadores.” (MORINAGA, 2003, p15).

Quando se pretende usar a Brincadeira e o Jogo como recursos metodológicos, é necessário reconhecer que só é brincadeira quando a criança decide querer brincar, se

for imposto deixa de ser brincadeira.

Um jogo difícil demais ou muito fácil pode provocar sentimentos desinteresse ou indiferença.

Ao trabalhar com o jogo deve-se ter o cuidado de que ele esteja adequado para as crianças que iram joga-lo.

3 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS DESAFIOS

Alguns problemas podem ser encontrados quando se tenta trabalhar com o lúdico na educação infantil.

Um deles é a dificuldade de assumir uma postura adequada para trabalhar com o brincar.

Segundo REGO (1994) apud FONTE, para se ter sucesso no trabalho com brincadeiras e jogos o educador deve assumir o papel de:

- Facilitador das brincadeiras, como um guia no processo.
- Observador e coletor informações sobre as brincadeiras das crianças para enriquecê-las em futuras oportunidades.
- Organizador das estruturas e espaços de forma a estimular na criança a necessidade de brincar, também visando facilitar a escolha das brincadeiras.
- Respeitador do direito da criança participar ou não de um jogo. Neste caso o professor tem que criar uma situação diferente de

participação dela nas atividades como: auxiliar com materiais, fazer observações, emitir opiniões etc.

- Estimulador, oferecer materiais dos mais variados, indo do simples aos complexos, conchas, areia, folhas, papel, brinquedos fabricados, sucatas, utensílios domésticos, equipamentos eletrônicos, tecidos e etc.

De acordo com Kishimoto (1988) apud NASCIMENTO:

O educador pode desempenhar um importante papel no transcorrer das brincadeiras se consegue discernir os momentos em que deve só observar, que deve intervir na coordenação da brincadeira, ou em que deve integrar-se como participante da mesma. (KISHIMOTO,1988, p.05).

Para RIZZO (1996) apud FONTE o educador:

Deve ser um líder democrático, que propicia, coordena e mantém um clima de liberdade para a ação do aluno, limitado apenas pelos direitos naturais dos outros. Deve atuar em sintonia com a criança para estabelecer a necessária cooperação mútua. Precisa ter antes construído a sua autonomia intelectual e segurança afetiva. Precisa aliar a teoria à prática e valorizar o conhecimento produzido a partir desta. (RIZZO, 1996, p.18).

Kishimoto, alerta que para proporcionar momentos estimulantes de aprendizado com o brincar na educação infantil é importante e necessário ter estruturas físicas adequadas, profissionais suficientes para a quantidade de crianças de cada turma, formação que valoriza a prática do brincar com a criança e melhores condições de trabalho. Explica também que a solução desses problemas depende de melhores políticas públicas.

CONCLUSÃO

Ao termino da pesquisa pude entender que as crianças aprendem e se desenvolvem por meio das interações com outras crianças, com os adultos e com os objetos que a cercam.

O professor tem um papel muito importante na vida das crianças na fase infantil, pois é ele quem vai proporcionar, incentivar, orientar e mediar os momentos de interação no período em que as crianças estiverem na escola.

O professor precisa estar preparado para atuar com as crianças da educação Infantil, deve saber que vai encontrar dificuldades e desafios no caminho, que alguns deles não conseguirá solucionar de imediato, pois são problemas de outras alçadas, e que nem por isso deve desistir de oferecer situações de estímulos para desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades infantis.

O brincar para a criança é natural, a criança é curiosa desde que nasce até pelo instinto de sobrevivência. Por curiosidade ela aprende a manipular objetos que sejam atraentes para ela.

Ao manipular objetos ela faz descobertas, ela constrói conhecimento. Porém só a criança com o objeto não é suficiente para desenvolver habilidades sociais. Por vivemos em sociedade a criança precisa aprender meios de conviver com o próximo, precisa desenvolver a afetividade, a comunicação, o respeito, a tolerância, compreensão sem

contar as habilidades físicas e cognitivas.

Quando o professor assume a postura de guia no processo de aprendizagem da criança ele deve tomar o cuidado de intervir de modo adequado. Reconhecer que só observar as vezes se faz necessário e que no observar ele está entendendo como está acontecendo o desenvolvimento de alguma habilidade na criança; deve saber quando intervir e como, sendo questionador, a fm de aguçar a curiosidade e aumentar o desejo da descoberta; analisar o brincar agora e perceber situações que podem ser utilizadas posteriormente ou que podem ser aperfeiçoadas com novas situações.

Quando o professor entende que a criança aprende brincando, e que brincadeira não pode ser imposta, ele também aprende a respeitar o brincar da criança fornecendo e disponibilizando a ela oportunidades de desenvolver habilidades motoras, cognitivas e físicas.

Os jogos na educação infantil, como ensino fundamental e na vida adulta, por ser lúdico, é um recurso de aprendizagem de forma divertida que normalmente seduzem os indivíduos que o jogam.

Quando utiliza o jogo como recurso metodológico, é preciso planejar como vai torna-lo atraente, como apresentar o jogo para as crianças, disponibilizar papeis secundários no jogo para as crianças que não se interessarem em jogar de imediato, mas que proporcionem a curiosidade deles e o querer arriscar-se nos desafos do jogo.

Ao fnal do trabalho verifquei que o jogo Amarelinha, que precisa de poucos recursos materiais, e assim se fazer possível nas instituições de ensino que sofrem com falta de estruturas físicas, traz benefícios, como:

Aproximar pessoas, promover a interação entre os participantes, permitir ao participante refetir seus comportamentos e atitudes, afm de melhorar sua conduta para avançar no jogo, desenvolver a capacidade de responder à desafos, desenvolver o respeito, desenvolver as habilidades de pular, equilibrar, agachar, arremessar, virar, bem como apresentar as noções de formas, quantidade, medidas e geometria, contagem, sequência numérica, reconhecimento de algarismos, comparação de quantidades, localização espacial e percepção espacial.

Portanto, concluo que o Jogo Amarelinha pode ser utilizado como ferramenta potencializadora e capacitadora no desenvolvimento e aprendizagem na educação infantil.

REFERÊNCIAS

BUENO, Elizangela. Jogos e brincadeiras na educação infantil: ensinando de forma lúdica. Disponivel em:

<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/ELIZANGELA%20BUENO.pdf>. Acesso em: 02 MAI 2022.

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL. O que é primeira infância. Disponível em: < http://www.fmcsv.org.br/pt-br/Paginas/primeira-infancia-new.aspx>. Acesso em: 15 ABR 2022.

KISHIMITO, Tizuko Morchida. O brincar na educação Infantil – parte 1/2. Univesp TV, 2010. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=HpiqpDvJ7-8>. Acesso em: 15 ABR 2022.

KISHIMITO, Tizuko Morchida. O brincar na educação Infantil – parte 2/2. Univesp TV, 2010. Disponível: < https://www.youtube.com/watch?v=QomXuPFJc8c>. Acesso em: 02 MAI 2022.

MOREIRA, Daniele Aparecida Fruchi. A Brincadeira De Amarelinha Na Educação Infantil: uma contribuição para o desenvolvimento de habilidades matemáticas, em crianças de 4 anos. Disponível em:

<http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografas/56007.pdf>. Acesso em: 02 MAI 2022.

MORINAGA, Patricia Eiko. A utilização de jogos no Ensino da Matemática. Departamento de matemática UFSC. São Carlos. 2003

MUSSEN,Paul Henry.; CONGER, John Janeway.; KAGAN, Jerome.; HUSTON, Aletha Carol. Desenvolvimento e Personalidade da Criança. São Paulo: Harbra, 2001.

NASCIMENTO,Fernanda Motta Lopes ; SILVA, Grasiela Soares da; RIBETTI, Keylla Alvarenga. A Importância Do Jogo Na Educação Infantil. 2009. Disponível em:

<http://serra.multivix.edu.br/wp- content/uploads/2013/04/a_importancia_do_jogo_na_educacao_infantil.pdf>. Acesso em: 08 MAI 2022.

PINHEIRO, Márcia da Silva. Aspectos bio-psico-sociais da Criança e do adolescente. 2010 Disponível em:

<http://www.cedeca.org.br/conteu-

do/noticia/arquivo/3883a852-e760-fc9f-57158b8065d42b0e.pdf >. Acesso em: 03 MAIO 2022.

SOARES, Jessica. Conheça a origem de 6 brincadeiras populares. Disponível em:

<https://super.abril.com.br/blog/superlistas/conheca-a-origem-de-6-brincadeiras- populares/>. Acesso em 07 MAI 2022.

BRINCAR PARA APREENDER O MUNDO

ENEDINA BARBOSA FERREIRA ROCHA

RESUMO:

A ludopedagogia é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois ele se constitui enquanto linguagem, desafa o pensamento, a memória, possibilita a busca de solução de problemas, promove a negociação entre crianças, o planejamento, a investigação, a discussão de valores, a criação de regras, dentre outros fatores enriquecedores. O objetivo é promover a pesquisa literária para esclarecer e aprimorar o conhecimento sobre o tema com foco na socialização da criança e seu aprendizado através da ludopedagogia. A metodologia que utilizamos constituiu-se do estudo bibliográfcos de vários autores que versaram sobre o tema. Cada capítulo tratou das peculiaridades do tema e considerou o envolvimento pedagógico pertinente a unidade escolar com todo seu corpo docente, administradores e funcionários levando em conta o ambiente ao qual a criança estará inserida. Consideramos ainda, o resgate das brincadeiras tradicionais como forma de propiciar às crianças oportunidades de participar, interagir, movimentar-se e expressar-se.

Palavras chave: Ludopedagogia; Educação Infantil; Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

A delimitação do tema mostra que o trabalho com a ludopedagogia facilita a socialização e torna o aprendizado nas escolas de educação infantil um instrumento pedagógico socializador e agregador de conhecimento e cultura.

O problema de pesquisa foi elaborado tendo como meta responder à questão: Como a ludopedagogia pode ser usada como instrumento de aprendizagem e socialização na educação infantil? De que forma ela pode ser trabalhada visando melhorar o processo ensino aprendizagem na educação infantil?

A justifcativa para nosso projeto foi a percepção de que o brincar parece ser a mola propulsora da infância! Em todos os lugares do mundo, em todas as culturas ao observarmos a sociedade humana e as crianças que as compõe notamos que brincar, de maneiras diversas e com técnicas e fazeres diferentes, é comum a grande parte dos moradores de nosso planeta. Assim, sendo algo tão fraterno e poderoso por si só, precisa ser observado, pesquisado e olhado em suas múltiplas facetas. Quando ouvimos falar de brincar nossa memória instantaneamente relaciona o fato a criança. Levar a criança a pensar, a inserir-se dentro de um contexto social muitas vezes pré-estabelecido pelos adultos que a rodeiam é um grande desafo

No objetivo geral procuramos reunir informações sobre a importância do brincar na infância e do lúdico como auxilio a pedagogia para socialização e aprendizado na educação infantil.

Objetivos específcos procuram apresentar o lúdico como forma de construção da identidade protagonista que pode auxiliar na socialização de indivíduos dentro de grupos, mostrar a importância de brincar dentro dos espaços da escola e a adesão deste instrumento de socialização e aprendizado pelos docentes e propor o resgate de algumas brincadeiras populares mostrando que existe uma cultura do brincar inserida no Brasil que pode ser apropriada pelas crianças retirando-as assim da extrema dependência que possuem dos instrumentos tecnológicos.

Nossa metodologia, foi baseada em pesquisa e nesta foram escolhidos livros de autores que versavam sobre o tema brincar e sua inserção no desenvolvimento infantil dentro das escolas de educação infantil. A sedimentação do brincar em suas múltiplas formas guiou-nos na procura de respostas para nossas questões norteadoras já apresentadas. Baseando-se em pesquisas bibliográfcas, pretendem-se obter os dados necessários para a construção deste trabalho. Discutiremos, então, sobre a importância da brincadeira, expondo opiniões quanto ao brincar. Sobre o papel do brincar na escola e a importância deste no aprimoramento das relações entre as crianças e a melhora da adaptação escolar. Na observação da interação de crianças com fnalidade de verifcar o desenvolvimento das mesmas, interagindo umas com as outras, durante as brincadeiras individuais e coletivas, tendo, por vezes, a participação da professora em meio às diversas formas de buscar com que os alunos passassem a brincar de forma dirigida e espontânea. As observações feitas no decorrer desta pesquisa serão os indicadores que auxiliarão na solução das questões que constituem o problema apresentado no projeto.

Realizaremos leituras acerca do tema e de suas vertentes, de autores conceituados como Vygotsky, Piaget, Kramer, entre outros que focalizam e contribuem para o desenvolvimento e enriquecimento do tema abordado a fm de que possamos comparar as observações cotidianas com a pesquisa bibliográfca acerca do assunto.

Observando as crianças percebe-se que o brincar para elas é fonte natural de alegria e aprendizado. Quando brincam elas absorvem conceitos de disciplina, moral, ética e elementos de convivência. O ambiente esco-

lar tradicional e eivado de regras de conduta e tempo determinado, neste lugar técnico (lugar de aprender) totalmente diferente do ambiente familiar a criança se sente insegura e muitas vezes amedrontada.

Compreendendo este momento único para a criança a pesquisa voltou-se para este aspecto do brincar inserido no trabalho pedagógico durante a educação infantil pois o brincar une, tranquiliza e socializa a criança. A intenção deste trabalho é esclarecer e apontar com uma bibliografia especialmente voltada para o assunto em questão, o estudo do caráter socializador do brincar humano em suas diferentes conotações.

Na escola ao corpo docente cabe a mediação provocadora. Aos demais cabe o olhar atento para suprir todos os meios de segurança e cuidado na trajetória da criança no ambiente escolar. A criança, suas emoções, seu protagonismo, sua apreensão do mundo será nossa abordagem. Portanto nossa pesquisa e metodologia versará a respeito da criança e do brinquedo como ferramenta para o auxílio na aprendizagem.

2. A CONTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ATRAVÉS DO LÚDICO

¡Entendemos que o conhecimento é um processo de construção que ocorre sempre na vida do ser humano em contexto social. Ele é baseado na compreensão que a criança adquire através das informações que lhe chegam até eles pelo adulto, mas também pelas suas próprias experiências quando começa a entender e atuar no mundo em que vive, principalmente quando brincam imitação e aos poucos vão criando novas formas de representações imaginadas que se combinam com experiências vividas ou não, que expressarão criativamente, em seus jogos simbólicos e em suas brincadeiras.

Quando brinca de casinha, de comidinha, de carrinho, mesmo sem estar manipulando os objetos relativos a cada uma. Ela representa, e afinal desta forma já possui uma imagem mental dentro de si, daquilo que está representando. Aí é capaz de até colocar sua boneca que projeta andar, numa suposta calçada.

Assim, por meio das brincadeiras e jogos simbólicos, a linguagem vai se estruturando. A criança começa a trabalhar com imagens mentais que são os primeiros elementos de articulação entre a ação e o pensamento.

Segundo Piaget (1971 apud RIBEIRO, [S.d]), a brincadeira assume assim caráter importante para aquisição de linguagem e para organização do pensamento, quando lhe são fornecidos estímulos para que possa relacionar com os objetos.

Sabemos também, que a criança se desenvolve através da aprendizagem, junto ao seu meio familiar, ou grupo social a que pertence. Trabalhando o ser de forma total, podemos favorecer o seu desenvolvimento integral. Proporcionamos condições para que ele construa o seu conhecimento e seu processo de aprendizagem ao longo da vida (PIAGET, 1971 apud RIBEIRO, [S.d], p. 17).

Para se construir o conhecimento é preciso considerar o espaço em que a criança está, os valores e a “bagagem” que elas têm, assim ela pode desenvolver em todos os aspectos: afetivo, linguístico, cognitivo, físico-motor, social, indo de encontro a formação da sua personalidade e inteligência.

O conhecimento da criança é elaborado em interação com o seu meio social, que vai nutrir o seu processo de desenvolvimento. Através da brincadeira que é de seu interesse, a criança passa a desafar sua inteligência, dando sentido ao seu mundo quando representa a realidade, vivendo alguma situação irreal no momento.

De acordo com Piaget (1971 apud RIBEIRO, [S.d]), o desenvolvimento da inteligência está voltado para o equilíbrio, a inteligência e a adaptação. O homem estaria sempre buscando uma melhor adaptação ao ambiente. Dessa forma, podemos entender a importância do brincar para o desenvolvimento da criança.

Através da brincadeira, a criança se apropria de conhecimentos que possibilitam sua ação sobre o meio em que se encontram. Toda atividade da criança visa atingir o equilíbrio, suas ações acontecem em função de alguma necessidade que irá provocar a criança um estado desequilíbrio. Quando isto acontece, a criança é obrigada a buscar outras maneiras de se relacionar com o meio para melhor adaptar-se.

Podemos observar aqui os processos de equilíbrio que Piaget (1971 apud RIBEIRO, [S.d]) fala. A criança passa de um estado de equilíbrio para o outro. Ou seja, ao conhecer algo novo a criança primeiro assimila, depois acomoda o que vai acarretar o equilíbrio. E assim esse conhecimento e processo vão acontecendo por toda a sua vida.

Um outro teórico que tem importante contribuições para que entendamos o processo de desenvolvimento humano é Vygotsky.

Segundo Vygotsky (1991), desde que nasce a criança está em contato com os adultos e estes irão modificar a relação dela com o mundo. Os adultos abrirão as portas da cultura para as crianças. E o comportamento destas, certamente será influenciado pelos costumes da cultura daqueles que as cercam e com os quais elas convivem.

Na perspectiva Vygotskyana, o desenvolvimento das funções intelectuais, especificamente, humanas é medido socialmente, pelos signos e pelo outro. Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói-se individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais. O indivíduo deixa, portanto, de se basear em signos externos e começa a se apoiar em recursos internalizados: imagens, representações, conceitos, etc. (REGO, 1995, p.62)

Através da mediação da figura do adulto, a criança consegue construir o conhecimento, pois ela reconstrói individualmente, as formas de ação que adquire externamente e organiza os seus próprios pensamentos, apoiada em imagens que já estão internalizadas. Por isso, é importante o brincar na formação da criança, pois através dele, a criança pode adquirir elementos necessários para a construção, também de sua personalidade e compreensão da realidade da qual faz parte, utilizando assim, as várias formas de linguagem para construir o seu conhecimento.

A construção do conhecimento está ligada ao prazer do brincar, alegria de viver. A vida da criança é um eterno aprendiz. Retornando um pouco, partindo do pressuposto que a criança se apropria da cultura que está a sua volta, a partir do convívio com o outro, na sociedade na qual está inserida, o educando passa a interpretar sua realidade através do confronto e representações de imagens que estão ao seu redor.

Essas imagens traduzem a realidade que a cerca ou propõem universos imaginários. Cada cultura dispõe de um "banco de imagens" consideradas como expressivas dentro de um espaço cultural. É com essas imagens que a criança poderá se expressar. É com referência a elas que a criança poderá captar novas produções. (BROUGÉRE, 2001, p.40)

Desse modo podemos perceber que através do brinquedo, a criança se apropria de imagens e de representações, e é a partir da manipulação com o brinquedo que a mesma poderá se expressar e desenvolver sua criatividade, pois a brincadeira permite ao educando uma nova construção cultural. (BROUGÉRE, 2001)

Na sua brincadeira, a criança não se contenta em desenvolver comportamentos, mas manipula as imagens e as significações simbólicas que constituem uma parte da impregnação cultural a qual está submetida.

Como consequência ela tem acesso a um repertório cultural próprio, de uma parcela da civilização. Contudo, o brinquedo deve ser considerado na sua especificidade: a criança, na maior parte das vezes, não se contenta em contemplar ou registrar as imagens: ela as manipula na brincadeira e ao fazê-lo, transforma-as e lhes dá novas significações. (BROUGÉRE, 2001, p.47)

Todavia podemos constatar que o lúdico propicia a criança uma aprendizagem significativa, pois através da manipulação dos brinquedos, a mesma não se submete às imagens, mas aprende a manipulá-las, isto é, passa a transformá-las e até mesmo a negá-las, permitindo que seja impregnada pela cultura. (BROUGÉRE, 2001)

Porém, para que isso ocorra é essencial que os profissionais que atuam na Educação Infantil, sejam mediadores entre as crianças e o objeto de conhecimento. Neste caso a brincadeira, proporciona situações que permitem a criança produção de seu conhecimento.

O brincar é tão importante que se tornou uma proposta oficial de trabalho, direcionado pelo Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, publicado pelo Ministério da Educação no ano de 1998.

Esta proposta vem propiciar ao professor um trabalho integrado, isto é, uma proposta onde o professor pode interagir para que a aprendizagem da criança aconteça de forma prazerosa, pois ele tem um papel fundamenta na orientação das tarefas das crianças.

E segundo o MEC (1998, vol.3):

Assim cabe ao professor provocar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garanta a troca entre crianças, de forma, que possam comunicar-se e expressar-se demonstrando seu modo de agir, de sentir em um ambiente acolhedor e que propicie a confança e autoestima.

Podemos então perceber que o professor deve estar pautado em um trabalho pedagógico, onde a criança seja vista como um ser social, ou seja, o professor deve reconhecer que a criança participa da construção do seu próprio conhecimento (KRAMER, 2002).

Segundo Paulo Freire:

Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo, experiências de produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferido. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção do saber ensinando, ao longo

do educador igualmente sujeito do processo (FREIRE, 1996, p. 25).

Dessa maneira, constatamos que se faz necessário que o professor reflita a respeito das competências fundamentais, para o exercício da sua ação educativa.

Partindo desse pressuposto é importante frisar que o professor deve sempre buscar uma formação continuada, pois:

O professor de Educação Infantil deve preparar-se para ser um pesquisador capaz de avaliar as muitas formas de aprendizagem que estimule em prática, cotidiana, as interações por ele constituídas com as crianças e famílias em situações específicas. Ele é alguém cuja riqueza de experiências vividas deve ser integrada ao conjunto de saberes que elabora o seu fazer docente (OLIVEIRA, 2003, p. 6).

Nesse sentido é percebido que o professor deve estar analisando sua prática e refletindo sobre sua ação educativa, pois é importante que o mesmo reconheça a importância do brincar na Educação Infantil, de forma que a possibilite a criança e se desenvolver de forma global, não deixando de lado os aspectos cognitivos, afetivo e motor. Portanto cabe ao professor preocupar-se com o modo pelo qual a criança aprende muito mais do que o modo pelo qual ele vai ensinar (MARANHÃO, 2003).

Partindo desse princípio, o papel é medir situações de aprendizagem procurando estimular a criação e a curiosidade da criança, através do lúdico, com o objetivo do indivíduo se desenvolver enquanto sujeito.

Ao analisarmos a importância do lúdico como uma proposta de trabalho na Educação Infantil, constatou-se a necessidade da creche estar buscando uma proposta pedagógica, que reconheça a brincadeira como necessário para que as crianças obtenha o conhecimento do mundo que as cerca, construindo assim competências necessárias para o seu desenvolvimento.

Dessa maneira nossa proposta está de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), quando aponta que: “Nesse sentido, brincar deve ser constituir em atividade permanente e sua constância dependerá dos interesses que as crianças apresentam nas diferentes faixas etárias [...]”.

Nesses momentos lembra-se sobre o que, com quem e com o que brincaram poderá ajudar as crianças a organizarem seu pensamento e emoções, criando condições para o enriquecimento do brincar. Nessas situações, podem-se explicitar, também, as dificuldades que cada criança tem em relação a brincar caso desejem e a necessidade que tem da ajuda do adulto (MEC, v.3).

2.1. A ludopedagogia na educação infantil

A infância é um momento de intensa atividade cerebral, física e social. Quando observamos uma criança inserida em um ambiente público mesmo que esteja aparentemente parada, ela é puro protagonismo. Seus olhos, suas pernas e braços em movimentos suaves e regulares, seu sorriso furtivo demonstrarão com profunda exatidão que seu ser é todo ativo e dinâmico. Sua mente absorve cada detalhe do ambiente.

Abordando o cotidiano escolar pela via do brincar, na realidade a pesquisa procurou encontrara criança em espaço que supostamente deveria estar favorecendo seu desenvolvimento como ser autônomo, criativo, pleno. Os dados revelam que, em raros momentos, à revelia do ambiente e dos adultos, a criança emerge por detrás do que se costuma considerar como aluno na escola brasileira. Em outras palavras, reprimida na forma de aluno, do qual se espera obediência, silencio, passividade, submissão a regras e rotinas – muitas das quais sem objetivos claros – encontra-se a criança, curiosa, ativa, ansiosa por novas experiências e pelas oportunidades de interagir com outras crianças e com o ambiente. (GISELA WAJSKOP, 2001, p. 11)

A escola normalmente é por si mesma presa a uma porção de deveres e regras. Por ser crivada de olhares, ora político se sobrepondo ao pedagógico, ora pedagógico engessado em modos de fazer ultrapassados, anacrônicos, a escola se estabelece como detentora de saberes. Aquele que a frequenta “perde” a denominação de ser criança com necessidades únicas e passa a ser denominada como aluno. Ao aluno cabe ser parte de um grupo, é instruído a se constituir enquanto ser dentro das regras estabelecidas. Estas regras o analisam, o mensuram, o levam adiante ou o avaliam como incapaz.

Mesmo as escolas infantis que são tachadas como competentes nada mais fazem que reproduzir conteúdo e impor regras. Torna-se claro que para a criança uma rotina pré-estabelecida traz conforto e segurança. Entretanto, nesta rotina, deve haver de forma constante inesquecíveis momentos em que sua espontaneidade criativa e individual deve ser privilegiada.

O protagonismo infantil deve ser mediado com conhecimento e abordagens criativas e desafadoras por todos os agentes educativos que fazem parte do quadro humano que compõe a escola.

2.2. Escola espaço educativo de excelência

O recinto escolar é, em todos os instantes e ambientes que possui, lugar de aprender e, quem dele se aproxima, deve ter isto em mente.

"As crianças crescem em universos "multiculturais", recebendo a influência das mais diversas culturas: a familiar (de pai, mãe ou outros adultos responsáveis por elas); a da comunidade na qual estão inseridas; a praticada na escola e a cultura global (transmitida pela mídia. Todo este "caldo" reflete-se nas brincadeiras, em que as crianças mesclam esse riquíssimo universo lúdico. " (ADRIANA FRIEDMANN, 2012, p. 17)

Desde as pessoas que participam do quadro de funcionários da limpeza, perpassando pelas funcionárias que proveem a alimentação das crianças, administradores da escola, agentes de atendimentos escolar, professoras e professores ou qualquer outro indivíduo que adentre ao ambiente escolar, todos devem ter em si a necessária noção de que serão avaliados, observados e, em alguns momentos imitados pelas crianças.

O recinto escolar é, em todos os instantes e ambientes que possui, lugar de aprender e, quem dele se aproxima, deve ter isto em mente assim sendo estar atentos as descobertas que permeiam o brincar criativo de todas as crianças jamais perdendo de vista que elas são o cerne de todo trabalho desenvolvido nas unidades escolares e, portanto, merecem toda empatia e respeito de cada indivíduo adulto que com elas interagem.

Todo o aparato educacional na educação infantil, tanto pessoas como objetos, móveis e aquisições, devem estar voltados para as crianças pequenas. Não poderia ser diferente com os espaços. Cada canto, cada objeto, cada mobiliário adquirido para ser disposto dentro do espaço físico da educação infantil deve ter em vista, ao ser adquirido, como algo provocador para a criança.

"Cada assunto tratado na escola tem sua própria relação específica com o curso do desenvolvimento da criança, relação essa que varia a medida que a criança vai de um estágio a outro (...)" (L.S. VIGOTSKI apud WAJSKOP, 2001)

A criança absorve tudo que lhe é ensinado. Esta transmissão de conhecimento pode se dar de forma proposital ou não. Conforme vai crescendo ela se apropria de repertórios de conhecimentos novos ou refaz percursos de aprendizagens que já havia interiorizado. Tudo lhe ensina, a sua volta quase tudo lhe provoca. Seu cérebro é um "radar esponja" que tudo retém, absorve e cria. Daí vem a necessidade de se pensar e ocupar espaços de forma pensada, planejada para que, na medida mais ampla possível, ela enquanto participante ativa dos espaços escolares tenha o privilégio de ter um ambiente provocador a sua criatividade.

De maneira criativa e levando em conta as necessidades das crianças citamos abaixo algumas maneiras onde o espaço da sala de aula pode ser criativamente adaptado para que dele se faça um ambiente que possibilite a brincadeira individual e em grupos;

- Virar as mesas ao contrário e enrolar um pano em volta para formar um barco;
- Empilhar uma mesa virada sobre a outra e passar um barbante circundando os pés da mesa virado para cima, para fazer uma barraca de feira;
- Colocar almofadas aconchegantes em um canto para "ler";
- Deixar um pedaço de chão com caixotes para fazer uma pista para arremessar bolinha de gude sem espalhar pelo chão.

"De toda maneira, o professor não deixa de garantir seu papel de coordenador do grupo, na medida em que escolhe a forma de constituir o espaço e propõe desafios ao grupo. A arrumação da sala em cantos de atividades proporciona também um importante aprendizado para as crianças, o da transformação do próprio ambiente e da descoberta de que muitos mundos cabem numa única sala de aula! As possibilidades são variadas e mutantes. " (ADRIANA KLISYS apud REVISTA AVISA LÁ, 01, 2007)

A criatividade do professor também é desafiada. Seu olhar capacitado e critico deve desbravar as amplas possibilidades de espaços e objetos. A arrumação da sala deve ser atrativa e única, plena de objetivos e percursos de aprendizagens. Ao docente cabe coordenar, mediar e, dentro das possibilidades de cada criança, desafia-la a superar

obstáculos e medos levando-as a se sentirem seguras para ir sempre em frente atingido o máximo possível em sua aprendizagem e socialização.

Nada representa mais a alegria e criatividade de um povo do que sua cultura popular a qual denomina-se muitas vezes como Folclore. Dentro da cultura folclórica de um povo vemos o colorido de suas gentes, suas cantigas, danças, folguedos e sem dúvida nenhumas suas maneiras de brincar onde crianças e adultos se constituírem como sujeitos brincantes.

"As brincadeiras infantis fazem parte de nossas tradições, de nossos hábitos, e celebram o que há de mais genuíno em uma cultura...por meio das linguagens e da arte, certamente podemos compreender melhor nossa identidade, nossas, raízes folclóricas e o mundo multicultural em que vivemos. É importante que os pequenos conheçam como

as crianças de outras épocas se divertiam e, se possível, tenham a oportunidade de vivenciar estas brincadeiras e até mesmo construir os seus próprios brinquedos. ” (MARIA MÉRCIA LEITÃO, 2009, p. 3.)

Faz-se necessário mostrar as crianças formas de brincar além das tecnológicas que elas, em sua maioria, já dominam. Cabe a escola oportunizar brincadeiras, jogos, cantigas, advinhas e mesmo instrumentos de brincar que sejam resgatados da cultura popular ou construídos por elas mesmas que as farão redescobrir o prazer de brincar sem o objeto tecnológico. A tecnologia e sua ostensiva presença no cotidiano das crianças não pode ser o único instrumento de brincar e divertir-se a que elas têm acesso.

E preciso que elas descubram o prazer nos modos de brincar em grupo e dos quais dependem exclusivamente sua criatividade e mobilidade dentro das peculiaridades físicas de cada um.

“Por todo seu potencial criativo e pela abertura que proporciona à exploração do real como um campo de possibilidades do viver e do conhecer é que podemos afrmar, sem medo de incorrer em erro, que brincar é coisa séria! ” (SANNY S. DA ROSA, 2001, p. 45)

Brincar deve, portanto, como diz Sanny, ser instrumento usado por todo seu potencial pedagógico, prazeroso, criativo como um precioso meio para que as escolas de educação infantil atinjam seus objetivos que, embora sejam técnicos e permeados pelas políticas educacionais em voga no momento, não podem deixar de perder de vista sua matéria principal qual seja: A criança.

De acordo com Guedes (2008, p.74) “Brincar em qualquer espaço, seja no quintal, na rua no play, na praça. E por que não, também na escola? “Portanto esta citação levanos a compreender que é necessário garantir à criança cidadã produtora histórica e cultural, o direito à infância, garantindo a ela um tempo/espaço para o brincar.

Segundo Santos (2008, p.115) ”Como garantir o direito da criança brincar, se na escola, local em que a criança permanece muito tempo de sua vida, não se brinca e o brincar é desprezado?”

No entanto, o brincar no espaço escolar só se viabilizará mediante a conscientização dos educadores quanto a importância do brincar, assim os educadores devem permitir às crianças o exercício do que lhes é de direito, isto é, brincar [...]”

De acordo com Maluf (2009, p.29) “Quem trabalha na educação de crianças deve saber que podemos sempre desenvolver a motricidade, a atenção e a imaginação de uma criança, brincando com ela. O lúdico é o parceiro do professor. ”

Assim para Maluf:

Independentemente do tipo de vida que se leve, adultos, jovens e crianças, todos precisam da brincadeira e de alguma forma de jogo, sonho e fantasia para viver. A capacidade de brincar abre para todos uma possibilidade de decifrar os enigmas que os rodeiam. O brincar pode ser um elemento importante através do qual se aprende, sendo sujeito ativo desta aprendizagem que tem na ludicidade o prazer de aprender. (2009, p.29)

Partindo dessa premissa de que todos precisam do jogo e da brincadeira e que o indivíduo só é completo quando brinca. Leva-nos a entender que os jogos e as brincadeiras alimentam o nosso espírito imaginativo e inventivo do faz de conta e a isso chamamos de lúdico. Assim, o lúdico nas brincadeiras propicia momentos de fantasia, de sonhos contribuindo para o aprendizado sendo uma forma natural de aprender. Nesse sentido, Maluf (2009, p.9) relata que: “A busca do saber torna-se importante e prazerosa quando a criança aprende brincando. ” Portanto para o autor (2009, p.33) ”Faz-se

necessário que o professor estabeleça uma conexão entre o prazer, o brincar e o aprender”. Assim, é importante que o professor como mediador do processo ensino-aprendizagem, estimule o aluno a brincar nesses espaços escolares, pois as atividades lúdicas influenciam significativamente na construção do conhecimento do aluno, sendo fonte de prazer e descoberta. Portanto o brincar nesses espaços educativos, precisa estar em constante quadro de inquietações e reflexões por parte dos educadores.

Assim é preciso que:

O adulto seja elemento integrante das brincadeiras, ora como observador e organizador, ora como personagem que explicita ou questiona e enriquece o desenrolar da trama, ora como elo de ligação entre as crianças e os objetos. E como elemento mediador entre as crianças e o conhecimento, o adulto deve estar sempre atento às primeiras, acolhendo suas brincadeiras, atento às suas questões, a auxiliando-as nas suas reais necessidades e buscas em compreender e agir sobre o mundo em que vivem.WAJSKOP,(1999, apud MEYER,2003,p.42)

Segundo Maluf (2009, p. 33) “É preciso que os professores se coloquem como participantes, acompanhando todo o processo da atividade, mediando os conhecimentos através da brincadeira, do jogo e outras atividades”.

Nesse sentido Meyer relata que:

Todas essas leituras fazem repensar as práticas e as oportunidades que aconte-

cem em nossa sala, e consequentemente na escola. O papel do jogo ou brincadeira educativo é bastante forte, mas nem tudo é marcado pela função pedagógica. As crianças precisam de momentos da brincadeira pela brincadeira. Cabe ao professor o papel de observador/mediador nestes momentos, procurando intervir quando for absolutamente necessário. (2003, p.42)

No entanto faz-se necessário pensar que, no brincar, não se aprende somente conteúdos escolares, pois aprender vai muito além do que armazenar conteúdos aprende-se também algo sobre a vida e a constante peleja que nela travamos. Para Smole; Diniz, Cândido, (2000, p. 14) "quando brinca, a criança se defronta com desafios e problemas, devendo constantemente buscar soluções para as situações a ela colocadas. A brincadeira auxilia a criança a criar uma imagem de respeito a si mesma, manifestar gostos, desejos, dúvidas mal-estar, críticas, aborrecimentos, etc.[...]. " Assim como brincando, ela desenvolve as qualidades de observação, coragem, iniciativa, sociabilidade, disciplina, capacidade criativa, gentileza e enriquece os valores intelectuais e morais. Dessa forma, a escola também deve permitir que a criança vivencie esses momentos para que ela possa ter a oportunidade de manifestar através das brincadeiras todas essas sensações, pois é através das atividades lúdicas que a criança terá a oportunidade de conviver com os diferentes sentimentos que fazem parte da sua realidade interior.

Por isso, como educador devemos sempre redimensionar nossas ações incluindo no processo de aprender não só a condição de desenvolver habilidades cognitivas dos alunos, mas também a social, a motora e a emocional, criando oportunidades para que os alunos vivenciem atividades que favoreçam a solidariedade, a cooperação, o respeito, para poder enfim lidar com as frustrações e com os seus limites.

Portanto, devemos redescobrir e reconstruir, em nós mesmos o gosto pelo fazer lúdico. Buscando em nossas experiências remotas, ou não, brincadeiras de infância e de adolescência.

De acordo com Santos:

Quando nos recordamos de nossa infância, são muitas as lembranças que permeiam nossas cabeças. Impossível falar do tempo de criança sem lembrar das brincadeiras de rua, das cantigas de roda, dos jogos de procurar e pegar, correr e pular e muitos outros que nossa memória guarda com muito carinho. (SANTOS, 2008, p. 101)

Em contrapartida, o universo infantil está presente em cada um de nós. As experiências na infância deixam profundas marcas em nossa vida, mesmo sem sabermos disso, e as trazemos nos gestos, nas falas e nos costumes. Tudo fica guardado: os "bens e males" que vivemos fazem parte da nossa história pessoal e social, estando escondidos ou não em nossa memória. Os brinquedos e brincadeiras integram esse leque de experiências vividas. Entretanto, ao recordarmos a própria infância, lembramos de brincadeiras muito legais, como: jogos de bolas de gude, queimada, passa anel, amarelinha, pipas, balança caixão, pé de lata, jogos de piões, jogo de taco e os diversos piques e entre outras que hoje algumas crianças ainda desconhecem. Segundo Santos, (2008, p.101) " quem é que não se lembra, com o coração cheio de saudades, daquele tempo em que as brincadeiras com os colegas era o que tínhamos de mais importante para fazer. ".

Portanto para Santos:

Enquanto educadoras, entendemos que o brinquedo, a brincadeira e o jogo são elementos de suma importância na infância. É através do brincar, que a criança terá condições de construir sua identidade, socializar-se, enquanto parte integrante de um grupo, conhecer e reconhecer-se, amar e ser amada. (2008, p. 101)

Nesse sentido, é brincando que a criança irá construir a sua identidade, ela terá oportunidade de se devolver e aprender, portanto é fundamental que a criança se sinta amada e acolhida na escola, em um ambiente que lhe ofereça segurança afetiva para que ela possa evoluir e adquirir autonomia. Assim, Guedes (2008, p. 74), acredita que o brincar "nos torna mais próximo do outro, nos ajuda a viver melhor, a respeitar o outro, a fazer amigos, a manter a tradição". Portanto é resgatando a tradição das brincadeiras, que ampliaremos o universo lúdico e cultural das nossas crianças.

Dessa forma, Pereira faz nos entender que:

O ato de brincar é um legado dos nossos antepassados. Faz parte da vida e sobrevivência de cada criança; está no alicerce da cultura de um povo. Brinquedos e brincadeiras são um patrimônio que pertencem à humanidade. (PEREIRA, 2004, p. 8)

Portanto, quando resgatamos em nossa cultura popular jogos e brincadeiras "do tempo da vovó "estamos retomando jogos antigos e resgatando o caráter lúdico do nosso folclore que por muitas vezes caíram no esquecimento e que algumas crianças ainda nunca ouviram falar. Nesse sentido, é importante que se resgate no espaço escolar a cultura popular da comunidade para que a criança possa reconhecer e valorizar a riqueza existente na experiência cultural do grupo ao qual pertence. Essa iniciativa amplia as experiências infantis, aproximando experiências antigas e atuais, criando um saber comum, partilhado pelo grupo. Agindo dessa forma, o professor abre espaço para brinca-

deiras que as próprias crianças ou eles mesmo conheçam ou queiram inventar.

3. CONCLUSÃO

A busca de um aprimoramento de uma educação infantil, onde a chegada da criança no ambiente escolar seja a mais tranquila e agregadora possível, levou-nos a indagar de que maneira poderíamos alcançar a inserção desta criança de forma menos traumática aproveitando-se de sua ludicidade natural. A educação das crianças na escola apresenta necessidade de esclarecimentos cada vez mais acurados que mostrem caminhos para a busca de qualidade no âmbito da educação infantil. Assim nossa pesquisa bibliográfica foi para que fosse respondida a questão de como o brincar pode ser usado como instrumento de aprendizagem e socialização na educação infantil.

O objetivo geral proposto foi atingido visto que a socialização da criança e seu aprendizado foi pensado e discutido em cada parágrafo deste trabalho tendo sempre o brincar permeando as relações pessoais e interpessoais da infância. Na pesquisa literária há respostas e esclarecimentos pertinentes sobre a socialização das crianças e como isto é fundamental para seu aprendizado.

Os professores não tomavam a brincadeira com um elemento didático pedagógico eram poucos os espaços de Educação Infantil onde a brincadeira possuía um eixo pedagógico, sendo valorizada como primordial no desenvolvimento das crianças pequenas. É também o espaço onde as crianças aprendem os valores essenciais a convivência humana, regras e atitudes comportamentais de vida, edificando-os no mundo da Educação Infantil e levando-os e utilizando-os na vivência de adulto.

Mas hoje a brincadeira está em um momento de discussão em todos os espaços escolares, principalmente o da creche, onde as crianças são bem pequenas. Um grande número de autores tais como, Piaget, Vygotsky, Froebel, Ariès, Kramer e tantos outros, discutiu, discutem e escrevem sobre a importância, sendo elaborados vários congressos seminários, cursos de capacitação dentro das escolas e creches, para a discussão sobre esse tema.

Hoje podemos ver planejamentos de creches construídos através da metodologia de projetos, voltados só para o brincar. Não que antes não houvesse um compromisso, um interesse da valorização da brincadeira na vida da criança, mas brincava-se por prazer, porque criança é criança, precisa se distrair, brincando sem objetivo real e central.

E diante dos desafios dos tempos atuais, em entender me praticar a brincadeira nas creches e até mesmo em outros espaços, devido a sua valorização, o profissional docente de Educação Infantil, deve ampliar a reflexão sobre a prática, sendo sempre um aprendiz, buscando informações e diálogos, estudando para melhor desenvolver o seu trabalho. E neste sentido, a avaliação, o registro, a observação, o planejamento são instrumentos principais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças.

É a partir desse profissional habilitado e reflexivo sobre sua prática, que o educador e a criança podem construir um diálogo vivo para um melhor trabalho em sala de aula, pois queremos que nossas crianças, antes de tudo sejam felizes, capazes de solucionar situações da vida.

Nós podemos começar a mudar, tornando os nossos espaços de trabalho, onde o prazer está somente presente, num momento mágico com o brincar. Esse é o objetivo principal desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. Educação Infantil, creches: atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1995.

ALVES, Eva Maria Siqueira. A ludicidade e o ensino de matemática. Campinas: Papirus, 2001.

ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e Família, 2 ed. [S.L]: JC, 1981.

ARRUDA, Tatiana Santos. Currículos para Educação da Infância. Brasília: Posead, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, V. 1,2,3, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO ROSA, Sanny S da. Brincar, Conhecer. São Paulo: Editora Cortez, 2001. FAZZOLO, Elaine. Educação Infantil em Curso. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIEDMANN, Adriana. O Brincar na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2012.

, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica, Resolução Nº 5, Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: 17 de dezembro, 2009.

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

. (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Thomson, 2002.

. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

. Jogos infantis: O jogo, a criança e a educação. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

KLISYS, Adriana. Ambientes, Atividades, Espaços. Revista Avisa lá. São Paulo: 29 de janeiro, 2007

KRAMER, Sônia. Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil. São Paulo: Ática. 2002.

LEITÃO, Maria M. Folclorices de Brincar. São Paulo: Editora do Brasil, 2009. LIMA, Elvira Souza. Conhecendo a criança pequena. Sobradinho 107, 2002.

MACHADO, Marina Marcondes. O brinquedo-sucata e a criança. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. Brincar: Prazer e aprendizado. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MARANHÃO, Diva. Ensinar brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2003.

MERCÊS, Jorge Carlos Santos das. Ensino de História e de Geografa. Brasília: Posead, 2010.

MEYER, Ivanise Corrêa Rezende. Brincar e viver. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2003.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: Fundamentos e Métodos (Docência em formação), 2 ed, Cortez.

PEREIRA, Mary Sue. A Descoberta da criança: Introdução a Educação Infantil. Rio de Janeiro: Wak, 2002.

PEREIRA, Natividade. Brinquedoteca: Jogos, Brinquedos e brincadeiras. São Paulo: Paulinas, 2004.

REIS, Silva Marina Guedes dos. Movimente-se! Brincadeiras e jogos para o desenvolvimento da coordenação motora. Campinas: Papirus, 2009.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. A ludicidade como ciência. Petrópolis: Vozes, 2008.

SMOLE, K.S.; DINIZ, M.I.; CANDIDO, P. Brincadeiras infantis nas aulas de matemática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VYGOTSKY. Lev Semenovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

O BRINCAR E AS BRINCADEIRAS: SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL I

ETELVINA DANTAS CESTARO

RESUMO:

Esta pesquisa tem por objetivo investigar a influência das brincadeiras infantis na educação infantil e no Ensino Fundamental I, verificar como algumas atividades podem ser aliadas no processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo da criança. A metodologia adotada foi a da pesquisa bibliográfica disponível sobre o tema, a fim de, aumentar o conhecimento sobre a temática. A abordagem foi qualitativa e, em relação aos objetivos desse tipo de pesquisa podem ser considerados descritivos, expondo os pontos pertinentes e exploratórios, que busca aprimorar as idéias sobre o tema, possibilitando a formulação de hipóteses para novas pesquisas, além de buscar maiores informações sobre o tema.

Palavras chaves: brincadeira; desenvolvimento cognitivo; brincar; brincadeiras.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar a influência das brincadeiras infantis na educação infantil, verificar como algumas atividades podem ser aliadas no processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo da criança.

O presente projeto pretende investigar a importância das brincadeiras infantis para o processo de aprendizagem.

O objetivo é demonstrar que, apesar de ser uma atividade cotidiana a todas as crianças, as brincadeiras e o brinquedo são instrumentos de resolução para a maioria dos conflitos advindos do mundo dos adultos e das limitações impostas por essa realidade. É através da brincadeira que a criança manifesta sua forma de compreender essa realidade que a cerca.

Sobre os aspectos metodológicos, as hipóteses deste trabalho serão investigadas através de pesquisa do tipo bibliográfica, procurando explicar o problema através da análise da literatura já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita, que envolva o tema em análise;

A pesquisa adotará a tipologia pura, uma vez que teve por finalidade aumentar o conhecimento do pesquisador para uma nova tomada de posição, e a abordagem será qualitativa, onde o critério não é numérico. A preocupação é aprofundar e abranger as ações e relações humanas, observando os fenômenos sociais de maneira intensiva.

O lúdico contribui, entre outros aspectos, com a socialização da criança com necessidades especiais.

A criança tem o direito de ser criança, ser respeitada em sua essência, ser protagonista de sua própria construção: brincar, criar, imaginar, experimentar, falar e ser ouvida, ter amigos, fazer escolhas, ter contato com a natureza, ser feliz, rir, chorar, conhecer a si mesma e ao outro, relacionando-se e expressando-se de diferentes formas. Essas são ações fundamentais, que devem permear a infância de forma ativa e integral.



Fonte: https://www.unicef.org/turkiye/en/stories/10-playful-activities-children-disabilities

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Sobre os aspectos metodológicos, as hipóteses deste trabalho serão investigadas através de pesquisa do tipo bibliográfica, procurando explicar o problema através da análise da literatura já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita, que envolva o tema em análise;

A pesquisa adotará a tipologia pura, uma vez que teve por finalidade aumentar o conhecimento do pesquisador para uma nova tomada de posição, e a abordagem será qualitativa, onde o critério não é numérico. A preocupação é aprofundar e abranger as ações e relações humanas, observando os fenômenos sociais de maneira intensiva.

Foi visto na literatura existentes que, o Lúdico é responsável por desenvolver a curiosidade e o princípio de toda descoberta e apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana. Assim, na infância, ele pode ser considerado como essencialmente pedagógico.

A criança, muitas vezes, se opõe ao ensino, apresentado de forma muito catedrática, por receio de perder seu aspecto lúdico. Isso demonstra que não considerar a brincadeira como um dos principais meios da criança se expressar e se comunicar com o mundo reduz, significativamente, as possibilidades do educador de conquistar seu aluno e, dessa forma, fazê-lo desenvolver sua cognição e habilidades psicomotoras.

As escolas, na tentativa de se adaptar ao mundo moderno, onde as mães têm se ausentado dos lares para trabalhar, procuram antecipar a oferta dos conteúdos formais, estimulando a alfabetização precoce das crianças. Isso, de certa forma, denota uma falta de preparo e sensibilidade para reconhecer as necessidades básicas das crianças menores, incluindo-se aqui o ato de brincar e seu papel como linguagem e forma de interação com o mundo.

Kishimoto (2000, 0. 19) ressalta a importância das brincadeiras e do brinquedo ao declarar:

O brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto, criador do objeto lúdico. No caso da criança, o imaginário varia conforme a idade: para o pré-escolar de 3 anos, está carregado de animismo; de 5 a 6 anos, integra predominantemente elementos da realidade.

Pode-se inferir como jogos, uma variedade conhecidos, como: faz-de- conta, simbólicos, motores, sensórios-motores, intelectuais ou cognitivos, individuais ou coletivos, metafóricos, verbais, de palavras, políticos, de adultos, de crianças, de animas, de salão e uma infinidade de outros mostrando a multiplicidade de fenômenos incluídos na categoria 'jogo' e cada um joga à sua maneira, pois tais jogos, embora recebam a mesma denominação, cada um têm suas especificidades, dentro do contexto social, cultural em que estão inseridos. (KISHIMOTO, 2003a)

Diante da fala do autor, percebe-se que é imprescindível ao educador conhecer o comportamento infantil e considerar suas etapas de desenvolvimento, uma vez que é nas creches elas passam a maior parte do seu dia.

São várias as formas de representação utilizadas pela criança. O desenho, a linguagem, a imitação são alguns exemplos. Há também o jogo simbólico, mais conhecido como "faz de conta". Essas formas de representação nada mais são que recursos de socialização que irão construir os saberes infantis sobre o mundo, de acordo com o ambiente cultural onde a criança está inserida.

Dentre as brincadeiras realizadas pelas crianças, o faz-de-conta é a que mais desperta o interesse e tem sido estudada em detalhes. (BRANCO; MACIEL; QUEIROZ, 2006). Alguns pesquisadores que trabalham com as teorias do desenvolvimento cognitivo destacam a sua importância como comunicação integrada, ou seja, o faz-de-conta é uma atividade complexa e constituinte do sujeito, diferente das que caracterizam o cotidiano da vida real, que já aparece nos jogos de esconde-esconde que ela tem com os adultos, quando aprende que desaparecer, no jogo, não é algo real, mas inventado para poder brincar. (OLIVEIRA, 1996).

Vygotsky (1998), citado por Quaresma (sem data) afirma que, para brincar conforme as regras da brincadeira do "faz-de-conta", a criança tem que se esforçar para exibir um comportamento que não é o seu no cotidiano, o que a impulsiona para além de seu comportamento como criança.

Um teórico de grande valor para esse estudo é Vygotsky. De acordo com sua teoria, no início do desenvolvimento do indivíduo, os fatores biológicos sobrepõem-se aos fatores sociais. Entretanto esse indivíduo ao interagir com seu grupo social vai se desenvolvendo e construindo os processos psicológicos, internalizando suas experiências práticas histórico-sociais. Segundo Vygotsky, então, o desenvolvimento humano acontece de fora para dentro, sendo essencial que o indivíduo esteja inserido em situações de aprendizado para se desenvolver.

Para Vygotsky (1998), a brincadeira de faz-de-conta cria uma zona de desenvolvimento proximal, pois no momento que a criança representa um objeto por outro, ela passa a se relacionar com o significado a ele atribuído, e não mais com ele em si. A brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados. É possível observar que rompe com a relação de subordinação ao objeto, atribuindo-lhe um novo significado, o que expressa seu caráter ativo, no curso de seu próprio desenvolvimento. (BRANCO; MACIEL; QUEIROZ, 2006).

Sendo assim, compreender os desdobramentos desse processo, ajudará o educador a entender como se constrói a realidade da criança, levando-o a oportunizar, através de brincadeiras bem dirigidas, situações que estimulem seu desenvolvimento, considerando a capacidade cognitiva característica daquela fase de sua vida.

Um bom exemplo dessa prática veio descrito em matéria da revista Nova Escola (ano XXV, n°229), intitulada "Novos ares", onde as turmas da pré-escola de toda a rede municipal da cidade de Cambira (PR) foram estimuladas a brincar com pipas. Pela brincadeira proposta, os professores conseguiram fazer as crianças perceberem a relação do brinquedo com o vento e terem seu primeiro contato com as figuras geométricas.

Renata Meirelles, autora do livro “Giramundo e Outros Brinquedos e Brincadeiras dos Meninos do Brasil”, destaca a importância desses elementos para o aprendizado da criança em sua obra. Segundo ela, empinar pipas estimula a coordenação motora e um melhor entendimento de como funciona o movimento.

Ensinar dessa forma, além de demonstrar respeito ao universo infantil, garante um aprendizado mais fuido e prazeroso, tornando a escola um ambiente acolhedor e estimulante. Além disso, fortalece a relação entre professor e aluno.

Com base em Moyles (2002) apud Matushita e Mendes () o brincar, como um processo pedagógico proporciona uma ética da aprendizagem em que as necessidades básicas de aprendizagem das crianças podem ser satisfeitas. Essas necessidades para a autora (op.cit., p. 36), incluem as oportunidades:

- de praticar, escolher, perseverar, imitar, imaginar, dominar, adquirir competência e confança;

- de adquirir novos conhecimentos, habilidades, pensamentos e entendimentos coerentes e lógicos;

- de criar, observar, experimentar, movimentar-se, cooperar, sentir, pensar, memorizar e lembrar;

- de comunicar, questionar, interagir com os outros e ser parte de uma experiência social mais ampla em que a fexibilidade, a tolerância e a autodisciplina são vitais;

- de conhecer e valorizar a si mesmo e as próprias forças, e entender as limitações pessoais; e

- de ser ativo dentro de um ambiente seguro que encoraje e consolide o desenvolvimento de normas e valores sociais.

Outro ponto a ser observado é o como escolher de forma mais adequada os jogos e brinquedos a serem utilizados. Segundo Campagne (1989, p.113) deve-se pensar em quatro pontos:

1- Valor experimental: brinquedos que propiciem a exploração e a manipulação por parte da criança;

2- Valor da estruturação: brinquedos que darão suporte à construção da personalidade infantil;

3- Valor da relação: permitir o contato da criança com outras crianças e adultos, com o ambiente e com objetos em geral, para que a criança possa estabelecer as relações sociais;

4- Valor lúdico: estimular ações lúdicas da criança.

Em um estudo de Quaresma (sem data), a autora também mostra que as brincadeiras são divididas por gênero, havendo uma divisão entre meninos e meninas na hora de escolher suas brincadeiras. Nesse momento, também é importante o papel do professor ou da fgura de um adulto para ajudar as crianças.

A autora cita, que para Oliveira & Silva (2001) os professores interessados na Educação Infantil são essenciais, pois são eles encarregados por estimular as relações interpessoais e o desenvolvimento integral da criança, proporcionando também a formação das bases físicas, sociais e afetivas que ajudarão na criação de um caráter crítico e participativo, respeitando os limites de cada criança.

Segundo Wajskop, (op. cit. p. 33) apud MATUSHITA E MENDES, as atividades que são feitas através de jogos e brincadeiras podem ser defnidas pelos seguintes critérios:

a) A criança pode assumir outras personalidades, representando papéis como se fosse um adulto, outra criança, um boneco, um animal etc., como no exemplo acima citado.

b) A criança pode utilizar-se de objetos substitutos, ou seja, pode conferir signifcados diferentes aos objetos, daqueles que normalmente estes possuem.

c) Existe uma trama ou situação imaginária.

d) As crianças realizam ações que representam as interações, os sentimentos e conhecimentos presentes na sociedade na qual vivem.

e) As regras constitutivas do tema que orienta a brincadeira devem ser respeitadas.

Pode-se ver a importância do brincar no desenvolvimento infantil, segundo Vygotsky (2001) acredita que o brincar do dia a dia das crianças é algo que se destaca como essencial para seu desenvolvimento e aprendizagem. Para ele, o desenvolvimento e a aprendizagem estão inter- relacionados desde o primeiro dia de vida do indivíduo. O aprendizado é considerado, assim, um aspecto necessário e fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Com isso, é importante que as atividades lúdicas, o brincar seja aplicado no dia a dia das crianças, devido a sua importância no desenvolvimento geral das crianças, pois englobará o desenvolvimento social, cognitivo, comportamental, corporal entre outros. Este deve ser um recurso usado por profssionais

da área e pelos adultos que rodeiem as crianças.

JOGO, BRINQUEDO E BRINCADEIRAS.

Para Kishimoto (2001) quando um educador utiliza da ludicidade para realizar suas atividades em sala de aula, isto se torna uma motivação para os alunos.

Esta motivação é acumulativa a criança não sentira preguiça de ir para a escola no dia seguinte, porque sabe que encontrara um ambiente gostoso de fcar.

Percebe-se que, desse modo que brincando a criança aprende com muito mais prazer, destacando que o brinquedo, é o caminho pelo quais as crianças compreendem o mundo em que vivem e são chamadas a mudar. (Kishimoto, 2001.p56)

Normalmente, brincar é um ato reconhecido como espontâneo e natural, que se constitui, basicamente, em um sistema que integra a vida social das crianças e que passa de geração a geração, de acordo com os interesses e necessidades de cada grupo e época. Parece, pois, que vários motivos levam a criança a brincar.

Um outro componente da atividade lúdica que tem uma grande importância na infância é o brinquedo, que é o instrumento da brincadeira, ao utilizá-lo a criança estabelece uma relação com o mesmo e a utilização do brinquedo no decorrer da brincadeira não necessita de um sistema de regras.

Os brinquedos são também materiais para adentrar no imaginário, além de serem possíveis substitutos dos objetos reais do cotidiano, possibilitam a unifcação do universo real com o imaginário quando se brinca.

Kishimoto (2001) afrma que a brincadeira, por sua vez, é a ação que ocorre no plano imaginário ou em momento em que se joga. A brincadeira faz com que a criança crie, imite, e traga para si a realidade.

As escolas de educação infantil são vistas como um espaço apenas de aprendizado, onde as mães levam seus flhos apenas para aprender, porém este espaço se tornou um ambiente em que além do aprendizado as crianças se divertem e aprendem ao mesmo tempo.

Este espaço é um lugar de inclusão do lúdico, de brincadeiras, de jogos e atividades educativas.

Ressalta-se que além de brincadeiras educativas direcionadas, o aprendizado existe quando a brincadeira livre acontece. Essa brincadeira é aquela em que a criança decide quando começar, o que brincar, ela desenvolve as regras e ela também decide quando terminar.

Potencializar este trabalho pedagógico também estimula o desenvolvimento da criança e contribui para que a mesma além de brincar, aprenda.

A criança em idade pré-escolar conhece o mundo através do relacionamento que ela estabelece com pessoas e objetos, sendo que deste mundo fazem parte o brinquedo e os jogos, ambos assumindo diferentes modalidades e contribuindo de diferentes formas para o desenvolvimento do pensamento infantil.

Cabe ao educador por meio da intervenção pedagógica propiciar atividades signifcativas que levem a uma aprendizagem de sucesso. Para que isso aconteça é necessário que o professor refita sua prática pedagógica percebendo o aluno mais que um mero executor de tarefa, mas alguém que sente prazer em aprender.

Atividades lúdicas são aquelas que incentivam a criança de qualquer maneira que seja, seja com um jogo, um conto de história, brincar de faz de conta. Pois são através delas que eles aprendem e se divertem, se divertem e aprendem.

METODOLOGIA

A pesquisa adotará como metodologia de trabalho a pesquisa bibliográfca existente sobre o tema deste trabalho, uma vez que teve por fnalidade aumentar o conhecimento do pesquisador para uma nova tomada de posição, e a abordagem será qualitativa, onde o critério não é numérico. A preocupação é aprofundar e abranger as ações e relações humanas, observando os fenômenos sociais de maneira intensiva.

Segundo Marques (on line), a pesquisa qualitativa: "[...] está alicerçada nos pressupostos idealistas que vêem as ciências sociais e humanas diferenciadamente das ciências naturais. O propósito das pesquisas, nesta abordagem, seria o da compreensão, que pode atingir diferentes níveis de complexidade, desde os mais simples até os mais complexos".

Quanto aos objetivos, a pesquisa poderá ser considerada descritiva, no que concerne à exposição dos fenômenos, pois classifca, explica e interpreta os fatos, e exploratória, por procurar aprimorar idéias, ajudando na formulação de hipóteses para pesquisas posteriores, além de buscar maiores informações sobre o tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o trabalho, viu-se a grande importância do tema estudado. O comportamento de brincar é complexo e muito estudo por diversas áreas, diversas perspectivas e

diversos autores. Conforme o apresentado, no decorrer do texto, se pode perceber a importância da relação entre o brincar e desenvolvimento infantil. Tal relação necessita ser vista de vários pontos de vista para ser melhor entendida.

A forma de compreender e investigar o comportamento de brincar das crianças através dos relatos das professoras, foco de interesse da presente pesquisa, em conjunto com outros estudos, contribui para o avanço do conhecimento acerca dessa relação entre o brincar e o desenvolvimento infantil.

Ao brincar, a criança vai construindo sua identidade, vai se desenvolvendo e vai aprendendo também com cada experiência. Temos aí o brincar como fenômeno psicológico e psicoterápico, como uma necessidade e um fator decisivo no desenvolvimento integral de sujeito humano (desenvolvimento físico, mental e emocional), na constituição de sua personalidade, na construção de sua identidade, como fator de relação e comunicação com outros sujeitos ao seu redor e consigo mesmo.

Percebe-se assim, o quanto é importante, para a criança o brincar. O brincar livre, o qual proporciona uma gama de possibilidades para a criança, atendendo suas necessidades de aprendizagem. Nesses momentos, pode-se perceber como elas se organizam, se divide, como encaram uma perda, uma briga, uma disputa, podem-se observar crianças tímidas, bem como líderes, apaziguadoras, sensíveis e cooperadoras, permitindo o conhecimento das crianças e a reorganização de atividades direcionadas para a aprendizagem de conceitos fundamentais, dentro de um contexto mais escolar.

Brincar é, com certeza, um importante recurso pedagógico que estimula e desenvolvem as funções mentais superiores, as funções psicomotoras e participa no processo de construção do conhecimento em geral. A criança se desenvolve e aprende brincando, ganha novas experiências e novos conhecimentos, descobre e apreende o mundo que está a sua volta e a si mesma, constrói-se física, social, cultural e psicologicamente.

Por fm, enfatiza-se a necessidade de novos estudos que venham a contribuir com a re fexão sobre as crenças de pais, educadores e psicólogos acerca do brincar livre das crianças.

REFERÊNCIAS

DANTAS, heloisa. brincar e trabalhar. in: kishimoto, tizuko m. (org.) o brincar e suas teorias. são paulo: pioneira, 1998.

KISHIMOTO, T. M. (Org.) O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998.

QUARESMA, P. M. de A. A relação entre o brincar e o desenvolvimento infantil. Artigo disponível em: www.abpp.com.br artigos 110.pdf. Acesso em 28 de novembro de 2011.

MATUSHITA, C.K.S, MENDES, D.M. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Monografa disponível em: faculdadesdombosco.edu.br. Acesso em 28 de novembro de 2011.

GESTÃO DEMOCRÁTICA: PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE EM TORNO DO CONSELHO ESCOLAR E PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS

EURIDES MARIA DE ALMEIDA

RESUMO

O gestor educacional, também conhecido como diretor escolar, é essencial para a qualidade da gestão e promoção da aprendizagem, pois é capaz de orientar, organizar, liderar e coordenar trabalhos para criação de um ambiente de desenvolvimento educacional que se adeque as diretrizes de políticas públicas do Estado e com a legislação que rege a educação, além de proporcionar a integração dos vários "atores" do cotidiano escolar como professores, funcionários, alunos, família e a comunidade. Muitas vezes, depara-se com a dificuldade de mobilizar as pessoas que atuam na esfera escolar para bem usar os recursos, os métodos, as técnicas e os conceitos a fim de melhorar os processos educacionais. O gestor educacional deve ter uma postura democrática para que a comunidade se sinta parte da escola e possa participar ativamente dos conselhos, associação de pais de mestre e grêmio estudantil.

Palavras chaves (gestor educacional, comunidade escolar)

The educational manager also known as the school principal is essential for the quality of learning management and promotion as he or she is able to guide, organize, lead and coordinate work to create an educational development environment that fits the public policy guidelines. of the State and with the legislation governing education, as well as providing the integration of the various "actors" of daily school life such as teachers, staf, students, family and the community. Often, it is difficult to mobilize people in the school sphere to use resources, methods, techniques and concepts to improve educational processes. The manager has a democratic stance so that the community feels part of the school and can actively participate in the councils, parents' association and student union.

Keywords (educational manager, school community).

INTRODUÇÃO

Esse artigo ressalta a importância da participação da comunidade escolar nos conselhos, associação de pais e mestres (APM) e grêmio estudantil para a criação do projeto político pedagógico, assim como, para bem usar os recursos, métodos, técnicas e conceitos, a fim de melhorar os processos educacionais.

O gestor educacional deve ter uma postura democrática para que a comunidade se sinta parte da escola e possa participar ativamente das decisões que envolva o bom funcionamento da unidade escolar.

O estudo compara posições bibliográficas sobre gestão democrática e a sua importância para um aprendizado significativo, de maneira que mobilize a "cidadania articulada de gestores, professores, alunos, família e comunidade para as tomadas de decisões na escola, tanto na parte estrutural quanto na parte pedagógica.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

A gestão participativa permite a construção de um caminho próprio da escola com normas criadas pelo coletivo, onde todos avaliam e todos são avaliados, pois os participantes devem ter conhecimento e competência para que a qualidade seja atingida. O termo gestão remete a organização de processos pela mobilidade de pessoas. São as pessoas que fazem a diferença. Elas articulam, organizam os recursos necessários para à ação, a fim de melhorar os processos educacionais.

O gestor é um grande mediador de todos os envolvidos na comunidade escolar dentro e fora da própria escola. A gestão se estabelece por meio da articulação entre os profissionais de apoio, professores, alunos, família e comunidade.

A escola, muitas vezes, é um alvo de demandas sociais, por ser um espaço de construção da sociedade, e, precisa estar bem estruturada para poder trabalhar essa demanda sem colocar de lado os trabalhos pedagógicos que é o "carro chefe" a instituição escolar. O diretor é o mediador para que isso aconteça de modo satisfatório em torno da função social da escola e do aprendizado dos estudantes.

O espaço escolar precisa ter autonomia para pensar qual é o papel da escola, para assumir uma identidade. Essa característica, própria é formalizada por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP), que o entrelaçamento de ideia e interesse de uma comunidade que age localmente, pensando globalmente.

É inegável o avanço em torno das leis que regem a educação nos últimos anos é preciso entender o que rege a educação nacional para pode quebrar com administrações arcaicas que não seguem o espírito de equipe e liderança como diz a Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96:

Art. 206, o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III. Pluralismos de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV. Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V. Valorização dos profissionais de ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado o regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

VI. Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII. Garantia de padrão de qualidade.

Para que haja realmente uma gestão democrática é preciso que envolva toda a equipe escolar em torno do projeto pedagógico que constituí as ações pedagógicas a serem realizadas ou seja qual direção a escola vai tomar pela equipe escolar conjunto a participação de todos. A participação da comunidade é essencial para que ocorram mudanças em torno e nas intencio- nalidades da escola é preciso democratizar o acesso tanto nas informações quanto na partici- pação do em torno da escola para que se busque a qualidade necessária para discutir e implementar as tomadas de decisões. De acordo com SOUSA (2003b, p 58).

"Quando há participação de todos, a escola avança em suas práticas, identificando aspectos do trabalho, os quais nem sempre se constituíram em objeto de preocupação para a escola"

É importante na gestão democrática que o diretor assuma um papel estratégico de liderança nas tomadas de decisões e atitudes para que ocorra realmente a ação democrática na escola pois Chiavaneto (1994, p.72) diz que,

"A liderança é dirigida através do processo da comunicação humana, ela é definida como a arte de induzir as pessoas a cumprirem suas obrigações com zelo e correção".

A participação do professor é imprescindível para que ocorra realmente uma gestão democrática, pois o professor precisa cobrar, caso não haja engajamento da gestão na escola, para que o projeto político pedagógico conclua seus objetivos a curto, médio e a longo prazo. O docente também precisa se aperfeiçoar com as novas tendências da educação e propor soluções para os problemas enfrentados pela escola sejam solucionados a partir do trabalho coletivo.

O professor tem papel muito importante no processo democrático na escola suas ações atitudes e perfil profissional tem características fundamentais que precisam atingir o trabalho coletivo é preciso que o trabalho pedagógico seja de conhecimento da comunidade até para que a mesma possa cobrar atitudes, com respeito a democracia e a lei vigente uma avaliação institucional pode contribuir para qualidade do ensino. Libâneo; Oliveira; Toschi (2005, p.307) acreditam que:

"o professor participa ativamente da organização do trabalho escolar, formando com os demais colegas uma equipe de trabalho, aprendendo novos saberes e competências...em favor da formação dos alunos".

A realização de assembleia periódica e palestras que envolvam professores, profissionais, pais e comunidade aproxima a gestão para que esteja sempre disponível para compartilhar e ouvir opiniões e sugestões sobre o rendimento dos alunos, a secretaria, coordenação e direção estão em contato direto com os pais que em sua maioria não participam com frequência na escola. Os professores conversam com os pais sobre os progressos e as necessidades dos seus filhos, mantendo um vínculo de amizade com os mesmos, essa interação entre a instituição os pais e os alunos é importante onde é possível dar suporte ao desenvolvimento do aluno.

O CONSELHO ESCOLAR ALIADO DA ESCOLA E COMUNIDADE

O conselho escolar é um órgão colegiado que debate, acompanha e delibera sobre as questões político-pedagógicas, administrativas e financeiras das escolas. É formado por pais, alunos, professores, demais funcionários da escola, membros da comunidade local e o diretor da unidade escolar. Cada escola estabelece regras transparentes e democráticas para a escolha dos integrantes do conselho escolar. O candidato deve ser escolhido pela sua possibilidade de efetiva participação, disponibilidade e compromisso. As de decisões são tomadas de maneira coletiva, prevalecendo o querer da maioria. O diretor atua como o coordenador na execução das decisões do conselho e como articulador das ações de todos os seguimentos da escola para que as ações ocorram de forma harmoniosa e atuante, expressando-se assim, o desenvolvimento de uma cultura democrática e participativa.

As atribuições mais comuns para o conselho escolar estão desde a criação e

acompanhamento dos Projetos Políticos Pedagógicos da escola até cuidar da fscalização dos aspectos administrativos, fnanceiros e educacionais. Desse modo, cumpre um papel imprescindível no cuidado das pautas pertinentes do cotidiano escolar, na democratização da Educação e da escola, garante mais transparência e legitimidade as decisões tomadas, além de proporcionar mais controle da sociedade sobre as execuções da política educacional.

Este órgão está regulamentado pelo artigo 14 da LDB, que estabelece que cada sistema de ensino deve defnir suas próprias normas de gestão democrática de ensino público de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I. participação dos profssionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Podemos encontrá-lo também no Plano Nacional de Educação (PNE) 13.005/2014, meta 19:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Essa meta propõe estratégias para assegurar condições a gestão democrática da educação. Uma dessas estratégias, denominada como “19.5”, fala da formação e do fortalecimento do Conselho de Escolar.

É de fundamental importância o papel da comunidade para fscalizar as ações realizadas na escola para que haja realmente uma gestão democrática com a participação de pais, professores alunos grêmio escolar, todos de forma colaborativa, podem e devem fazer o acompanhamento e avaliação das ações que são prioritárias para os trabalhos a serem desenvolvidos pelos vários segmentos da escola; criar ações com intuito de assegurar o acesso e a permanência dos alunos na escola, com qualidade social para todos; propor projetos e programas de formação continuada dos profssionais que atuam na escola avaliando-os constantemente; colocar em pratica estratégias que visem a examinar, emitir parecer e encaminhar, a quem de direito, a prestação de contas apresentada pelos gestores da escola.

FAMÍLIA E PROFESSOR, UM LAÇO SIGNIFICATIVO NA GESTÃO ESCOLAR

A vida moderna faz com que os membros da família percam o contato natural um com o outro. Hoje, não há mais tempo para as conversas com os flhos, as refeições com todos reunidos em volta da mesa. E, quando há celebrações em família, parece mais uma reunião de desconhecidos, esse ritmo acelerado do mundo moderno aonde a tecnologia vem em primeiro lugar resultando em um enorme distanciamento entre as pessoas e seus entes queridos. A relação família e escola não é diferente, a cada dia aumenta a difculdade de comunicação entre pais e professores. Nas palavras de ESTEVÃO (2003)

“A interação deve ser encarada como sendo uma possibilidade de enriquecimento mútuo e de ampliação do espaço democrático na escola”.

A comunicação entre a escola e a família é essencial no processo de gestão escolar, pois a gestão democrática visa a informação e o direito de todos no poder de decisão coletiva.

Uma ótima forma de unir a comunidade escolar é a reunião de pais bem orientada e pautada, onde o professor possa conscientizar a importância da união dos pais junto ao conselho formarão uma equipe voltada a melhorias para vida educacional do aluno. Sendo assim, a comunidade pode mudar e cobrar os governantes para tomar previdência em muitos casos que acontecem em ambiente escolar.

É preciso que a família saiba qual é seu papel diante da educação dos flhos, pois a falta de tempo não pode ser desculpa para o abandono da vida escolar do educando somente comparecendo à Unidade Escolar quando o aluno apresenta um mau comportamento ou as notas não estão satisfatórias.

O professor como incentivador do processo pedagógico precisa participar da gestão escolar de forma efetiva e atuante. É necessário incentivar os alunos e seus responsáveis a participarem ativamente das decisões tomadas na escola. A gestão escolar tem um papel reconhecido no nível da educação, na elaboração de estratégias para que estes alunos consigam desenvolver capacidades para se sociabilizar interagir com as outras crianças, e a família tem também um papel muito importante no que se refere ao apoio realizado, pois é a responsável por dar atenção, os cuidados, amor e irá zelar pela criança no seu lar e por toda vida, abrindo um espaço para que as crianças possam se sentir queridas e mostrar o que aprenderam.

Quando se deseja uma educação realmente preocupada com os valores e princípios que regem os projetos políticos pedagó-

gicos e preciso orientar a atuação da família e também denunciar quando preciso somente com uma atuação conjunta podemos realmente dar uma educação que promova um pleno desenvolvimento da criança e muito fácil, projetos educacionais belíssimos, mas que não pratica podem não surgir efeito a participação da comunidade na escola é realmente necessária para que haja o respeito aos direitos da criança e adolescente envolvidos na escola. Para BRASIL (1997):

"Faz-se necessário, a busca por uma proposta pedagógica que transmita segurança, e ajude – nos a esclarecer aos pais, avós e tios destes alunos, a importância da educação, seus eixos temáticos e temas transversais,.

O docente é o elo da escola com a comunidade. Pois, ao identificar a ausência de acompanhamento dos pais com a vida escolar de seu filho, poderá convocar e conversar com esses responsáveis conscientizando-os sobre a importância do direcionamento familiar nos estudos, assim há possibilidade de se criar uma cultura na escola mais atuante com um ambiente agradável para ensinar e aprender, pois em SOUSA (2003b, p 58).

"Quando há participação de todos, a escola avança em suas práticas, identificando aspectos do trabalho, os quais nem sempre se constituíram em objeto de preocupação para a escola".

É de fundamental importância a presença consciente da comunidade na escola, é preciso equilibrar as responsabilidades conjunto a gestão escolar, pois em um mundo cada vez mais globalizado onde os pais se tornam cada vez mais ausentes na educação dos filhos que estão inseridos em uma sociedade que aumenta gradativamente o índice de violência, a influência familiar em conjunto com a ações pedagógicas da escola pode amenizar casos de violência evasão escolar ou até mesmo um abandono intelectual.

PROJETO POLÍTICO PEDAGOGICO NA ESCOLA E AÇÕES DEMOCRÁTICAS

O processo de gestão democrática deve ter como alicerce o Projeto Político Pedagógico (PPP) e conselho escolar atuando coletivamente. O processo democrático é resultado da ação coletiva comunidade escolar e gestão escolar. Tal processo implica discutir a participação da comunidade escolar na definição de suas políticas e de seus projetos educacionais. O Projeto Político Pedagógico da Escola ou Proposta Pedagógica tem como objetivo permitir que cada escola, ou seja, uma escola tenhas suas intenções bem definidas, uma vez que exige para a sua elaboração, uma reflexão sobre o ensino que oferece para a aprendizagem dos alunos: o que ensinar, como ensinar e como avaliar para que os alunos aprendam, devendo expressar o compromisso com o processo aprendizagem dos seus educandos.

O projeto político pedagógico deve ser refetido constantemente e juntamente com a gestão escolar deve colocado em prática em sua intencionalidade para que as metas educacionais sejam cumpridas em sua intencionalidade e ações conjunto ao trabalho coletivo na unidade escolar. Demo (1998) afirma que:

"Existindo projeto pedagógico próprio, torna-se bem mais fácil planejar o ano letivo, ou rever e aperfeiçoar a oferta curricular, aprimorar expedientes avaliativos, demonstrando a capacidade de evolução positiva crescente".

Portanto, o PPP prevê todas as atividades da escola, do pedagógico ao administrativo, necessitando ser uma das metas da proposta construir uma escola democrática, capaz de contemplar vontades da comunidade na qual ele surge, tanto na sua elaboração quanto na sua operacionalização, desde professores, técnicos, pais, representantes de grêmios estudantis, funcionários e outros membros da comunidade escolar.

O objetivo das ações educacionais, ou seja, a prática do gestor é, em primeira instância, acomodar condições necessárias para que todos os alunos, sem qualquer ressalva, desenvolvam suas capacidades, salvo suas diferenças, a fm de que esses cumpram sua cidadania de forma plena e integral.

As escolas são vistas como pequenos sistemas da sociedade os quais são capazes de transmitir valores e práticas educacionais, que podendo ser positivos ou negativos dependendo também da ação do gestor na unidade escolar.

Ensinamentos serão usados durante a vida toda. Daí toda a sua importância na ação democrática nas decisões tomadas, no entanto, que uma educação para todos especialmente os alunos oriundos de problemas sociais geralmente são as maiores vítimas de violência doméstica, sexual e de outros tipos precisam de uma política educacional que os inclua de forma efetiva e real no sistema de ensino englobando currículos, projetos de cunho pedagógico que possa prover um ensino mais igualitário. Um dos maiores desafos para se garantir uma qualidade de ensino e aprendizagem é o de existir essa política educacional forte na formação dos professores e gestores e de um bom projeto político pedagógico.

. O conhecimento sobre a aplicabilidade da gestão democrática no contexto escolar é de grande seriedade tanto no aspecto social como no âmbito acadêmico. Serve de parâmetro para medir o nível de consciência social a respeito da participação no negócio e nas decisões públicas.

Pode servir de ferramenta para que o assunto seja mais bem compreendido e com isso criar situações e condições para que ele seja mais bem aperfeiçoado e aplicado com o objetivo de se chegar a uma democracia plena na escola e sirva de ferramenta de atuação na gestão escolar. Libâneo (2001, p. 77) diz que:

"O professorado diante das novas realidades e da complexidade de saberes envolvidos presentemente na sua formação profssional precisaria de formação teórica mais aprofundada...".

É fundamental um profssional com ampla formação geral, com capacidades educativas e interdisciplinares busque estratégias a fm de lidar com os seus alunos de forma a atender suas necessidades isso porque, a formação superior não garante uma prática com qualidade, e sim uma qualifcação na área profssional. Para se lidar com os inúmeros casos de abandono violência e desconhecimento em torno da legislação educacional vigente, existentes no âmbito escolar, é preciso pesquisa atualização profssional afm que os conhecimentos sobre legislação sejam transmitidos no ambiente escolar.

A imensa necessidade em que o gestor educacional tenha acesso a acesso a cursos, palestras, e terem apoio de profssionais como psicólogos, neurologistas, médicos e outros especialistas para auxiliarem neste trabalho difícil no dia-dia escolar. Portanto, o trabalho com legislação educacional é um tema ainda a ser muito trabalhado em ambiente escolar.

Um gestor consciente do seu papel, com ampla formação geral, com capacidades educativas e interdisciplinares busca estratégias a fm de lidar com os seus alunos de forma a atender suas necessidades isso porque, a formação superior não garante uma prática com qualidade, e sim uma qualifcação na área profssional. Para se lidar com os inúmeros casos de abandono violência e desconhecimento em torno da legislação educacional vigente, existentes no âmbito escolar, é preciso pesquisa atualização profssional afm que os conhecimentos sobre legislação sejam transmitidos no ambiente escolar.

É necessário ter competência amor na profssão e ser um ser político e refexivo e com visão cooperativa para que possamos realmente construir uma escola realmente democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após comparações às referencias bibliografas conclui-se que o gestor precisa integrar suas ações conjunto à comunidade bem como colocar em pratica o Projeto Político Pedagógico em todas as suas dimensões, pois suas ações e refexões são importantes e vão refetir no rumo que a escola deseja tomar, o conselho escolar deve ser um órgão atuante nas tomadas de decisões articulando sempre de forma democrática e atuante somando esforços para melhora da educação e do ensino aprendizagem.

Se faz necessário a presença da comunidade na escola para que seja exigida uma qualidade do ensino e para que o gestor possa atuar realmente de maneira democrática em seus investimentos, que possa administrar de forma sempre consciente e refexiva.

É preciso que o gestor mantenha se sempre atualizado pois o ensino deve estar antenado com as novas tecnologias que a sociedade contemporânea exige ele deve estar disposto a ouvir os anseios da comunidade local e para isso deve ser um líder mobilizador em suas atitudes.

Portanto para que a escola funcione realmente de forma democrática é preciso união entre gestão escolar comunidade escolar, país e responsáveis pelos alunos, profssionais da educação e o Projeto Político Pedagógico objetivo com a realidade local conselho escolar atuante em suas concepções.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Org.) Escola refexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Ofcial da União. 1996.

CHIAVENATO, Idalberto. Gerenciando Pessoas: o passo decisivo para a administração participativa. São Paulo: Makron Books, 1994.

DEMO, Pedro. Desafios Modernos da Educação. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1998. COLLARES, Cecília A. L. e MOYSÉS, M. Aparecida A. Preconceitos no Cotidiano Escolar

- ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

CORTELLA, M. S. Não espere o Epitáfo: provocações flosófcas. Petrópolis, RJ: Vozes. 2005.

CURY, C.R.J. Gestão democrática da educação: exigências e desafos. In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. São Bernardo do Campo. V. 18, n.2, 2002.

DALLAN, Ermelinda Maura Chezzi. Proposta pedagógica e autonomia da escola. Paraná, 2000.

ESTEVÃO, C. Escola e Participação: o

lugar dos pais e a escola como lugar do cuidado. Ensaio, vol. 11, nº 41, 2003.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PASSOS, Ilma Alencastro Veiga. (Org). projeto político pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org) Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível. Campinas, SP; Papirus, 15ª Edição, 2002.

SOUSA, J.V. Gestão Democrática: um caminho para a construção da autonomia na escola. IN: MINAS GERAIS. Secretaria do Estado da Educação. Veredas. Formação Superior de Professores. Belo Horizonte. SEE/MG, 2003b. Módulo 4, v. 1, (Coleção Veredas).

A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

FRANCIANE PEREIRA GUIMARÃES

RESUMO

A Literatura Infantil é uma fonte enriquecedora de conhecimento e informação, e oferece um método prazeroso e lúdico para que as crianças possam se pertencer ao universo da leitura. Esta revisão bibliográfca visa contribuir para o quanto a leitura está presente na sala de aula e como pode ser um excelente recurso no desenvolvimento da criança. Desta forma, serão estudadas as características históricas da literatura infantil, as defnições de conto de fadas e seus benefícios para o desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Criança. Literatura Infantil.

ABSTRACT

Childish Literature is a rich source of knowledge and information, and offers a pleasant and playful method so that the children can belong themselves to the universe of the reading. The stories of fairies are histories spread out since the Seniority and also have proven influence and relevance between childhood. This bibliographical revision aims at to contribute to how much the stories of fairies are present in the classroom and as they can be an excellent resource in the development of the child. In such a way, the historical characteristics of childish literature, the story defnitions will be studied of fairies and its benefts for the development of the child.

Word-key: Child. Childish literature, Literacy. Lettering.

INTRODUÇÃO

No estudo sobre contos de fadas é possível observá-los como portadores de mensagens. Os temas neles tratados revelam as difculdades encontradas na vida de toda a humanidade. Apresentam, em seu conteúdo, mensagens de sabedoria universal. Cada época refete mudanças quanto à interpretação de seus possíveis signifcados.

Os contos de fada fazem, ou fzeram parte da infância da maioria das pessoas. Princesas, príncipes encantados, castelos, estão na imaginação de grande parte das crianças e adultos. Estas crescem sonhando que um dia encontrarão seu príncipe em um cavalo branco, ou sua princesa presa na torre de um castelo esperando para ser salva. Os contos de fada mexem com a imaginação das crianças, incorporando à vida real, um mundo de fantasias que é desfeito no decorrer do crescimento e no seu amadurecimento. Apesar de grande parte das fantasias serem desfeitas com a chegada da adolescência e vida adulta, alguns resquícios destes contos continuam a influenciar a vida dos indivíduos, principalmente quando correlacionados com outros modelos de relações amorosas.

Através dos contos de fadas podemos formar leitores a partir de uma escrita imaginativa que favorece a experiência estética e a educação para a sensibilidade. Na interação com essa linguagem diferente daquela que é vivida pela criança no seu cotidiano, novos outros saberes acerca da condição humana vão se instituindo e instituindo também na criança outras formas de entender o mundo social que a cerca. A experiência literária possibilita o enfretamento com a dor, as perdas, as decepções, os medos, o ciúme, o desejo de vingança, a capacidade perdoar, dentre outros sentimentos.

Os contos estão relacionados ao mundo mágico, onde é possível imaginar o sonhar. A arte da Literatura e de ouvir histórias é uma grande e poderosa fonte de instrumento criativo, pois desafa o indivíduo nos dias de hoje, a buscar leituras que expressam o mergulhar na magia, no mistério e na sabedoria do ser.

É importante ressaltar o papel de suma importância que os contos de fadas possuem, pois através da leitura o educador oferece várias situações que possibilitem o desenvolvimento integral da criança, sempre com a função de distrair, estimular a imaginação e resolver confitos internos quando inserido no mundo. É através de ouvir e contar, que as crianças vão organizando seus sentimentos e construindo seu desenvolvimento moral e social.

O objetivo geral deste artigo é mostrar a importância de contar histórias para o desenvolvimento infantil e os objetivos específcos são contextualizar historicamente a Literatura Infantil, defnir contos de fadas e refetir sobre a concepção da criança ao longo dos tempos, bem como a importância do conto na vida da criança.

Sabe-se que o conto de fadas não tem somente a função de divertir e encantar, mas também de desenvolver valores e impor ensinamentos relevantes à vida. Por este motivo, foi realizada pesquisa bibliográfca sobre literatura infantil, a fm de caracterizar a importância e os benefícios das histórias na fase da infância.

O presente trabalho se concretizou mediante pesquisas descritivas e explicativas, limitando-se a pesquisas bibliográfcas, mostrando o que é um conto de fadas, suas

origens e a importância deles na alfabetização. Em seguida, a pesquisa procurou enfatizar a importância da simbologia nos contos de fadas como também se observou nos mesmos, à visão do mundo mágico, deixando de ser exclusividade das crianças, para ser assumida pelo adulto, levando em conta a riqueza de seus conteúdos que juntam emoção e intelecto. Por não se tratar de uma pesquisa de campo, o trabalho apresentou pesquisa qualitativa, a qual foi feita através de leitura.

Algumas questões norteadoras constituíram a problemática desta pesquisa como: Qual a importância da literatura infantil no desenvolvimento das crianças? De que maneira os contos de fadas estimulam a imaginação das crianças?

A pesquisa utilizou-se como ferramenta metodológica a pesquisa bibliográfca e para tratar desta temática o presente trabalho segue com autores como: LAJOLO (1997), ZILBERMAN (1998), COELHO (2000), FARIA (2004) entre outros.

1 CONTEXTUALIZANDO A LITERATURA INFANTIL

A Literatura Infantil é um produto cultural da sociedade contemporânea que oferece à criança um meio de educá-la através de fábulas ou narrativas. Contar histórias é um costume antigo, e foi a partir deste originou-se a Literatura Infantil. A Literatura Infantil da adaptação de contos populares contados por pessoas comuns em rodas de história. Antes disso, não havia preocupação em incluí-las na família ou na sociedade, porque a infância era totalmente desconsiderada, as crianças participavam, juntamente com os adultos, da vida política e social, testemunhavam às guerras, a vida, as festas. (LAJOLO E ZILBERMAN, 2003)

Com o surgimento do sentimento de infância, a Literatura popular, começa a dar lugar a uma leitura apropriada também para as crianças, como "[...] as Fábulas e La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694 [...] os Contos da Mamãe Gansa que Charles Perrault publicou em 1697 [...]" (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p. 15), porém mesmo podendo ser caracterizada como leitura para os pequenos essas obras foram escritas em um período em que inexistia o gênero "literatura infantil". Sobre a transformação da literatura popular em uma literatura para a infância, Cademartori (1987, p. 33) faz a seguinte afrmativa "No século XVII, o francês Charles Perrault (Cinderela, Chapeuzinho Vermelho) coleta contos e lendas da idade Média e adaptada, constituindo os chamados contos de fadas. "

As primeiras obras publicadas, visando à infância, não foram exclusividade da França, também na Inglaterra, os contos de fadas tiveram sua expansão. Em 1812, os irmãos Grimm editam a coleção de contos de fadas que fez tanto sucesso que virou sinônimo de literatura para crianças. Nesse momento percebeu-se que o publico infantil tinha predileção por histórias fantásticas e com aventuras empolgantes, como Peter Pan (1911) de James Barrie. (Coelho, 2010)

No século XIX, na Dinamarca, aparece Hans Cristian Andersen, o autor buscou com entusiasmo enriquecer a Literatura Infantil e Juvenil da época com as suas diversas obras. Segundo Carvalho (2002), Andersen foi considerado o maior poeta da Literatura para crianças por empregar em seus textos um estilo vivo e íntegro de movimento, utilizando uma linguagem encantadora, o autor conseguia dar vida a todos os seres, animando desde os objetos mais simples.

No Brasil, a história da literatura infantil é bem mais recente; data apenas do século XIX, em que encontramos alguns especialistas escrevendo esta literatura popular (FARIA, 2004) ou uma literatura totalmente engajada com um direcionamento pedagógico e escolar, sem características ou preocupações estéticas. Somente, nos anos 20, do século XX, que aparecerá um escritor e, principalmente, uma obra literária genuinamente compromissada com a infância e suas especifcidades, isto é, a literatura infantil brasileira passa a surgir em um cenário importante quando Monteiro Lobato publica "A menina do Narizinho Arrebitado", em 1921, e, com isso, nos presenteia com o sítio do Pica-Pau Amarelo, uma caracterização do que é escrever para crianças.

Outro contexto histórico marcante no Brasil foi o período de abertura política do país (fnal da década de 70 e início da década de 80). Em que o período se caracteriza pela contestação ao autoritarismo militar, e de toda ordem social. Foi um momento redemocratização da escola pública, de luta em diversos setores da sociedade civil organizada, que "após os primeiros sinais de abertura política, deu vazão à sua insatisfação diante do regime repressivo, a orientação da economia, o crescimento da violência urbana, a destruição do meio ambiente" (ZILBERMAN, 2008, p. 14).

Na década de 50, com o advento da televisão, instala-se a crise de leitura no Brasil. A literatura surge sob a roupagem de entretenimento. A partir de meados de 1970 surgem propostas para a renovação da literatura infantil no Brasil. São promovidos encontros, seminários e congressos a respeito do assunto; pensa-se na inclusão de cursos de literatura infantil nas universidades; os textos de literatura infantil passam a ser estudados nos cursos de pós-graduação. Nos anos 70 ocorre o boom da literatura infantil, "manifestado através de uma venda sem precedentes de livros para crianças, na proliferação de associações voltadas ao incentivo da leitura infantil, no surto de encontros, seminários e congressos, a respeito do assunto e

na inclusão de cursos de literatura infantil na programação das universidades" (CADEMARTORI, 1987, p. 11).

Para PELLEGRINI (2004) a história da literatura no Brasil das três últimas décadas vem marcada por este processo de mercantilização que hoje a torna totalmente prisioneira do marketing, processo que se constitui de estratégias de divulgação, promoção e vendas do objeto-livro. Por esse motivo, a literatura infantil é uma das áreas editoriais que mais tem se desenvolvido nas últimas décadas. Estamos vivendo num período em que a literatura vem ganhando cada vez mais espaço na área acadêmica, nas escolas de Educação Básica, na imprensa e na preocupação dos pais em torno do gosto pela leitura. Atualmente, os livros infantis são adaptados às necessidades sociais representadas pelo sistema educativo, independente de ser realista fantasista ou mesmo híbridas, a literatura infantil procura remeter a criança ao seu cotidiano, buscando preparar as crianças para enfrentar a realidade da vida.

Em suma, os antecedentes históricos da literatura infantil colocam em evidência diversas relevâncias que a abrangeram em cada fase. A querela implica em ter clareza que o gênero não adquire características imparciais, mas sempre articulado por objetivos. Na atualidade, é possível refetir sobre a literatura infantil, entre outras razões, em seus aportes aos processos de alfabetização e letramento. Na sequência serão apresentados esclarecimentos acerca destes conceitos, bem como sua articulação com a literatura infantil.

2 OS CONTOS DE FADAS E AS CRIANÇAS

Segundo BETTELHEIM (2008. p 26), quando as crianças pedem para que uma história seja relida várias vezes, pode ser porque aquele conto está atuando em seu inconsciente ajudando-a a resolver algum problema, que ela própria pode até não ter identifcado qual é. Se a criança não fca entusiasmada pela história, isso signifca que os motivos e temas não despertaram nela uma resposta signifcativa nessa altura de sua vida. O dia em que a criança perder temporariamente o interesse por esse tipo de conto pode ser porque os problemas que a tinham feito procurar a história foi substituído por outros, que podem encontrar uma melhor expressão num outro conto, por esse motivo é que a melhor opção é sempre ouvir a indicação da criança.

A criança entende que a história de contos de fadas garante a ela que um dia poderá construir seu reino, sua própria vida onde irá necessitar de toda força de sua personalidade, um momento em que seus confitos estarão se resolvendo. Nesse "seu reino" poderá viver e agir sabiamente, conseguindo como os heróis que conheceu nos contos de fadas construírem sua maturidade. Este é um processo físico e psicológico que se estende de uma maneira desigual por um período longo e indeterminado de tempo. Essa mudança signifca experiências e informações novas que ampliam sua criatividade e que a auxiliam a estabelecer harmonia em seu crescimento.

Segundo Farias (2004), a narrativa faz parte da vida das crianças desde quando muito pequenas, pois através de situações que elas se encontram como, quando ouvem canções de ninar e que mais tarde vão dando lugar às cantigas de roda ou também as narrativas curtas sobre animais e natureza. Assim as crianças desde a mais tenra idade demonstram seu interesse pelas histórias, batendo palmas, sorrindo ou até mesmo imitando algum personagem. Nesse sentido, podemos notar que narrativas são fundamentais para a formação e o desenvolvimento da criança.

O conto de fadas permite que a criança seja capaz de lidar com emoções que ela não conseguiria de outra forma. Ele fornece um meio de extravasar a própria agressividade, de perceber a dor e o sofrimento como passageiros, além de facilitar a construção de identifcações nos modelos literários, que possibilitarão a vivência de situações que estão fora do seu alcance na vida real. Ele propicia ainda momentos de introspecção, que levam a criança à refexão, assim como à introjeção, projeção ou compensação do real pelo imaginário (CALDIN, 2004).

Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar a sua curiosidade. Contudo, para enriquecer a sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas difculdades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve relacionar-se simultaneamente com todos os aspectos de sua personalidade - e isso sem nunca menosprezar a seriedade de suas difculdades, mas, ao contrário, dando-lhe total crédito e, a um só tempo, promovendo a confança em si mesma e em seu futuro. (CARVALHO,2002)

Ao mesmo tempo em que distrai a criança, o conto de fadas elucida-a sobre ela própria e promove o desenvolvimento da sua personalidade. Tem tantas signifcações, em tantos níveis diferentes, enriquece a existência da criança de tantas maneiras, que nenhum outro livro é capaz de igualar a quantidade e diversidade de contributos que estes contos trazem à criança.

Um conto pode ter diversos signifcados e cabe à criança descobri-los. Mas isso

depende muito dos problemas com os quais a criança está vivenciando em determinado momento. Uma criança de três anos quando ouve uma história pode entendê-la de uma determinada maneira; outra criança, de seis anos, já poderá entender de uma maneira completamente diferente e dar significados também diferentes. Isso pode acontecer porque ela está numa fase de vida mais "madura". Suas questões são outras, totalmente diferentes de uma criança de três anos. Por exemplo, aos três anos uma criança está normalmente entrando na escola. Suas questões podem estar ligadas a separação dos pais durante o período da aula e as novas coisas que ela irá aprender. Já uma criança de seis anos se encontra numa fase diferente. Ela já está acostumada em ir para a escola, provavelmente ela terá saído do jardim de infância e estará aprendendo a ler e escrever. O momento de vida é outro e as questões e dúvidas não são as mesmas. Bettelheim (2008) explica que o significado dos contos de fadas será diferente para cada pessoa e diferente para a mesma pessoa – que pode voltar ao mesmo conto quando se sentir preparada para ampliar ou substituir seus significados – em cada época da sua vida.

O desenvolvimento interno que ocorre na criança através do conto de fadas, faz com que ela passe a agir e pensar de forma autônoma, sabendo lidar com os conflitos que possam surgir em sua vida, pois os contos a proporcionam experiências crianças. Exatamente porque a vida é freqüentemente desconcertante para a criança, ela precisa ainda mais ter a possibilidade de se entender neste mundo complexo com o qual deve aprender a lidar. Para ser bem sucedida neste aspecto, a criança deve receber ajuda para que possa dar algum sentido coerente ao seu turbilhão de sentimentos. Necessita de idéias sobre a forma de colocar ordem na sua casa interior, e com base nisso ser capaz de criar ordem na sua vida. Necessita - e isto mal requer ênfase neste momento de nossa história - de uma educação moral que de modo sutil e implícito conduza-a às vantagens do comportamento moral, não através de conceitos éticos abstratos, mas daquilo que lhe parece tangivelmente correto, e portanto significativo. (MACHADO, 2010)

Para finalizar, os contos de fadas garantem à criança que as dificuldades podem ser vencidas, as florestas atravessadas, os caminhos de espinhos desbravados e os perigos mudados, por menor e insignificante que seja quem pretende vencer na vida. E a criança, desprotegida por natureza, sente que também ela pode ser capaz de vencer os seus secretos medos, as suas evidentes ignorâncias. Assim, aprende a aceitar melhor as pequeninas desilusões que vai encontrando no seu dia-a-dia, pois sabe que, à semelhança do que acontece nos contos, os seus esforços por se tornar melhor hão de ter um dia a desejada recompensa. No seu íntimo, ela entende muito bem que as histórias maravilhosas são irreais – mas não as aceita como falsas, na medida em que descrevem, de um modo imaginário e simbólico, os passos do seu crescimento.

3 O PAPEL DO PROFESSOR MEDIADOR DA LEITURA

O professor é antes de tudo promotor de leitura e formador de leitores. O docente deve ser um profissional comprometido com o projeto de leitura e apresentar estratégias para orientar seus alunos, tornando-se assim, um mediador do processo, abrindo espaços, lançando desafios, valorizando a caminhada dos alunos, desenvolvendo competências nas dimensões cognitivas, emocionais, sensoriais e culturais. Segundo Freire (1999, p.29), "[...] percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz de sua tarefa docente, não apenas ensinar conteúdos, mas também ensinar a pensar certo"

Partindo dessa questão, cabe ao mediador aproximar os novos leitores do texto escolhido, tendo em mente que a literatura é um território livre, no qual cada leitor vai tecer suas redes de interpretação. De acordo com Eliana Yunes (2009, p. 76):

> na proposta do círculo de leitura, alcançamos, por assim dizer, as segundas histórias, ou seja, um momento em que a recepção do texto não refui a uma interioridade emotiva e de perplexidade apenas, amparada na voz do outro, mas aqui já se desdobra uma interatividade de ordem mais ampla entre o texto e diversos receptores, simultaneamente.

A escola bem como os professores em particular exerce uma força muito grande no que diz respeito à formação de leitores. Mas ainda é preciso desenvolver mecanismos apropriados para que se possa atingir o interesse pelo gosto da leitura literária em especial pelos nossos alunos. Para isso não é preciso grandes investimentos ou recursos financeiros, basta usar da prática da criatividade. Cabe aqui o papel do mediador de leitura que através de um ato simples pode fazer com que surjaum novo leitor, ou até indiretamente do nada pode acontecer. Desta forma a escola deve estar atenta a tais procedimentos e o professor deve ter um conhecimento sólido do quanto os processos cognitivos, sociais, culturais e afetivos de cada leitor são acionados no ato de ler, desempenhando um papel fundamental na sua formação leitora.

Silva tem, em diversos de seus estudos, insistido na necessidade dos professores apaixonados pelos livros, uma vez que lhes cabe a tarefa de formar para o gosto. Para o estudioso, "caso ele próprio [o professor] não seja um leitor assíduo, rigoroso e crítico, são mínimas ou nulas as chances de que

possa fazer um trabalho condigno na área da educação e do ensino da leitura" (2003, p. 28). Isso "porque nossos alunos necessitam do testemunho vivo dos professores no que tange à valorização e encaminhamento de suas práticas de leitura" (SILVA, 2011, p. 109).

Nessa perspectiva, pode-se depreender que a educação literária se dá por ações específicas e metodologias apropriadas. O professor medeia esse processo de formação do leitor literário, quando planeja situações de leitura em que a criança entra em contato com o texto literário e com suas peculiaridades estéticas, linguísticas, artísticas, de modo que aprenda a dialogar com o texto, valorizar e ativar seus intertextos – outros e diversos textos que já conhece – e assim, produzir sentido. Isso ocorre porque o sentido atribuído ao texto também decorre da intertextualidade presente nele. As crianças se apoiam nos textos que conhecem e de que já fizeram repetidas leituras e, dessa maneira, os relacionam com as características do texto que é apresentado a elas. É por essa razão que "a intertextualidade na obra de Bakhtin é, antes de tudo, a intertextualidade "interna" das vozes que falam e polemizam no texto, nele reproduzindo o diálogo com os outros textos" (Barros, 2003: 4).

O professor que assume a condição de mediador funciona como ponte constitutiva da relação do aluno com as palavras, com a leitura de diferentes formas. No depoimento acima, podemos constatar que traço individual e traços de saberes se misturam numa representação que não separa a mulher (vista como) tímida e a professora que domina os conteúdos de ensino. A memória retém o todo corporal desse outro, mas é um corpo que se desintegra como corpo físico e se reintegra como corpo de saber. Este percebido pelo modo de falar da leitura e pelo que lia. O tema leitura torna-se atrativo porque está envolto em um tom, em um modo de ser. O professor passa a ser parte essencial do conteúdo de ensino porque sua relação com o que ensina é determinante à construção da relação do aluno com a leitura em si.

Para GIARDINELLI (2011) cabe lembrar a ideia de que a leitura em voz alta é uma partilha prazerosa das palavras e da linguagem, é um alimento para o ser humano em que se compartilha o que se tem. Se alguém se perguntasse como começar a aplicar a estratégia da leitura em voz alta, a resposta seria extremamente simples: começa-se começando a ler. Conforme cada caso, são os pais, professores e bibliotecários – os mediadores – os que devem tomar a decisão de quando, o que, como e onde ler em voz alta.

Para isso, não é preciso mais que decisão, generosidade e uma leitura ao alcance da mão. Os mediadores exercem, segundo o autor, o papel de cupido entre o leitor e o texto (...). A voz de quem lê um conto em voz alta, sua presença, o livro que sustenta na mão, as ilustrações que espiam ou vislumbram, o lugar no qual se desenvolve a cena, os odores e sons circunstanciais formam parte da experiência e chamam a atenção sobre ela. Sobre isso Abramovich afirma que é muito importante ler histórias para a formação do leitor. Ler é um ato de generosidade, é a partilha, é um ato de afeto.

Assim, entende-se que a leitura deve acontecer por prazer, e não para ensinar algum conteúdo e, segundo Marangon (2010), as primeiras representações de leitura significam referências de afeto, momentos de prazer e de lúdico por meios de narrativas realizadas por pessoas próximas. E explica que, pais, professores e bibliotecários devem ser mediadores constantes e presentes em todos os momentos de leitura. Além de contar histórias, estimular o acesso aos livros e o empréstimo domiciliar, o mediador incentiva a família a contar histórias aos pequenos. Dessa maneira, a leitura estará presente na vida familiar e escolar (MARANGON, 2010, p.45).

É muito importante lembrar que leitura de um texto não está ligada somente a decodificação dos símbolos presentes no mesmo, mas sim a interpretação/entendimento do sentido que o autor do texto quer transparecer, portanto, o mediador da leitura terá que utilizar de meios que possibilitem ao aluno criar seus próprios métodos para a compreensão do texto e formulação de suas próprias conclusões, sendo está construída por meio de debates, exposição de opiniões, seminários, entre outros, assim, possibilitando a interdisciplinaridade de conceitos.

Além disso, o professor deve interessar-se pelo seu aluno, tentar conhecer quais os contatos anteriores dele com a leitura, com os diferentes tipos de texto, suas diferentes experiências de leitura e conhecimento de gêneros literários, e enriquecer essas práticas com outras inovações. Torna-se mais fácil a indicação de livros por parte do professor, no sentido de ampliar o que já era conhecido pelos alunos e auxiliá-los em suas próprias escolhas. Não é obrigando o aluno a ler determinado livro que ele vai adquirir o hábito de ler. Na verdade, aluno deve ser preparado para o que deverá ler; tudo dever ter um objetivo claro, mesmo que este seja apenas o da fruição.

De acordo com Petit (2009), é fundamental o papel do professor mediador como iniciador aos livros, ou seja, como o responsável por iniciar a leitura, legitimá-la, revelar um desejo de ler e acompanhar o trajeto do leitor para que possa construir pontes. Os trajetos dos leitores são descontínuos, com interrupções breves ou longas, cabendo, portanto, ao mediador de leitura dar uma oportunidade de o leitor alcançar uma nova etapa. Lembrando, entretanto, o que afirmou Monteiro Lobato, para quem obrigar alguém a ler um livro, mesmo que seja pelas melho-

res razões do mundo, só serve para vacinar o sujeito para sempre contra a leitura (MACHADO, 2002, p.14).

O professor, ao propor em sala de aula alguma dinâmica com o intuito de estimular a prática da leitura, deve preocupar-se em estabelecer metas como: auxiliar o desenvolvimento de habilidades de atenção e observação; incentivar a organização e a expressão de ideias; estimular o aumento e a fxação de vocabulário; incentivar a criatividade; favorecer o contato da criança com novas experiências de mundo, pois qual é a criança que não gosta de uma novidade, de algo que cause curiosidade e ainda mais de compartilhar essa façanha? Sempre que uma criança participa de forma ativa de uma atividade em sala de aula e é reconhecida pela sua percepção, sente-se estimulada a querer cada vez mais ser desafada a poder mostrar o que aprendeu, ou do que é capaz.

A leitura literária na escola, portanto, precisa ter objetivos e práticas pedagógicas bem defnidos que não devem ser confundidos simplesmente com o ensinar um conteúdo sobre a literatura, nem com uma simples atividade de lazer. Assim como é preciso superar a dicotomia da divisão ente leitura ilustrada e leitura aplicada em favor da presença de ambas na formação do leitor, também é preciso que se supere a oposição entre ensinar e mediar em favor da aprendizagem da leitura literária. Só assim, como também indica Paulino (2001), teremos um professor que ao ser mediador ensina e ao ser professor media, desenvolvendo a competência literária de seus alunos dentro de uma comunidade de leitores que elabora, recria, debate, enfrenta, questiona, adota, refunde e inventa na sala de aula e na escola os modos de ser e estar no mundo.

4 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA VIDA DAS CRIANÇAS

Segundo Geraldi (1998) a leitura "é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela palavra escrita" (Geraldi, 1998, pág. 91) o leitor nesse processo não é passivo, e busca signifcados através do que está lendo. OS PCNs destacam que o que se espera do aluno é que ele seja "receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor" (1998, pág. 50). É necessário um trabalho cuidadoso para que a leitura de fato tenha signifcado, o trabalho do professor depende da participação ativa do educando, o aprendiz tem papel fundamental no processo de leitura e cabe ao professor mediar as leituras de maneira que elas possuam signifcado.

A ideia não é trabalhar com a leitura como uma obrigação, um componente curricular maçante, algo separado das demais práticas pedagógicas, mas como algo que possa ser prazeroso, divertido que, nas palavras de Rubem Alves (2012), seja saboroso. É através dessa leitura que devemos educar nossos alunos, é através dessa prática que eles desenvolverão diversas habilidades, que serão de fato alfabetizado, é baseado nesse trabalho com leitura que faremos nossas propostas pedagógicas, é com essa leitura que eles se tornarão sujeitos letrados. A leitura é um importante instrumento na educação dos nossos alunos, que pode ser trabalhada em todas as fases educacionais, de forma lúdica e que ao mesmo tempo tenha sentido para os alunos.

Ler efcientemente é essencial para quem vive em uma sociedade letrada. Para uma participação signifcativa como cidadão que exerce seus direitos, é necessário que o indivíduo tenha acesso aos conhecimentos produzidos pela sociedade. A escola tem como função social a formação integral de seus alunos, para que eles possam adquirir conhecimentos, que desenvolvam a sua criticidade, tornem-se refexivos e aptos para a vida adulta.

A criança passa a interagir com as histórias, acrescenta detalhes, personagens ou se lembra de fatos que passaram despercebidos pelo contador. Essas histórias reais são fundamentais para que a criança estabeleça a sua identidade, compreender melhor as relações familiares. Outro fato relevante é o vínculo afetivo que se estabelece entre o contador das histórias e a criança. Contar e ouvir uma história aconchegado a quem se ama é compartilhar uma experiência gostosa, na descoberta do mundo das histórias e dos livros.

Além do fortalecimento do imaginário, a literatura contribui para o aumento do repertório de vivências das crianças, dentre elas a interação com seus pares, o desenvolvimento da linguagem oral e o acesso a conhecimentos construídos ao longo da história do homem, abrangendo as mais diversas formas de expressão humana. Nos momentos de narração de histórias, a criança, ao sentar próxima de outras crianças e do adulto, experimenta novas formas de interagir com o grupo onde está inserida. Ao interagir com os livros a criança passa a conhecer o material produzido socialmente e a experimentar novas formas de relacionar-se com o livro, com base no que lê ou leem para ela.

Conforme citado no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil -RCNEI- (v.3, 1998), realizar práticas de leitura para crianças traz consigo um grande valor, pois a criança que ainda não sabe ler tradicionalmente pode fazê-la através da escuta da leitura do professor, por mais que não decifre todas e cada uma das palavras. Sendo assim

ao ouvir um texto é possível considerar essa ação como uma forma de leitura.

Bamberger (2002, p. 32) explica que "A leitura impulsiona o uso e o treino de aptidões intelectuais e espirituais, como fantasia, o pensamento, à vontade, a simpatia, a capacidade de identificar etc.". Difere, naturalmente, a situação de interpretação temporária, ou seja, de identificação das letras sem assimilação. Vale destacar que o indivíduo tem habilidade de abrir janelas imaginárias, para um contato com o mundo. Sua função formal é de levar, ou receber informações, porém, vai além da imposição científica.

O que essas pessoas não sabem é que, enquanto a criança absorve as informações contidas em um livro, sua capacidade de compreensão aumenta, trata-se de algo grandioso. Alguns autores atribuem à leitura o objetivo de "transformar" o meio em que vivemos, a partir da leitura infantil, como é o caso de Coelho (2010, p. 15) ao afirmar que: Estamos com aqueles que dizem:

Sim. A literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola. [...] é ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação de consciência de mundo das crianças e dos jovens. (COELHO, 2010, p. 15)

Segundo Dutra (2011), ler é uma das competências mais importantes a serem trabalhadas com o aluno, principalmente após recentes pesquisas que apontam ser esta uma das principais deficiências do estudante brasileiro. Uma leitura de qualidade representa a oportunidade de ampliar a visão do mundo. Através do hábito da leitura o homem pode tomar consciência das suas necessidades, promovendo assim a sua transformação e a do mundo.

Sendo assim, continua Nunes (2012: 15) "é preciso entender que gostar de ler não é um dom, mas um hábito que se adquire.... Investir em pequenos leitores é uma das muitas maneiras de semear futuros leitores assíduos. "

O professor incumbir-se-á de modificações sociais e pessoais na vida de todos os discentes que cruzarão sua vida, e se responsabilizará pela apropriação de conhecimentos que os mesmos terão, e "A apropriação da cultura acontece de forma transformadora: o homem transforma as atividades externas ao seu organismo e as interações com o outro em atividades internas e intrapsicológicas" (SILVA; ALMEIDA; FERREIRA, 2011, p. 221); tudo isso acontecerá aos olhos do professor, de forma mais intensa ou menos intensa, mas acontecerá a todos os seus alunos, em todos os anos de trabalho. E não há nada mais recompensador do que sentir-se parte do crescimento de indivíduos que se tornarão ativos na sociedade em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Literatura Infantil sempre foi tema que chama a atenção de educadores e estudiosos da área. Porém ainda há muito que se refetir sobre isto de forma a contribuir para a qualidade e difusão da leitura na escola com prazer e diversão, tendo como resultado uma aprendizagem cultural cada vez maior. Sem dúvida nenhuma, a Literatura ontem e hoje faz parte da educação, da condução e desenvolvimento humano. Não apenas por estar na escola, mas por estar diretamente ligada a pessoa.

A leitura é feita não somente por quem lê, mas pode ser dirigida a outras pessoas, que também "leem" o texto ouvindo. Os primeiros contatos das crianças com a literatura ocorrem desse modo. Os adultos leem histórias para elas. Ouvir histórias é uma forma de ler. A diferença entre ouvir a leitura está em que a fala é produzida esponteamente, ao passo que a leitura baseada num texto escrito tem características próprias diferentes da fala espontânea. Algumas crianças têm contato com textos que lhe são lidas, vêem livros, revistas e jornais no seu dia-a-dia.

Sabemos que é nas interações sociais que nós, humanos, construímos o saber. Também já faz parte do senso comum dos educadores a convicção de que o conhecimento, antes de sua apropriação individual, por cada membro da espécie, encontra-se no coletivo. Assim, ao se pensar no aprendizado da linguagem escrita, é fundamental que não percamos de vista que as condições adequadas para a construção desse conhecimento específico também estão no coletivo de crianças e na possibilidade de torças existentes nas relações que estabelecem mediadas pelo adulto.

Sendo assim, entendemos que a literatura Infantil se apresenta como uma opção pedagógica que facilita e amplia o processo de ensino e aprendizagem da criança, uma vez que é capaz de contribuir na constituição do leitor. Na alfabetização a literatura infantil desempenha múltiplos papéis, dos quais podemos destacar a construção e reconstrução do conhecimento que acontece a partir das leituras dos textos literários.

Mas, para que tudo isso aconteça naturalmente é necessário que criança e escola tenham um relacionamento muito íntimo com a leitura. É claro que esse envolvimento entre aluno-escola-leitura, vai depender de muito trabalho e esforço por parte dos educadores e também da família, que deverá colaborar para que ao longo do tempo a criança adquira prazer pela leitura. É preciso ter a clareza de que a leitura é sempre um meio,

nunca um fm, é necessário que a criança tenha oportunidade de fazer suas próprias descobertas, e a sua curiosidade é um forte aliado, vindo ao encontro do lúdico.

A fnalidade da literatura infantil é propiciar uma iniciação ao ser humano no mundo literário. O livro é um recurso que contribui para a formação de um indivíduo, com espírito crítico e analítico. Quando a criança, desde pequena tem contato com o livro infantil aprende a viver em seu contexto social com mais refexão e opinião.

Uma vez que a função da leitura não é só decodifcar, e sim interpretar, ao se explorar um texto deve-se introduzir discussões que provoquem a criticidade infantil, propiciando as crianças a exposição de suas produções, formando-se bons leitores. A escola deve ser formadora de novos talentos; professores precisam estimular a leitura com propósitos fundamentados na interpretação e compreensão das histórias infantis.

A similitude da literatura infantil com a escola necessita incentivar e fortalecer a formação do indivíduo; a literatura um instrumento de difusão de valores, de imaginação, de criatividade - contar histórias é criar um ambiente encantado, emocionante, cheio de surpresas e suspenses, onde os personagens ganham vida, e o leitor participa da história.

O fato mais sonhado e esperado por todos os professores seria que todas as crianças tivessem acesso à leitura da literatura – como forma de refexão, elaboração e reelaboração do conhecimento; provavelmente seriam formados adultos mais conscientes do valor que tem cada ser humano

O trabalho também foi importante no momento em que, podemos descobrir que existe uma literatura adequada a cada faixa etária e que o interesse pela literatura está associado ao nível de desenvolvimento psicológico da criança. Que mais do que tentar apenas despertar o interesse da criança pela literatura, o adulto tem um papel importante no universo dos leitores; como o papel desenvolvido pelo contador de histórias.

Defende-se a opinião de que é preciso proporcionar à criança a oportunidade de expor suas ideias, enfatizando o processo dialógico, e a partir desta interação, compreenda-se o funcionamento social da linguagem e da escrita. É necessário, ainda, reconhecer que na relação com o meio e com o lúdico, de forma especial, as crianças possuem muitas formas de internalizar os conhecimentos necessários.

Pode-se concluir, por fm, que a literatura infantil só tem a contribuir com o desenvolvimento infantil, e deve ser utilizada como ferramenta com os artifícios certos - oferecendo crescimento particular e emancipação intelectual – para auxiliar no processo de educação infantil. É evidente que esta pesquisa não teve por objetivo esgotar o tema, fcando aqui algumas impressões dentre tantos teóricos e estudiosos que permeiam o tema, possibilitando a retomada do assunto e maior aprofundamento.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. O prazer da leitura. Disponível em < https://www.rubemalves.com.br/oprazerdaleitura.htm> Acesso em: 12 mar. 2018.

BAMBERGER, Richard. Como incentivar o hábito de leitura. 7. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

BARROS, D. L. P.; Fiorin, J. L. (Orgs.). (2003). Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin. (2a. ed.) São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

BETTELHEIM, Bruno. Psicanálise dos contos de fadas. Bertrand, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol.1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CADEMARTORI, Lígia. O que é literatura infantil. 4. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CALDIN, C. F. (2004). A aplicabilidade terapêutica de textos literários para crianças. Encontros bible: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, 9(18), 72-89. Disponível em HTTPS://periodicos. ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2004v9n18p72/5474 Acesso em: 12 mar. 2018.

CARVALHO, Barbara Vasconcelos. Literatura Infantil: Visão histórica e critica. 2º Ed. São Paulo, Ática, 2002.

COELHO, N. N. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2010.

DUTRA, Vânia L. R. Abordagem funcional da gramática na Escola Básica. Anais do VII Congresso Internacional da Abralin. Curitiba, 2011. Disponível em:

www.abralin.org. Acesso em: 14 Mar. 2018.

FARIA, Alice Maria. Como usar a literatura Infantil na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004.

FREIRE, Paulo. A pedagogia da autonomia. São Paulo. Paz e Terra, 1999

GERALDI, J. W. O texto na sala de aula, coleção na sala de aula. São Paulo, Ed. Ática,1998.

GIARDINELLI, Mempo. Voltar a Ler:

Propostas para ser uma nação de leitores. São Paulo: Ed. Nacional, 2010.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias. São Paulo: Ática, 2003.

MACHADO, A. M. Contos de Fadas: Perrault, Grimm, Andersen e outros. São Paulo: Zahar, 2010.

MACHADO, Ana Maria. Como e por que ler os clássicos universais desde cedo. Rio de janeiro: Objetiva, 2002.

MARANGON, Cristiane. Um centro de recursos em sintonia com a sala de aula. Revista Pátio – Educação Infantil, Ano VIII, nº 24, jul/set. 2010. p.44-46.

PAULINO, Graça. Sobre ler e saber. In: EVANGELISTA, Aracy Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs.). A escolarização da leitura literária. O jogo do livro infantil e juvenil. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PELLEGRINI, Tânia. A literatura e o leitor em tempos de mídia e mercado. 2004. Disponível em: http://www.unicamp.br/iel/memoria/. Acesso em: 12/03/2018.

PETIT, Michele. A arte de ler ou como resistir à adversidade. Tradução Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro Da. Leitura na escola e na biblioteca. Campinas: Papirus, 2003.

SILVA, S. M. C. da; ALMEIDA, C. M. de C.; FERREIRA, S. Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vygotsky na discussão do tema. Psicol.estud. [online]. 2011, vol.16, n.2, p. 219-228. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n2/a05v16n2.pdf> Acesso em: 14 jan. 2018.

YUNES, Eliana. Tecendo um leitor: uma rede de fos cruzados. Curitiba: Aymará, 2009.

ZILBERMAN, Regina. A Leitura da Literatura Infantil Brasileira. In De bus, Eliane (org.). A literatura infantil e juvenil de língua portuguesa: leituras do Brasil e d' além-mar. Blumenau: Nova Letra, 2008

VALORIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

GICÉLIA OLIVEIRA DE SÁ

RESUMO

A questão da valorização do magistério e da afrmação da educação como prioridade nacional não são características brasileiras. Os documentos dos organismos internacionais, por exemplo, apontam sistemática e enfaticamente que um dos nossos sistemas de ensino reside nas questões do magistério, seja quanto a formação inicial e continuada , seja em relação à carreira, "ai incluídas" as questões salariais e de progressão e valorização do magistério. Tal abordagem, traduzida em recomendações aos Países formadores de empréstimo, pode ser uma das explicações para as semelhanças observadas nas tentativas de equacionamento da questão em diferentes países, sobretudo na América Latina.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Básica. Valorização docente.

INTRODUÇÃO

O Governo brasileiro tem o dom de fazer e desfazer leis como se fosse um gole de água que não gostou e jogou fora. Haja vista o atual "antigo" Plano Nacional de Educação para o decênio 2011/2020 composto por 20 metas, das quais só 20% foram cumpridas até 2014. Porém, por questões de divergência de opiniões político/partidárias, o mesmo foi revisto e reeditado com vigência para o período 2014/2024.

Após situar um panorama geral do campo, são consideradas para análise as indicações para elaboração do novo PNE, relativo ao período de 2011 a 2020, que, como acima citado, foi reeditado. As indicações referem-se, particularmente, àquelas que partiram dos eventos nacionais – Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), realizada em 2008 (CONEB, 2008), e Conferência Nacional da Educação (CONAE), realizada em 2010 (CONAE, 2010), bem como de um documento do Conselho Nacional de Educação (CNE): Portaria CNE/CP n. 10, de 6 de agosto de 2009. Contudo, duas iniciativas devem ser destacadas com louvor.

A primeira vem do Governo Federal por intermédio do Sr. Ministro da Educação e Cultura do Brasil, que vem a público declarar a unifcação do Currículo Educacional Brasileiro, com obrigatoriedade de seu cumprimento em todo o

Território Nacional. Ato que demonstra o reconhecimento de um erro que perdurou por muito tempo.

A segunda iniciativa vem dos diversos níveis governamentais com a criação de controle e monitoramento dos profssionais da educação, baseado nos maus resultados dos alunos em exames nacionais e internacionais.

Quem quiser pode aplaudir e torcer para que não sejam engavetadas e que sejam perpétuas que durem.

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Docência no ensino superior é para pessoas que já possuem diplomas de graduação ou, no caso da educação, para professores que desejam se habilitar para o ensino superior.

O corpo docente da instituição de ensino é formado pelos professores que constituem a docência da instituição e aptos a ensinar. Já o corpo discente é formado por alunos que se propõem a aprender.

Partindo de tal princípio pode-se dizer que aquele professor que forma a docência de uma determinada instituição, passa a ser discente, ou aluno, na instituição em que ingressou na docência da educação superior. Quase parece um jogo de "trava-língua", mas é, na realidade, uma forma de comparar alunos e professores quando um assume a posição do outro.

O professor, em razão da sua formação superior, quando assume a posição de aluno na docência da educação superior, não aceita essa subordinação por se achar inferiorizado, se vê na posição do seu aluno, ele é docente.

Com este atraso de formação de profssionais para o exercício do magistério, é percebido o caráter prático e de cultura eminentemente erudita, somente nas últimas três décadas a discussão em torno do desenvolvimento da pesquisa, crítica, sob o processo de formação do professor no Brasil tem crescido. (DAMIS apud VEIGA 2002. p. 102).

Além disso, para compensar os baixos salários, a procura pela docência tem sido uma constante, não só para enriquecimento do currículo profssional, mas, especialmente para somar pontos na evolução, e, consequentemente, um reajuste no salário.

Contudo, apesar do enriquecimento do currículo profssional e da melhoria do salário, o refexo é mínimo ou nenhum sobre o aprendizado daqueles que mais precisam de um ensino de melhor qualidade: os alunos. Essa falta de qualidade no ensino está ligada diretamente à falta de compromisso

profissional de alguns professores que, por sua vez, fazem uma má qualificação em instituições não universitárias que apresentam situações precárias para ofertas de seus cursos, notadamente os do período noturno, cujo menor custo de oferta privilegia as licenciaturas curtas.

A má qualidade do ensino no Brasil não se deve somente à falta de comprometimento dos professores. Outros fatores, talvez até mais relevantes, contribuem para que isso aconteça.

Bem ou mal, os professores fzeram a sua parte ao fazerem a docência na educação superior, não importando qual a sua motivação. Porém, a má administração escolar à falta de competência da direção; a deterioração das condições de trabalho; as longas jornadas de trabalho e salas superlotadas; a falta de espaço físico das escolas; a grade curricular que deve ser cumprida (não importando a que custo); a falta de segurança nas escolas, as agressões verbais e físicas aos professores são constantes e cujas reclamações não dão em nada, são engavetadas para não prejudicar outros interesses; a verba sempre insuficiente que, quando chega aos estados e municípios, geralmente é mal aplicada ou desviada para outro setor; etc.

A educação continuada se faz necessário pela própria natureza do saber fazer humano como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que constituímos sobre ela precisam ser revisto e ampliado sempre. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuirmos direções esperadas a essas mudanças (CHRISTA apud LIBÂNEO 2004, p. 79).

Todos esses fatores mais a complacência do Governo Federal que está sempre ocupado, cavando buracos ou levantando tapetes para esconder as sujeiras, fazem com que a educação e o ensino no Brasil piorem de qualidade cada vez mais. Como citado anteriormente, os professores têm procurado melhorar a sua formação, qualifcando-se cada vez mais. A procura dos professores pela docência na educação superior, não importa com que finalidade, demonstra o quanto querem se valorizar. É como se fosse uma questão pessoal, o que não deixa de ser.

Só que a valorização almejada não é a que se mede pelo valor econômico ou pelas qualifcações alcançadas por meio da docência, que, a bem da verdade, teriam sido inúteis se não conseguirem uma melhoria salarial; e sim, por suas atitudes e desempenho em sala de aula. São o seu trabalho e relacionamento com os alunos que devem servir de parâmetro para sua valorização.

Acontece que esse reconhecimento deve partir das Redes Ofciais de Ensino (municipal, estadual e federal), o que convenhamos, é muito difícil. O reconhecimento pela escola, pelos pais de alunos, que muitas das vezes comparecem à escola para reclamar sobre as lições de casa dos seus flhos ou porque seus flhos foram encaminhados para a diretoria, sem procurar entender que a lição de casa faz parte do aprimoramento do aluno ou que foi encaminhado à diretoria da escola por mau comportamento, não porque pediu ao professor uma explicação sobre uma matéria que não entendeu. Outra falta de reconhecimento da valorização do professor é por parte do Conselho Tutelar.

Este, quando recebe uma reclamação por parte de algum pai, está sempre do lado do aluno. Por que será? Qual seria sua atitude se um professor reclamasse da agressão de um aluno? Quando um professor é xingado ou é atingido por bolinhas de papel dentro da classe, ou toma uma cadeirada nas costas, que providências serão tomadas pelo Conselho Tutelar? Provavelmente nenhuma, já que não foi o aluno o agredido. Por outro lado, o que esperar de uma entidade que por si só já é tendenciosa, se a própria direção escolar não toma nenhuma atitude, é omissa?

Além dos problemas enumerados acima, some-se a estes a omissão e o descaso de um poder público bitolado que só enxerga o que lhe interessa, deixando de elaborar Políticas Públicas para a Educação que seja efcaz e abrangente, implantando plano de carreira que venha premiar os profssionais verdadeiramente comprometidos com a educação, tanto no que diz respeito à sua valorização quanto à sua formação.

Fundamentado na coleta de dados do Censo Escolar de 2007, o INEP apresentou um perfl dos professores brasileiros da educação básica (Brasil/INEP, 2009), outras informações e características destes profssionais podem ser acompanhadas em números bastante expressivos: 82%, mais de um milhão e meio de docentes em regência de classe eram mulheres, que varia de acordo com os diversos níveis da educação básica, da educação infantil ao ensino médio e educação profssionalizante; com média etária de 38 anos; 80% dos docentes atuam em um único estabelecimento de ensino, com 63% atuando em apenas um turno; 83% em escola urbana; 84% dos docentes trabalha na rede pública de ensino (em escolas federais, estaduais ou municipais), em uma ou mais destas redes; cerca de 68% dos docentes recenseados em 2007 possuíam diploma de nível superior; foi possível contabilizar que 30% é formado em Pedagogia; 12% em Letras/Literatura/Língua Portuguesa; 7,5% em Matemática e 6,4% em História.

A formação tem em conta a história e a ação dos professores como fatores estruturantes das aprendizagens, das interpreta-

ções e utilizações que delas venham a fazer. À formação transforma-se num processo de consciência do mundo e de elucidação do signifcado das relações interpessoais, com a instituição e com o saber, e traduz-se na não dissociação do desenvolvimento profssional e do desenvolvimento pessoal. (PACHECO, 2008, p. 28).

Referente à formação de professores, é fagrante a fragmentação institucional. De acordo com Censo da Educação Superior de 2007 (Brasil/INEP, 2009), o setor privado responde por cerca de 74% das matrículas em cursos de graduação presenciais. A maior parte em instituições não universitárias, em cursos noturnos. Essas instituições normalmente apresentam situação precária para a oferta dos cursos. Tendo em vista o menor custo, as licenciaturas são privilegiadas por essas instituições. A maior parte dos professores é, portanto, formada em instituições não universitárias e em cursos ofertados no período noturno.

Existe uma forte tradição disciplinar que impede soluções envolvendo um caráter mais interdisciplinar da formação, vinculado ao campo da prática curricular da escolarização básica. O processo de oferta dos cursos permite concluir que as condições de formação dos professores, ainda estão distantes de serem satisfatórias, devida a falta de clareza distinta do perfl profssional a ser atingido, que seja mais condizente ao campo da prática docente (GATTI & BARRETTO, 2009, pg. 53).

É grande a pressão para que os professores apresentem melhor desempenho, para que os estudantes alcancem resultados mais positivos nos exames nacionais e internacionais. As críticas recaem, sobre os professores mal formados e sem comprometimento e fugidios da sua responsabilidade pelo desempenho dos estudantes.

Pelo menos na aparência os diversos níveis governamentais têm criado mecanismos que possibilitem um controle mais efcaz para monitorar o exercício profssional, mediante exames de certifcação de competência, associados à implantação de incentivos fnanceiros.

Essas, no entanto, se não totalmente dispensáveis, precisam ser relativizadas frente aos salários nada compensadores, carreiras que não oferecem clareza de percurso, imaginário coletivo desmotivado em relação à profssão, alto índice de abandono da docência e a progressiva queda na procura pelos cursos de licenciatura. Revela-se um cenário que exige assumir prioridades para tornar a ocupação não apenas mais atrativa e valorizada, mas também mais competente para o desenvolvimento de uma educação com qualidade para todos.

Cabe aqui um adendo a esse parágrafo, no que se refere aos trechos – se não totalmente dispensáveis e precisam ser relativizadas –, cujo tom demonstra contrariedade pela criação de mecanismo de controle do exercício da profssão.

Ora, todos sabem como funciona a cultura do funcionalismo. No caso do professorado, qualquer tosse ou espirro é motivo para tirar licença ou afastamento. O professor substituto (contratado) não gozam dos mesmos direitos daqueles que são concursados que tiram licença por qualquer mau-olhado. Esses, os contratados, se reclamarem, é até compreensível.

Mas os efetivos leram o edital quando prestaram o concurso e, de uma ou outra forma, já tinham conhecimento do que ocorre no setor público. Seja a falta de plano de carreira, sejam os reajustes minguados. No entanto, há que se considerarem alguns benefícios, as evoluções, a estabilidade. Quer queira quer não, está com o emprego garantido.

O controle e o monitoramento propostos pelo governo são refexos das atitudes e da falta de comprometimento para com a educação. Esses procedimentos permitem que sejam pinçadas algumas consequências geradas pelo mau profssionalismo, quais sejam: alunos que entram e saem analfabetos da escola, o abandono escolar e a difculdade de aprendizagem, e outros tantos.

Quando o assunto vem à baila, nunca é de responsabilidade do governo, da escola ou do professor. É sempre do aluno e dos pais. Está na hora de repensar escola, o ensino e a educação em geral.

Na organização de uma política, cruzam se interesse diversifcado num solo específco que é o do poder. Esses interesses sustentam se em determinados valores. Na verdade, há um viés de caráter moral, ideológico, na proposição que se faz de uma política social. Parte se de algo que se considera desejável para os indivíduos e estabelecem se as diretrizes que se julgam adequadas para que se alcance o desejável.

Uma política expressa - se em propostas, em orientações para ações num determinado âmbito da sociedade. Ela se relaciona com as leis que determinam as ações e ao mesmo tempo procura dar a essas ações um sentido especifco, em virtude do interesse mencionado. A organização e o encaminhamento das ações ocorrem, portanto, na articulação com as políticas, apenas supostamente o espelho da legislação.

A organização escolar não é obra da legislação. Ambas interagem no seio da sociedade que produz uma e outra. - A legislação constitui o instrumento do qual o estado regula, acentuando ou amenizando as tendências em marcha, assim, a luz do contexto, revelam se ao mesmo tempo a falácia e a efcácia da legislação. A falácia diz respeito às

esperanças nela depositadas e que ela não pode realizar. A eficácia consiste nas consequências, esperadas ou não, que ela acarreta. (SAVIANI,1980,p.154).

Sem dúvida, se recorrermos às leis que regem a educação, verificamos o sentido, a direção em que se pretende ou pelo menos se anuncia que se pretende – caminhar. Mas exatamente porque o anúncio pode se reduzir ao discurso, é necessário um olhar crítico – que busca ver com clareza, abrangência e profundidade o objeto investigativo – para promover o questionamento das políticas, submete a uma avaliação.

Há distintas maneiras de se examinar a coerência de uma política. Pode se analisá-la a partir do discurso que se elabora a seu respeito ou da prática da qual se consolida. Há ainda a alternativa de se confrontar o discurso e a prática, buscando se os nexos entre ambos.

No caso de tomar se o discurso, planos, metas e projetos de um governo constituem preciosos instrumentos de investigação dos rumos de uma política, as práticas efetivamente consolidadas revelam o seu verdadeiro sentido.

O ideal parece ser, portanto, procurar olhar a realidade com base nas duas formas de aproximação do problema, verificando em que medida o programado e o realizado se distanciam e se encontram, examinando o significado (também político) das convergências e divergências (Vieira, 1995).

O edifício ou o caminho da educação apontam para a construção da cidadania. E importante assinalar a ideia de construção. A cidadania não é algo pronto, em cuja direção se caminhe. Ela é algo que vai se construindo nas relações estabelecidas entre os indivíduos, nas condições existentes ou criadas para essas relações e para a atuação desses indivíduos. Temos que considerar, portanto, que a cidadania requer, para sua efetivação, também a existência de um espaço democrático.

A relação entre cidadania e democracia explica se também no fato de que ambas são processos. Os cidadãos numa democracia não são apenas titulares de direitos já estabelecidos – mas existe, em aberto, a possibilidade de expansão, de criação de novos direitos, de novos espaços, de novos mecanismos. (BENEVIDES, 1998, p.168).

Estamos num congresso sobre formação de educadores, que tem como tema central a formação do educador e avaliação educacional. Não podemos deixar, portanto, de reiterar a importância de se contemplar seria e efetivamente, na proposição das políticas educacionais, a formação dos educadores.

Ao mesmo tempo, é preciso pensar no caráter prospectivo da avaliação que, como olhar crítico, deve iluminar os caminhos para que se possa superar o que se apresenta como problemático e ampliar o que se apresenta com boa qualidade. Vale lembrar a palavra de Coelho, na abertura do CEPFE.

Uma política na área da educação- supõe uma definição clara dos objetivos e que sua implementação estabeleça com firmeza – com autoridade, mas sem autoritarismo – a distinção entre o fundamental e acessório, maiores investimentos no setor e a aplicação racional e responsável dos recursos já existentes. Impossível ainda definir e implantar uma política sem: a superação de todos e qualquer sentimentalismo (não dos sentimentos) a priorização efetiva do publico ante o privado, o combate à politicagem, ao corporativismo, a incompetência... Uma política, além disso, não se faz com palavras, desejos e boas intenções, nem por meio de ações episódicas, pirotécnicas. (COELHO, 1996.p.21)

Trata se então, de transformar em ações concretas que possam ir ao encontro das necessidades da sociedade, dos indivíduos que se constituem nos sujeitos da educação a intencionalidade guardada e anunciada nas políticas. No que diz respeito à educação básica e preciso retornar a todo instante o significado de se abrir caminho para a afirmação sempre progressiva da criatividade e da autonomia. A política será verdadeiramente fecunda se criarem espaços para o desenvolvimento de projetos que mobilizem todos os sujeitos envolvidos no processo. O núcleo de um projeto é a esperança que move os educadores e as educadoras com a finalidade de explorar as possibilidades existentes e construir novas possibilidades de intervenção criadora.

A esperança não é algo romântico, que por si move as ações. Ela tem consistência exatamente se é gerada no interior da própria prática. Partindo das condições que se encontram neles próprios e a sua volta, e refetindo criticamente sobre elas, educadores e educadoras, num processo de formação continua, darão nova configuração a história brasileira.

Nos últimos 20 anos, a educação tem sido palco de inúmeras mudanças, o que tem se caracterizado como um fenômeno global. Segundo Novoa (1996), nesse período as orientações reformadoras transformaram o desejo de contribuir para a redução das desigualdades sociais em desejo de assegurar uma maior eficácia social dos sistemas educativos.

Hargreaves (1994) considera que essa acelerada necessidade de mudanças decorre do confronto entre dois conjuntos imensos de forças sociais as da modernidade e as da pós – modernidade.

Para ele a modernidade e fruto da fé no progresso científico racional, no triunfo da

tecnologia sobre a natureza e na capacidade de controlar e melhorar a condição humana mediante a aplicação dessa bagagem de conhecimento e domínios científcos e tecnológicos. Do ponto de vista político, mantem se de forma centralizada a capacidade de decisão, o bem estar social, a educação e a intervenção regulamentação econômica. Do ponto de vista econômico, há a concentração da produção no sistema fébril, que culmina na produção em massa. A organização e centrada nas complexas e pesadas burocracias.

Essa ordem social imprimiu suas características a vários tipos de organizações, e dentre elas especialmente as escolas que constituem símbolos da modernidade. Suas imensas escalas, sua especialização, sua complexidade de burocracia, sua persistente incapacidade de comprometer as emoções e as motivações de muitos de seus alunos e professores, são algumas das formas de expressão dos princípios da modernidade na prática educacional (HARGREAVES 1994, p.36).

De outro modo, para ele, a pós-modernidade (que vem se desenvolvendo há pelo menos três décadas) caracteriza se por princípios muito diferentes: os avanços das telecomunicações e a velocidade da informação estão levando a questionamento flosófco, ideológico e científco de antigas verdade estabelecidas.

Economicamente, há o declínio do sistema fabril e uma mudança em direção à produção de serviços, de informações e de imagens, mais do que de produtos e coisas, e em consequência a acumulação depende muito mais da capacidade de resposta rápida as demandas locais e mutantes do mercado.

Do ponto de vista pessoal, o mundo pós-moderno pode oferecer espaço para o crescimento individual, mas pela falta de permanência e estabilidade também pode provocar crise nas relações interpessoais.

A mudança educacional pressupõe nova maneira de planejar, ensinar, organizar o conhecimento, avaliar etc. Daí o professor terá que aprender, segundo as novas bases propostas, o que signifca que a mudança só se desenvolve dentro das escolas se for concretizada pelo professor. Por isso ela não pode ser imposta por decreto.

Atenção especial precisa ser dada a dimensão pessoal pressuposta nesse processo, ou seja, o impacto que a nova proposta tem no modo de pensar e de agir dos professores. Pesquisas sobre o pensamento do professor tem demonstrado que eles não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas. Cada vez mais professores assumem que é um construtivista e que processa informações, tomam decisões, gera conhecimento prático, possui crenças e rotinas que infuenciam sua atividade profssional. (Garcia, 1994, p11).

CONCLUSÃO

Depois de todo o sempre o Ministro da Educação e Cultura do Brasil vem a público, no fnál do ano passado, para anunciar a unifcação do Currículo para a Educação Brasileira será obrigatória e igual em todo o território nacional.

Já não era sem tempo, visto que para cada rincão do nosso território tinha, por assim dizer, um dialeto próprio. Ainda bem que a defasagem curricular foi corrigida e esperam-se recursos e meios para que não chegue atrasado aos rincões mais longínquos do Brasil e cause nova defasagem.

O foco no valor central das possibilidades e limites institucionais poderá ser avistado na superação dos problemas, irá refetir nas escolhas e nas tomadas de decisão do objeto de trabalho da profssionalização em nível superior - produzido e atualizado com a pesquisa - e permitirá o mapeamento das bases epistemológicas da docência no campo da Educação Superior. A empreitada de uma Educação Superior de qualidade requer a absoluta prioridade da ordem política, do caráter organizativo e produtivo da ciência e da cultura, e da ação humana participativa na construção social.

Por fm, que as mazelas que grassam pelas escolas públicas sejam purgadas com a decisão do governo de controle e monitoramento sobre o mau profssionalismo e que em seu lugar seja plantado o espírito do comprometimento com a profssão, do discernimento, da honestidade e da qualidade na educação que se propuseram disseminar e que façam jus ao pequeno salário que recebem para ensinar e que o recebam com galhardia.

"As nossas sociedades" enfrentam hoje um conjunto de problemas que não são susceptíveis de ser resolvidos com base numa lógica de apropriação e acumulação de bens materiais e simbólicos. No ponto, de vista social, a educação é entendida como um processo permanente e difuso, tem de corresponder a um processo coletivo de aprendizagem e de pesquisa, na construção de uma saída para o que André Gorz (1997) chama as "misérias do presente", na construção de formas de organização social que não assentem em valores como a competição, o lucro e o culto do dinheiro.

A educação entendida como um processo de construção da pessoa, a partir do conhecimento e transformação do mundo, situa se nos antípodas de uma concepção adaptativa da educação orientada para a reprodução e o conformismo. Este princípio é válido para os professores, e para os alunos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A.L. Signifcados e contradições nos processos de formação de professores. In: DALBEN, A.I.L.F. et al. (Orgs.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.24-46.

ANDRÉ, M. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, A.I.L.F. et al. (Orgs.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.273-87.

BAZZO, V.L. Constituição da profssionalidade docente na educação superior: apontamentos para uma política nacional de formação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2008, Poços de Caldas, 2008. Disponível em. www.mec.gov.br/ Acesso em: 10 de janeiro, 2023.

BICUDO. MARIA A.V.JUNIOR. C.A.S. Formação do Educador e Avaliação Educacional: Organizações da escola e do trabalho pedagógico. São Paulo ed. Unesp.V.3, 1999

BORBA, A.M.; FERRI, C.; HOSTINS, R.C.L. Formação continuada de professores universitários: alguns enfrentamentos necessários. In: RISTOF, D. SAVEGNANI, P. (Orgs.). Docência na Educação Superior. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. v.5. p.203-15 (Coleção Educação Superior em Debate).

BRASIL. Câmara dos Deputados. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília: Coordenação de Publicações da Câmara dos Deputados, 1994.

CUNHA, M.I. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, A.I.L.F. et al. (Orgs.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.129-49.

FERNANDES, C.M.B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M.T. (Org.). Docência na universidade. Campinas: Papirus, 1998. p.95- 112.

FREITAS, H.C.L. O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios. Campinas: Papirus, 1996.

FREITAS, L.C. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas: Papirus, 1995.

ISAIA, S.M. Desafos à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOF, D.; SAVEGNANI, P. (Orgs.). Docência na Educação Superior. Brasília: Instituto

Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. v.5. p.63-84. (Coleção Educação Superior em Debate).

ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V. Construção da profssão docente/professoralidade em debate: desafos para a Educação Superior. In: CUNHA, M.I. (Org.). Refexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas: Papirus, 2007. p.11-26.

LIBANEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profssão docente. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MAUÉS, O.C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. Cad. Pesqu. n.118, p.89-118, 2003. Disponível em. Acesso em: 10 janeiro 2023.

. A política de Educação Superior para a formação e o trabalho docente: a nova regulação educacional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30. 2008, Poços de Caldas. Anais... Poços de Caldas, 2008. Disponível em: www.mec.gov.br/. Acesso em: 10 jan. 2023.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, M.N. A contextualização no currículo de ensino médio: a necessidade da crítica na construção do saber científco. Rev. Ensino Médio, v.1, n.3, p.9-12, 2003.

RICHARDSON, R.J. et al. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

A CULTURA AFRO BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO

GISELE SOUZA CAMPOS

RESUMO:

Cada população parece ter seus lugares bastante delimitados no imaginário coletivo, transbordando para o convívio social. O presente trabalho de pesquisa tratará sobre a educação e as relações étnico-raciais 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, os profissionais da educação refitam 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 refetir sobre isso. Se você não parar para refetir, acaba praticando uma educação racista, mesmo que inconsciente, e as crianças percebem esses conceitos.

Palavras-chave: Educação; Étnico-Raciais; Preconceito; Racismo; Escola.

INTRODUÇÃO

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.

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 desafa 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 opressãoEstudar 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 verifca na maioria das instituições escolares infantis.

PRECONCEITO E SUAS CAUSAS

O Preconceito é uma realidade que permeia as relações humanas em toda a história da humanidade, tendo, portanto, vários signifcados 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 defnido, 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 signifcados 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 refetir melhor sobre o signifcado de preconceito, porém não podemos nos deter somente a estes signifcados 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 refexão prévia; Considera o preconceito como um conceito e um juízo prévio às experiências, sendo manifestados individualmente e correspondendo às necessidades irracionais do ser huma-

no, 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.

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.

MARCOS LEGAIS ANTIRRACISTAS NO ÂMBITO ESCOLAR

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.

A Constituição Federal (1988), estabelece como crime inafançável 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 inafançável 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.

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 religio-

sas 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 positivos 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

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.

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.

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.

SEMIÓTICA E LETRAMENTO DIGITAL EXPLORANDO AS POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS NA ERA DAS MÍDIAS DIGITAIS

GLAUCIA MARIA GONÇALVES ROSA

RESUMO

A semiótica, como disciplina que estuda os signos e símbolos, desempenha um papel crucial na análise e interpretação dos elementos comunicativos presentes nas mídias digitais. Introdução A sociedade contemporânea está cada vez mais imersa na era digital, em que as tecnologias da informação e comunicação desempenham um papel fundamental em nossa vida cotidiana. Nesse contexto, o letramento digital e a compreensão dos processos semióticos presentes nas mídias digitais tornam-se habilidades essenciais para uma participação ativa e crítica na sociedade. Os responsáveis desempenham um papel central nesse processo, estiveram como mediadores e facilitadores do letramento digital e da competência semiótica. Através da semiótica, somos capazes de reconhecer os diferentes signos utilizados na comunicação, como palavras, imagens, cores, gestos e sons, e compreender como eles constroem signifcados e afetam nossos sinais. Em suma, a integração da semiótica e do letramento digital no contexto escolar visa desenvolver habilidades fundamentais para uma participação consciente e ativa na sociedade digital. Nesse sentido, a integração da semiótica e do letramento digital no contexto escolar torna-se uma necessidade premente. Através da compreensão dos processos semióticos presentes nas mídias digitais e da capacidade de analisar criticamente as mensagens veiculadas, os indivíduos se tornam mais preparados para enfrentar os desafos e aproveitar as oportunidades oferecidas pelo mundo digital. O letramento digital, por sua vez, refere-se à capacidade de compreender, utilizar e analisar criticamente as tecnologias digitais e os diversos tipos de mídia que encontramos nesse ambiente. Abordagens pedagógicas que envolvem a análise e interpretação de signos e símbolos presentes nas mídias digitais, bem como a produção de conteúdo multimídia, podem auxiliar os alunos a desenvolverem habilidades de leitura crítica, análise e comunicação no ambiente digital. Além disso, a formação contínua de professores é fundamental para capacitá-los a lidar com as demandas e desafos do mundo digital, orientando os alunos de forma ética, responsável e segura. A escola desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de compreender e se engajar de forma refexiva na cultura midiática.

Palavras-chave: Semiótica, letramento digital, educação.

1.INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea está cada vez mais imersa na era digital, em que as tecnologias da informação e comunicação desempenham um papel fundamental em nossa vida cotidiana. Nesse contexto, o letramento digital e a compreensão dos processos semióticos presentes nas mídias digitais tornam-se habilidades essenciais para uma participação ativa e crítica na sociedade.

A semiótica, como disciplina que estuda os signos e símbolos, desempenha um papel crucial na análise e interpretação dos elementos comunicativos presentes nas mídias digitais. Através da semiótica, somos capazes de reconhecer os diferentes signos utilizados na comunicação, como palavras, imagens, cores, gestos e sons, e compreender como eles constroem signifcados e infuenciam nossas percepções.

O letramento digital, por sua vez, refere-se à capacidade de compreender, utilizar e analisar criticamente as tecnologias digitais e os diversos tipos de mídia que encontramos nesse ambiente. Envolve não apenas a habilidade técnica para lidar com as ferramentas digitais, mas também a competência para interpretar e avaliar as mensagens veiculadas, identifcar possíveis viéses e manipulações e participar de forma ética e responsável no mundo digital.

Nesse sentido, a integração da semiótica e do letramento digital no contexto escolar torna-se uma necessidade premente. A escola desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de compreender e se engajar de forma refexiva na cultura midiática. Os educadores desempenham um papel central nesse processo, atuando como mediadores e facilitadores do letramento digital e da competência semiótica.

Abordagens pedagógicas que envolvem a análise e interpretação de signos e símbolos presentes nas mídias digitais, bem como a produção de conteúdo multimídia, podem auxiliar os alunos a desenvolverem habilidades de leitura crítica, análise e comunicação no ambiente digital. Além disso, a formação contínua de professores é fundamental para capacitá-los a lidar com as demandas e desafos do mundo digital, orientando os alunos de forma ética, responsável e segura.

Em suma, a integração da semiótica e do letramento digital no contexto escolar visa desenvolver habilidades fundamentais para uma participação consciente e ativa na sociedade digital. Através da compreensão dos processos semióticos presentes nas mídias

digitais e da capacidade de analisar criticamente as mensagens veiculadas, os indivíduos se tornam mais preparados para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades oferecidas pelo mundo digital. A escola e os educadores desempenham um papel crucial nesse processo, fornecendo aos alunos as ferramentas necessárias para se tornarem cidadãos digitais competentes e críticos.

2. SEMIÓTICA E LETRAMENTO DIGITAL

A semiótica, uma disciplina que se originou a partir dos estudos de Ferdinand de Saussure e Charles Sanders Peirce, representa um campo de pesquisa dedicado à investigação dos signos e símbolos e à análise de como esses elementos são utilizados para criar significados e transmitir mensagens. A partir de uma abordagem interdisciplinar, a semiótica busca compreender os processos de produção e recepção dos signos em diversos sistemas de comunicação, abrangendo tanto a linguagem verbal quanto a linguagem visual, bem como outros sistemas simbólicos presentes na mídia contemporânea.

Enquanto área de estudo, oferece uma estrutura teórica que permite a análise detalhada dos signos e símbolos presentes em diferentes contextos comunicativos. Saussure, um dos principais teóricos da semiótica, propôs a distinção entre o "significante" e o "significado", enfatizando a relação arbitrária e convencional entre eles. Ele argumentava que os signos, como unidades fundamentais da comunicação, são formados pela associação entre um componente material (o significante) e um conceito ou ideia (o significado). Essa perspectiva saussuriana influenciou significativamente o campo da semiótica, fornecendo uma base conceitual sólida para a análise dos signos em diferentes domínios comunicativos.

Além das contribuições de Saussure, Peirce ampliou o escopo da semiótica, introduzindo conceitos como "ícone", "índice" e "símbolo" para descrever diferentes tipos de signos presentes na comunicação. Para Peirce, o ícone é um tipo de signo que se assemelha ao objeto que representa, enquanto o índice estabelece uma relação causal ou contiguidade com o objeto. Já o símbolo é um tipo de signo cuja relação com o objeto é convencional e depende do acordo social. Essas categorias peirceanas ampliaram o escopo da semiótica, permitindo a análise de uma variedade de sistemas simbólicos presentes na mídia contemporânea.

A semiótica se dedica à análise dos processos envolvidos na produção, circulação e recepção de mensagens, com um foco particular na compreensão dos signos e símbolos utilizados na comunicação. Umberto Eco, um renomado teórico no campo da semiótica, enfatiza que a semiótica é uma "ciência geral da cultura que investiga a vida dos signos no contexto da vida social" (Eco, 1976). Essa citação de Eco ressalta a importância da semiótica como uma ferramenta para compreender como os signos e símbolos são empregados para atribuir significados e influenciar a construção da realidade simbólica.

Além de Eco, outros estudiosos têm contribuído para a compreensão da semiótica como uma disciplina fundamental no estudo da comunicação e da cultura. Roland Barthes, por exemplo, argumenta que "a semiologia é uma ciência que estuda a vida dos signos no seio da vida social" (Barthes, 1964). Essa afirmação destaca a amplitude da semiótica, que busca investigar não apenas os signos de forma isolada, mas também a relação deles com a sociedade e a cultura em que estão inseridos.

Através da análise semiótica, podemos desvendar as diferentes camadas de significado presentes nas mensagens comunicadas por meio dos signos. Isso envolve examinar como os signos são organizados e combinados para criar significados específicos e como esses significados são interpretados pelos receptores. A semiótica nos permite compreender como os signos são utilizados para representar conceitos, ideias e valores em diferentes contextos culturais e sociais.

2.1 LETRAMENTO DIGITAL

O letramento digital é um conceito que surgiu com a crescente importância das tecnologias da informação e comunicação na sociedade contemporânea. Ele se refere à habilidade de utilizar, compreender e avaliar criticamente as tecnologias digitais, incluindo o acesso à informação, a comunicação, a produção e a participação ativa na cultura digital. O termo "letramento digital" está relacionado ao conceito mais amplo de letramento, que envolve a capacidade de usar e interpretar a linguagem escrita em diferentes contextos.

De acordo com Knobel e Lankshear (2007), o letramento digital envolve o uso das tecnologias digitais como ferramentas para a aprendizagem, a comunicação e a participação social. É um conjunto de habilidades e competências necessárias para navegar, buscar, filtrar e avaliar informações encontradas na internet, bem como para criar e compartilhar conteúdo online. O letramento digital também envolve a compreensão das questões éticas, legais e de segurança relacionadas ao uso das tecnologias digitais.

Nessa perspectiva, Rosen (2011) argumenta que o letramento digital vai além do simples conhecimento técnico sobre as tecnologias digitais. Ele enfatiza a importância do pensamento crítico e da capacidade de avaliar e analisar as informações encontradas online. O autor destaca que o letramento

digital inclui a habilidade de distinguir entre informações confáveis e não confáveis, de discernir e questionar os preconceitos e as intenções por trás das mensagens digitais.

O letramento digital também está relacionado à participação ativa na cultura digital e à habilidade de colaborar e interagir com outras pessoas por meio das tecnologias digitais. Segundo Jenkins et al. (2009), o letramento digital envolve a participação em comunidades online, o compartilhamento de conhecimento, a colaboração em projetos coletivos e a capacidade de criar conteúdo original.

Dessa forma, o letramento digital torna-se essencial em um contexto em que as tecnologias digitais estão cada vez mais presentes em diferentes aspectos da vida cotidiana. Conforme apontado por Warschauer e Matuchniak (2010), o letramento digital não é mais uma habilidade opcional, mas uma necessidade para a participação plena na sociedade contemporânea. É uma competência necessária para o sucesso acadêmico, profssional e pessoal.

Em suma, o letramento digital é um conjunto de habilidades e competências que permitem o uso, compreensão e avaliação crítica das tecnologias digitais. Envolve a capacidade de acessar, analisar, criar e compartilhar informações online, bem como a participação ativa na cultura digital. O letramento digital vai além do domínio técnico das ferramentas digitais, envolvendo o pensamento crítico, a avaliação da credibilidade das informações e a colaboração em comunidades online. É uma competência indispensável para o engajamento pleno na sociedade contemporânea digitalizada.

2.2 SIGNOS E SÍMBOLOS NA MÍDIA

A mídia desempenha um papel central na disseminação de signos e símbolos, utilizando uma variedade de formas, como palavras, imagens, cores, gestos e sons. A semiótica surge como uma ferramenta essencial para reconhecer e interpretar esses elementos, desvendando suas associações culturais e conotações implícitas. Por meio da análise semiótica, podemos compreender como esses signos e símbolos são empregados na mídia, influenciando a maneira como percebemos e atribuímos signifcado aos conteúdos apresentados.

A escolha das cores em anúncios publicitários, por exemplo, pode evocar emoções específcas e influenciar nossas percepções sobre um produto. Como observou Meyrowitz (1985), "as cores são signos que carregam conotações simbólicas e culturais, impactando nossa resposta emocional e cognitiva". Nesse sentido, a análise semiótica nos permite compreender como as cores são selecionadas e utilizadas estrategicamente na mídia, a fm de criar associações e influenciar a recepção da mensagem.

Além disso, a linguagem corporal e as expressões faciais desempenham um papel fundamental na comunicação midiática. Segundo Birdwhistell (1970), "os gestos e as expressões faciais são signos não verbais que comunicam intenções, emoções e atitudes". Ao observar a linguagem corporal e as expressões faciais de apresentadores de notícias, por exemplo, podemos compreender como esses signos são utilizados para transmitir credibilidade, empatia ou autoridade.

A citação de Barthes em seu livro "A Mensagem Fotográfca" ressalta ainda mais a importância de compreender os signos e símbolos presentes nas imagens midiáticas. Conforme ele afrmou, "a fotografa é um conjunto de signos cujos signifcados variam de acordo com a cultura e o contexto". Essa citação evidencia a necessidade de considerar o contexto cultural e interpretativo ao analisar as mensagens visuais na mídia.

A análise semiótica na mídia nos permite desvelar como os signos e símbolos são utilizados para criar signifcados e influenciar a recepção da mensagem pelo público. Como afrmou Williamson (1978), "as imagens e os signos na mídia são veículos de representação que refetem e moldam a realidade". Ao examinar os elementos semióticos presentes nas produções midiáticas, podemos compreender como a mídia constrói narrativas, representa ideias e influencia a percepção do público.

A semiótica desempenha um papel crucial na análise dos signos e símbolos presentes na mídia, revelando sua natureza culturalmente construída e sua capacidade de moldar signifcados. Ao compreendermos os processos de signifcação na mídia, podemos desenvolver uma postura crítica em relação aos conteúdos midiáticos e fortalecer nosso letramento midiático.

2.3 SEMIÓTICA E AS REDES SOCIAIS

As redes sociais têm se tornado uma parte signifcativa da nossa vida cotidiana, transformando a forma como nos comunicamos, interagimos e compartilhamos informações. No contexto das redes sociais, a semiótica desempenha um papel relevante, permitindo-nos compreender os signos e símbolos presentes nesses ambientes digitais e como eles influenciam a construção de signifcados. Através da análise semiótica, podemos desenvolver uma compreensão mais profunda das práticas de comunicação nas redes sociais e explorar suas implicações culturais e sociais.

Uma das características distintivas das redes sociais é a sua natureza multimodal, combinando diferentes modos de comunicação, como texto, imagem, vídeo e emoji. Essa multiplicidade de recursos comunicativos requer uma abordagem semiótica abrangente para compreender como os diferentes signos são selecionados, organizados e interpretados pelos usuários. Como afrma van Leeuwen (2005), "a semiótica social nos fornece as ferramentas necessárias para analisar a complexidade dos recursos semióticos utilizados nas interações sociais".

Ao analisar as redes sociais, a semiótica nos ajuda a decodifcar as mensagens subjacentes aos símbolos e signos utilizados pelos usuários. Por exemplo, a escolha de determinadas palavras, hashtags ou emojis pode transmitir emoções, identidades ou posicionamentos políticos. Como aponta Kress (2010), "os signos são utilizados para representar o mundo e expressar pontos de vista particulares". Portanto, a análise semiótica nos permite desvendar os signifcados implícitos nas interações nas redes sociais, revelando como os usuários constroem suas identidades e comunicam suas intenções.

Além disso, a semiótica também nos ajuda a entender como os algoritmos das redes sociais utilizam signos e símbolos para personalizar nossas experiências online. Através da análise semiótica, podemos investigar como os algoritmos interpretam nossos comportamentos, preferências e conexões sociais, e como isso infuencia a forma como recebemos e interagimos com o conteúdo nas redes sociais. Como menciona Manovich (2012), "os algoritmos operam na lógica dos signos, mapeando e classifcando os elementos do mundo digital".

A análise semiótica permite explorar as dinâmicas de poder e infuência presentes nas redes sociais. Através da investigação dos signos e símbolos utilizados nas práticas de engajamento e persuasão, podemos compreender como as mensagens são construídas e disseminadas, bem como identifcar estratégias de manipulação e propaganda. Como enfatiza Fiske (1990), "os signos e símbolos são veículos de ideologias e interesses específcos".

Ao aplicar a semiótica nas redes sociais, desenvolvemos uma abordagem crítica e refexiva, permitindo-nos navegar por esses ambientes digitais de maneira mais informada e consciente. Através da análise semiótica, somos capazes de compreender as complexidades das práticas de comunicação nas redes sociais, desvendar signifcados implícitos e examinar as dinâmicas de poder subjacentes. Como afrma Santaella (2003),

"a semiótica nos capacita a interpretar criticamente as mensagens presentes nas redes sociais e a desenvolver habilidades de leitura e produção mais conscientes".

2.4 A ESCOLA, A SEMIÓTICA E O LETRAMENTO DIGITAL

A escola e os educadores desempenham um papel fundamental na formação de indivíduos críticos e conscientes em relação ao uso das redes sociais e ao entendimento dos signos e símbolos presentes nesses ambientes digitais. Eles têm a responsabilidade de promover o letramento digital e a competência semiótica, capacitando os estudantes a navegar de forma crítica e responsável nas mídias sociais.

A educação deve ir além do mero domínio técnico das ferramentas digitais, buscando desenvolver habilidades de análise, interpretação e refexão sobre os aspectos semióticos das redes sociais. Nesse sentido, os educadores podem desempenhar um papel ativo ao integrar a semiótica como uma abordagem crítica no currículo escolar. Conforme aponta Lankshear e Knobel (2008), "os educadores precisam ajudar os alunos a se tornarem alfabetizados em termos de como signifcados e identidades são construídos, negociados e contestados nas práticas digitais".

Os educadores também têm a responsabilidade de fornecer orientação e apoio aos estudantes na compreensão dos aspectos éticos, sociais e políticos das redes sociais. Eles devem encorajar uma análise crítica do conteúdo midiático, promovendo a consciência dos processos de infuência, manipulação e construção de signifcados presentes nas redes sociais. Como afrma Buckingham (2003), "a educação midiática deve desenvolver a capacidade dos alunos de interpretar, avaliar e utilizar criticamente as mensagens e as práticas sociais e culturais da mídia".

Para integrar efetivamente a semiótica e o letramento digital no ambiente educacional, é essencial que os educadores estejam preparados e atualizados. Eles devem estar familiarizados com os conceitos e as abordagens da semiótica, bem como com as dinâmicas das redes sociais e as práticas digitais dos estudantes. Isso permitirá que eles orientem os alunos de forma adequada, facilitando a compreensão e a análise dos signos e símbolos presentes nas redes sociais. Como menciona Kress (2003), "os educadores devem estar preparados para acompanhar as mudanças rápidas nas práticas de comunicação e ajudar os alunos a desenvolver habilidades de análise e refexão sobre as práticas semióticas na era digital".

Além disso, a colaboração entre educadores e estudantes é fundamental para promover o letramento digital e a competência semiótica. Os alunos devem ser encorajados a compartilhar suas experiências e pers-

pectivas em relação ao uso das redes sociais, enquanto os educadores podem fornecer direcionamento e estimular a reflexão crítica sobre os aspectos semióticos envolvidos. Conforme afirmam Marsh e Millard (2000), "a educação precisa ser colaborativa, oferecendo espaços para diálogo e coconstrução de conhecimento entre alunos e professores".

Em suma, a escola e os educadores têm um papel crucial na promoção do letramento digital e da competência semiótica, capacitando os estudantes a compreender e analisar criticamente os signos e símbolos presentes nas redes sociais. Eles devem fornecer orientação, apoio e oportunidades de reflexão para que os alunos desenvolvam habilidades necessárias para navegar de forma consciente e responsável nesses ambientes digitais. Como afirmou Jenkins (2009), "a educação deve capacitar os estudantes a participar ativamente da cultura participativa, entendendo e questionando os significados e as implicações das práticas digitais contemporâneas".

2.5 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS PARA O LETRAMENTO DIGITAL E A SEMIÓTICA

Uma abordagem eficaz para integrar a semiótica e o letramento digital é a realização de atividades de análise e interpretação de signos e símbolos presentes nas mídias digitais. Os alunos podem ser incentivados a examinar anúncios, vídeos, posts de redes sociais e outros conteúdos midiáticos, identificando os elementos semióticos e refletindo sobre suas conotações e impactos. Conforme apontam Lankshear e Knobel (2008), "a análise crítica de textos midiáticos pode ajudar os alunos a compreender como significados e valores são construídos e como eles podem ser questionados".

Outra abordagem é a produção de conteúdo digital, em que os alunos são estimulados a criar mensagens e narrativas utilizando diferentes recursos semióticos. Eles podem desenvolver projetos de mídia, como vídeos, podcasts, blogs ou até mesmo jogos digitais, explorando a capacidade de construção de significados e expressão pessoal. Essa prática permite que os alunos apliquem seus conhecimentos sobre a semiótica de forma prática e desenvolvam habilidades de comunicação multimodal. Conforme destaca Kress (2010), "a produção de multimídia é uma forma de expressão significativa e uma maneira de os alunos pensarem sobre a comunicação, a cultura e a representação".

No que diz respeito à formação de professores, é essencial reconhecer a importância da capacitação contínua em relação ao letramento digital e à competência semiótica. Os educadores devem estar atualizados em relação às novas tecnologias e práticas digitais, bem como ter um conhecimento sólido dos conceitos e abordagens da semiótica. Conforme destacado por Alvermann (2008), "a formação de professores deve envolver experiências práticas que permitam aos educadores compreenderem a natureza das práticas digitais dos alunos e refletirem criticamente sobre seu próprio papel como mediadores".

A formação de professores também deve abordar questões éticas, de privacidade e segurança no ambiente digital. Os educadores devem ser capacitados para orientar os alunos sobre a importância da responsabilidade digital, do respeito aos direitos autorais, da proteção de dados pessoais e da promoção de ambientes online seguros e saudáveis. Conforme salienta Buckingham (2007), "os professores devem estar preparados para lidar com os desafios éticos e morais que surgem no contexto digital e orientar os alunos a tomar decisões informadas e éticas".

As abordagens pedagógicas para o letramento digital e a semiótica devem envolver atividades de análise e interpretação de signos midiáticos, bem como a produção de conteúdo digital. A formação contínua de professores é essencial para que eles possam lidar de forma eficaz com as demandas e desafios do mundo digital, capacitando os alunos a se tornarem usuários críticos e responsáveis das mídias digitais. Conforme afirmou Prensky (2010), "os educadores devem se tornar 'nativos digitais' para que possam educar a próxima geração de nativos digitais".

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o artigo foram exploradas as interconexões entre a semiótica, o letramento digital e a instituição escolar, em uma análise da relevância desses conceitos na sociedade contemporânea. A semiótica se mostra uma disciplina fundamental para a compreensão dos processos de produção, circulação e recepção de mensagens, enquanto o letramento digital é definido como a habilidade crítica e reflexiva no trato das tecnologias digitais e das mídias presentes nesse contexto.

Um dos pontos discutidos diz respeito à aplicação de abordagens pedagógicas que integrem a semiótica e o letramento digital no currículo escolar, por meio da análise de signos e símbolos presentes nas mídias digitais, bem como da produção de conteúdo multimídia. Tais abordagens têm como propósito o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica, interpretação e produção de mensagens no ambiente digital, capacitando os discentes para uma participação consciente e ativa na cultura midiática.

Outro aspecto enfatizado é a necessi-

dade de uma formação continuada para os educadores, de modo a capacitá-los a lidar com as demandas e desafos do mundo digital, orientando os alunos de maneira ética, responsável e segura. A preparação adequada dos docentes é essencial para proporcionar uma educação contextualizada, que acompanhe as transformações da sociedade e prepare os discentes para as exigências e oportunidades do mundo digital.

Como conclusão, podemos afrmar que a integração da semiótica, do letramento digital e da instituição escolar desempenha um papel crucial na formação de indivíduos críticos, capazes de compreender, interpretar e engajar-se conscientemente nas mídias digitais. Ao promover uma educação que valoriza a compreensão dos processos semióticos e a utilização responsável das tecnologias digitais, a instituição escolar assume uma posição central na preparação dos discentes para enfrentar os desafos e aproveitar as oportunidades oferecidas pela sociedade digital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHANDLER, D.Semiotics: The Basics. 2. ed. Londres, England: Routledge, 2007. ECO, U.A theory of semiotics. Bloomington, MN, USA: Indiana University Press, 1976. ECO, U.Tratado de semiotica general. [s.l.] Lumen Books/Sites Books, 2000.

GARCIA, C. D. et al.Letramento Digital e Ensino de Linguagens: coletânea didática para a prática docente. [s.l.] Pedro & João Editores, 2022.

KALANTZIS, M.; COPE, B.New learning: Elements of a science of education. 2. ed. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2012.

Letramento Digital: Aspectos Sociais e Possibilidades Pedagógicas. [s.l.] Kátia Morosov Alonso, 2010.

MACHADO, A. DE B.; LUCIO, V. R.ESCOLA, CURRÍCULO E TECNOLOGIAS: desafos

e possibilidades para a prática pedagógica. [s.l.] Editora BAGAI, 2021.

ROSA, A. M.Semiotica, Consumo e Publicidade. [s.l.] Independently Published, 2020.

TANIGUTI, G.; CORRÊA, K. F. L.Tecnologias digitais aplicadas à educação inclusiva: fortalecendo o desenho universal para a aprendizagem. [s.l.] Instituto Rodrigo Mendes, 2021.

VALENTE, N.Semiotica: OS Signos, a Educacao E a Aprendizagem. [s.l.] Createspace, 2014.

VALENTE, N.Narrativa, Linguagem E Semiotica. [s.l.] Independently Published, 2021.

TECNOLOGIA EM SALA DE AULA: BEM-VINDO À REALIDADE?

IDELSON ALVES JUNIOR

RESUMO:

Neste trabalho é abordado as dificuldades dos professores, onde me incluo, no uso da tecnologia em sala de aula, diante do advento dos dispositivos moveis, internet e redes sociais, 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 perfl de aluno. As unidades escolares precisam buscar meios e criarem uma nova conta de investimento, chamada tecnologia, a fm 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 fm de medir a que passo anda a relação professor/aluno/tecnologia. Os objetivos buscam em identifcar os conceitos sobre o uso da tecnologia em sala de aula, identifcar como os professores administram esta questão, verifcar a percepção dos professores em relação a esta questão e sua repercussão pedagógica, identifcar a aceitação dos professores, averiguar se existe falta de capacitação e principalmente identifcar 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 refexão 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 difculties 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 difculties 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 signifcance and attractiveness to a new student profle. School units need to fnd 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 fnd 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 refects 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

A sociedade atual, onde incluímos os professores e alunos é caracterizada pela importância 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 simplifcação. O novo modelo emergente de sociedade (da informação e do conhecimento), o valor central é o conhecimento.

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 acúmulo 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.

Devemos também ressaltar que ao incluir as Tecnologias da Informação no processo Educacional, a Escola Pública possibilita a democratização do acesso as novas Tecnologias aos jovens antes não atendidos por pura falta de recursos financeiros.

Os aprendizes de hoje precisam, portanto, uma formação dinâmica e fexível, que acompanhe as transformações da sociedade, do mercado de trabalho e da própria tecnologia que, afnal de contas, está provocando toda esta revolução.

Diante disso, precisamos considerar a importância da formação profssional do educador, valorizar a formação teórica e a construção de uma postura crítica desse profssional, que leve à refexão 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.

Esse estudo está fundamentado na preocupação com a qualidade na Educação e melhor entendimento da eficiência quanto ao investimento do Estado nas Tecnologias disponíveis para Educação.

2. DESENVOLVIMENTO

TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

Como acontece em todas as áreas ou setores de atividades, também na educação, a tecnologia tem possibilitado avanços signifcativos. 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:

- Disponibilidade das informações: É possível acessar conteúdos online de forma muito mais rápida e possibilitar discussões e fóruns mais dinâmicos.

- Utilização de simuladores, gráficos e outros objetos de aprendizagem; - como por exemplo a utilização de softwares;

- Educação on-line e educação a distância;

- Espaços virtuais de aprendizagem que levam o ensino para dentro de uma plataforma ampliando assim o que se conhecia dentro de uma sala de aula tradicional.

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, fca 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 fuir 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 profssional, 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)

A tecnologia é uma parceira do professor e pode ajudar a despertar o interesse dos estudantes, principalmente as crianças e adolescentes que são usuários natos da tecnologia, o que deve ser feito é utilizar este conhecimento na ampliação de outros saberes.

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.

Já faz tempo que o computador e outros dispositivos fazem parte do dia a dia dos professores, como fonte de pesquisas e também no planejamento e desenvolvimento de sua prática pedagógica.

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.

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 auxiliá-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 fuente no nosso ambiente de trabalho e assim obtermos melhores desempenhos no processo ensino-aprendizagem, fazendo com que o dia a dia da vida escolar fque 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 à mídia digital, fcando 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 signifcante 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 signifcativa e interessante.

Todos os esforços devem ser invitados para que a tecnologia e seus recursos se torne 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 fash 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 fnalizar, 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 signifcante e interessante.

CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES

Além da necessidade de implementação dos recursos físicos como dispositivos multimídia, computadores, rede internet, as escolas devem também se preocupar com o seu corpo docente, pois, indubitavelmente, serão os professores os principais agentes da mudança e aqueles que poderão fazer da tecnologia um recurso inovador e efcaz para o processo ensino aprendizagem, além de ser aqueles que de fato utilizarão as ferramentas disponibilizadas.

Alguns professores desencorajam-se da utilização das novas tecnologias por conta do desconhecimento e domínio das ferramentas, criando uma resistência natural e um discurso inadequado, de colocar a tecnologia com um adversária aos professores, por isso é fundamental que as escolas se preocupem com a formação de seus professores, assim como os professores busquem a capacitação e a reciclagem constante para se adequarem ao perfl atual, a disponibilização de recursos na escola, sem se preocupar com a capacitação do professor é semelhante a colocar o telhado em uma casa antes de fazer a sua fundação.

"A formação do professor é fator imprescindível para que a escola consiga melhorar a capacidade do cidadão comunicante, uma vez que o professor pode adotar em sua prática cotidiana uma postura que subsidia e estimula o aluno a refetir sobre o que signifca comunicar-se em nossa sociedade, como também aprender a manipular tecnicamente as linguagens e a tecnologia. " (CHIAPINNI,2005, p.278)

Não tem como cobrar a utilização dos recursos tecnológicos pelos professores, se antes não prepararmos esses profssionais para tal utilização.

Fica claro que o uso da tecnologia e seus recursos pode colaborar para uma melhor qualidade do ensino, contudo essa melhoria só será potencializada quando temos, juntamente com os recursos, um professor capacitado e bem preparado.

A maioria dos alunos lidam com tecnologia no seu dia a dia de forma tranquila, percebemos um domínio quase que completo; contudo este mesmo domínio também deve estar presente no dia a dia do Professor para que este tenha habilidades e segurança no uso das tecnologias. Muitas vezes o Professor deixa de utilizar-se de alguns recursos por conta da falta de domínio, evitando assim uma exposição negativa perante os alunos.

As escolas deveriam implementar junto com o plano de uso da tecnologia um programa de formação e capacitação dos Professores já que o objetivo fnal é melhorar os índices de qualidade da escola.

As escolas podem quebrar o paradigma do modelo do ensino depositário e fazer com que o processo ensino-aprendizagem seja mais signifcativo, despertando nos alunos um interesse maior pelos conteúdos e pela pesquisa, e sem dúvida alguma a tecnologia é uma das ferramentas que permite a emancipação e transição para este novo modelo.

"É preciso evoluir para se progredir, e a aplicação da informática

Desenvolve os assuntos com metodologia alternativa, o que muitas vezes auxilia o processo de aprendizagem. O papel então dos professores não é apenas o de transmitir informações, é o de facilitador, mediador da construção do conhecimento. Então, o computador passa a ser o 'aliado' do professor na aprendizagem, propiciando transformações no ambiente de aprender e questionando as formas de ensinar. " (VEIGA apud MORAN, 2007, p.2).

O novo cenário da Educação, impõe aos professores a necessidade da busca incessante as novas ferramentas e recursos, visando sempre a melhoria na qualidade de ensino e a construção dos saberes em conjunto com o aluno.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 profssionais 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 profssional 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.

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 Prática. 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

A BRINCADEIRA COMO UMA DAS MAIS POTENTES LINGUAGENS NA/ DA INFÂNCIA

IVONE ANTONIA DOS SANTOS

RESUMO:

Atualmente, os profssionais da educação reconhecem o brincar como uma atividade que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Porém, a prática educativa demonstra que não tem sido explorada a dimensão criativa do brincar, que é a sua essência. O brincar associado à educação da criança na escola deve possibilitar espaços concretos de criação e descoberta, elementos fundamentais para a aprendizagem.

O brincar infantil é uma forma de linguagem, são sistemas simbólicos que comunicam signifcados. A criança brinca antes de falar e essa forma de linguagem permite a ela dizer o que quer, o que gosta e o que sente. Nesse sentido, o brincar transforma-se em pré-requisito da linguagem falada e escrita.

PALAVRAS-CHAVE: educação; brincar; criança ; brincadeiras.

INTRODUÇÃO

Brincar é uma importante forma de comunicação, é por meio deste ato que a criança pode reproduzir o seu cotidiano.O ato de brincar possibilita o processo de aprendizagem da criança, pois facilita a construção da refexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação estreita entre jogo e aprendizagem.

Para defnir a brincadeira infantil, ressaltamos a importância do brincar para o desenvolvimento integral do ser humano nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo.

A ludicidade que deve estar sendo vivenciada na infância, ou seja, de que o brincar faz parte de uma aprendizagem prazerosa não sendo somente lazer, mas sim, um ato de aprendizagem.

Neste contexto, o brincar na educação infantil proporciona a criança estabelecer regras constituídas por si e em grupo, contribuindo na integração do indivíduo na sociedade. Deste modo, à criança estará resolvendo confitos e hipóteses de conhecimento e, ao mesmo tempo, desenvolvendo a capacidade de compreender pontos de vista diferentes, de fazer-se entender e de demonstrar sua opinião em relação aos outros. É importante perceber e incentivar a capacidade criadora das crianças, pois esta se constitui numa das formas de relacionamento e recriação do mundo, na perspectiva da lógica infantil.

AS IMPLICAÇÕES DO ATO DE BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Brincar, segundo o dicionário Aurélio (2003), é "divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar", também pode ser "entreter-se com jogos infantis", ou seja, brincar é algo muito presente nas nossas vidas, ou pelo menos deveria ser.

Segundo Oliveira (2000) o brincar não signifca apenas recrear, é muito mais, caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida.Assim, através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda propiciando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.

Vygotsky (1998), um dos representantes mais importantes da psicologia histórico- cultural, partiu do princípio que o sujeito se constitui nas relações com os outros, por meio de atividades caracteristicamente humanas, que são mediadas por ferramentas técnicas e semióticas.

Nesta perspectiva, a brincadeira infantil assume uma posição privilegiada para a análise do processo de constituição do sujeito, rompendo com a visão tradicional de que ela é uma atividade natural de satisfação de instintos infantis.

Ainda, o autor refere-se à brincadeira como uma maneira de expressão e apropriação do mundo das relações, das atividades e dos papéis dos adultos. A capacidade para imaginar, fazer planos, apropriar-se de novos conhecimentos surge, nas crianças, através do brincar. A criança por intermédio da brincadeira, das atividades lúdicas, atua, mesmo que simbolicamente, nas diferentes situações vividas pelo ser humano, reelaborando sentimentos, conhecimentos, signifcados e atitudes.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 27, v.01):

"...O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos."

Zanluchi (2005, p. 89) reafrma que "Quando brinca, a criança prepara-se 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." Assim, destacamos que quando a criança brinca, parece mais madura, pois entra, mesmo que de forma simbólica, no mundo adulto que cada vez se abre para que ela lide com as diversas situações.

A LÍNGUAGUEM DA INFÂNCIA DO BRINCAR

Essa palavra tem um sentido bem conhecido de todos nós, especialmente quando criança. Ela representa a possibilidade de imaginarmos ser quem não somos, de estarmos em lugares e planetas diferentes, o prazer de satisfazer o desejo mesmo que de forma ilusória, de viver o suspense do inesperado, de viver a loucura sem ser louco, de divertir-se.

Assim, brincar é entrar num estado de faz-de-conta. Em outras palavras, "[...] uma mudança de perspectiva, da lógica [...] para a esfera teatral ou representativa, onde as coisas são aceitas pelo que são vivenciadas, e a lógica é a do 'faz-de conta', do 'como se'" (CAMPBELL, 1992, p.31).

Como nos diz Bacha (2003, p. 168) "brincar é, também, encarnar personagens diferentes".

Partindo desta idéia, Santa Roza (1997) aponta que a essência do brincar não é material, ela ultrapassa os limites da realidade física. Esta autora vai mais adiante, quando diz que o brincar se baseia na manipulação de imagens, é imaginação no sentido original do termo, tendo por função a representação da realidade. E acrescenta: "A imaginação cria uma realidade fctícia, sem a qual, todavia, não se poderia viver" (SANTA ROZA, 1993, p.28). Entretanto, Santa Roza (1997, p. 80) nos diz que brincar é uma atividade consciente, sendo que a criança não perde o sentido da realidade. A criança "sabe que se trata de algo imaginado, de pura fcção, ela não alucina". Desta forma, brincar é um

imaginário construindo um todo inseparável, pois "[...] aquele que brinca está [...] articulado com os materiais, com o espaço e o tempo, com as circunstâncias e com tudo o que diz respeito ao ato lúdico [...] tudo tem vida, fala e possui vontade" (SANTIN, 1994, p.163).

Nesse cenário, a criança está na posição de sujeito falante, o que permite que ela coloque em cena seu corpo, representando papéis, ao mesmo tempo em que investiga este mundo do adulto. Criança e brincadeira fazem, sem dúvida, uma combinação perfeita. É difícil pensarmos em uma criança que não goste de brincar, de se deixar envolver pela imaginação, pela fantasia, vivendo personagens dos mais variados tipos – bombeiros, médicos, super-heróis, viajantes de outros mundos, guerreiros interestrelares, pai e mãe, etc – inventando.

A BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Talvez poucos pais e educadores saibam o quanto é importante o brincar para o desenvolvimento físico e psíquico da criança.

A idéia, difundida popularmente, de que o ato de brincar é um simples passatempo, sem funções mais importantes que a de entreter a criança em atividades divertidas, não leva em consideração que a brincadeira é capaz de oferecer às crianças uma ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e tomada de consciência: ações na esfera imaginativa, criação das intenções voluntárias, formação de planos da vida real, em motivações intrínsecas e na oportunidade de interação com o outro, que, sem dúvida, contribuirão para o desenvolvimento da criança. De acordo

com o Referencial Curricular para a Educação Infantil (1988, p. 27), "a brincadeira é uma linguagem infantil que mantém vínculo essencial com aquilo que é o não brincar". A brincadeira se manifesta como uma rica forma de imaginação, e a criança faz uso da linguagem simbólica para diferenciar o que é realidade do que não é. Grande parte das crianças gosta de cantigas de roda e de brincadeiras cantadas, mas, infelizmente, as gerações atuais estão perdendo o gosto por essas formas de brincar, por isso há a necessidade de resgatá- las, de modo a valorizar nossa cultura e proporcionar o desenvolvimento da brincadeira como algo prazeroso e que possibilita o desenvolvimento.

Sendo assim, é importante incentivar a conscientização dos pais e educadores sobre um trabalho conjunto para a introdução do brinquedo na aprendizagem da criança desde a Educação Infantil.

A PERSPECTIVA DE PIAGET E DE VIGOTSKY SOBRE O BRINCAR

O uso de brinquedos e brincadeiras em sala de aula é defendido por vários teóricos, que mostram a importância dos mesmos no desenvolvimento da criança. Dentre eles, destacam-se Jean Piaget e Lev Vygotsky.
Para Piaget, o jogo constitui-se em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que as crianças, quando jogam, assimilam e podem transformar a realidade.

Piaget (1998) diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelec-

tuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa. Também considera que a brincadeira atua como uma forma de assimilação do real ao Eu da criança. Para adaptar-se ao mundo, ela faz uma representação deste, e a brincadeira é uma atividade que transforma o real de acordo com suas necessidades afetivas e cognitivas.

Segundo Vygotsky (1989), a criança usa as interações sociais como formas privilegiadas de acesso a informações: aprende a regra do jogo, por exemplo, através dos outros, e não como

o resultado de um pensar individual para a solução de problemas. Dessa maneira, ela aprende a regular seu comportamento pelas reações. Vygotsky (1989, p. 109) ainda afirma que:

"...É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, em vez de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não por incentivos fornecidos por objetos externos."

As brincadeiras que são oferecidas à criança devem estar de acordo com a zona de desenvolvimento em que ela se encontra e devem ser estimulantes para a ampliação do ir além; dessa forma, pode-se perceber a importância de o professor conhecer a teoria de Vygotsky.

Na visão sócio-histórica de Vygotsky, a brincadeira e o jogo são atividades específicas da infância, em que a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. Essas atividades são humanas e criadoras e têm contexto cultural e social, nas quais imaginação, fantasia e realidade interagem para a produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. Por

fim, considera-se as palavras do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) ao afirmar que:

É preciso que o professor tenha consciência de que, na brincadeira, as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. Nessa perspectiva, não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças. Pode-se, entretanto, utilizar os jogos, especialmente aqueles que possuem regras, como atividades didáticas (p. 29).

As Etapas do Brincar e da Linguagem

Desde que nasce, o bebé aprende a comunicar através do palreio, dos sorrisos, da mímica, do contacto ocular e da proximidade física. Entre os 4 e os 8 meses, surgem as primeiras brincadeiras vocais, em que o bebé faz bolhas de saliva, vibra os lábios e começa a imitar os sons dos adultos através de vocalizações. Nesta primeira fase de descoberta e de desenvolvimento, os bebés precisam de brinquedos que estimulem os seus sentidos, a sua perceção, as noções de espaço, peso e volume.

Posteriormente, a criança passa para a fase da comunicação verbal, ou seja, a sua comunicação passa a ter uma intenção, um conteúdo e um significado. A criança começa a explorar os brinquedos típicos de causa-e-efeito, em que carrega e acendem luzes, puxa e faz um som, roda e aparece um boneco. No entanto, a criança ainda brinca com os objetos com uma atitude meramente exploratória, sem lhes atribuir uma utilidade específica ou simbolismo.

Porém, à medida que cresce, a linguagem verbal começa a desenvolver-se, a criança aumenta o vocabulário e as palavras são usadas para vários contextos.
A partir dos 2 anos, surge o jogo simbólico, isto é, o brincar ao faz-de-conta. O jogo simbólico permite à criança a construção de um mundo real, pois ao brincar ela depara-se com situações que vive no seu dia-a-dia, podendo assim, compreendê-las melhor.
Ao brincar ao faz- de-conta, a criança exercita a imaginação, a capacidade de planear e de fantasiar situações lúdicas, de interagir e de expressar os seus sentimentos. O faz-de-conta promove também o desenvolvimento da linguagem. Ao imitar a mãe ou o pai, ao fingir que é um super-herói ou um polícia, a criança fala e argumenta entre os pares ou individualmente e aprende que as palavras são importantes para representar uma história, organizar um jogo e resolver problemas. Assim, a comunicação vai-se desenvolvendo nas brincadeiras entre criança-adulto e criança-criança, visto que é na ação do jogo que a criança decifra contextos e aprende a falar. Portanto, à medida que a criança cresce e se desenvolve, as brincadeiras vão-se tornando cada vez mais elaboradas, conduzindo-as assim a situações de aprendizagem mais complexas. Desta forma, as brincadeiras devem ser sempre adequadas ao nível de desenvolvimento de cada criança, de modo a oferecer-lhes oportunidades de adquirir novas aprendizagens.

O BRINCAR É OS BRINQUEDOS.

O brincar com sons, com música, com gestos, tão significativos e agradáveis para a criança, é pouco utilizado pelas instituições

infantis, certamente por razões relacionadas à formação e à cultura docente (KISHIMOTO, 2000, 2003).

Quando se trata do brinquedo e do brincar, imediatamente se pensa no brinquedo industrializado e na dificuldade de obtê-lo. Entretanto, pode-se brincar com o próprio corpo, com os materiais naturais, com os sons emitidos pelos objetos, com a sucata industrial natural, e também com os brinquedos industrializados.

Aprender pela experiência, pelo fazer, pela indução e, depois ,caminhar para a dedução, é o que Bruner sugere em seu currículo em espiral, que objetiva a compreensão

pela experiência do cotidiano, que é local, intransferível para outras situações de maior generalidade quando afirma que a criança pode aprender qualquer coisa, desde que adequada à sua forma de compreender o mundo, Bruner mostra as três formas de representar o mundo: enativo, icônico e simbólico.

Segundo Bettelheim (1988) "os brinquedos sempre representaram as invenções e espelham os símbolos do progresso tecnológico da sociedade" Afirma o autor que carros, caminhões, aviões e espaçonaves de hoje cumprem o mesmo papel nas brincadeiras de nossos filhos, que a carruagem de brinquedo cumpriu na índia Antiga ou na Grécia.

O mesmo autor afirma que " brincar é muito importante porque, enquanto estimula o desenvolvimento intelectual da criança, também ensina, sem que ela perceba, os hábitos mais necessários a esse crescimento, como a persistência, tão importante em todo aprendizado"

Outros pontos relevantes são destacados pelo autor, ou seja: Na brincadeira e através dela, a criança exercita os processos mentais; o desenvolvimento da linguagem também é acelerado se o adulto participa com o filho enquanto brincam juntos.

Na tentativa de compreender palavras de Einstein, o autor coloca que as crianças superam a experiência derrotante de viver num mundo que não podem dominar, criando um mundo mais compreensível que elas podem entender, que fazem isso de uma forma só conveniente para elas e que só elas podem saber que é essa.

Esses autores colocam com isto, em suas observações, a importância da brincadeira no desenvolvimento da habilidade de formar construções lógicas e criar uma imagem própria. Mas talvez a maior importância da brincadeira esteja no imediato prazer da criança, que se estende num prazer de viver. Dias

Pacheco, refere-se a prazer imediato quando menciona sobre as expressões lúdicas e suas diferenças de significado para a criança e o adulto, onde a criança vive e representa o exterior segundo o seu mundo interior. A

brincadeira permite que a criança resolva de forma simbólica problemas não resolvidos no passado e enfrente direta ou simbolicamente questões do presente. Há um consenso de que o brinquedo é um meio de preparar a criança para ocupações futuras, esta abordagem será ilustrada através da "Análise cross-cultural dos jogos e o Confito de Aculturamento dentro dos aspectos sociais dos jogos e brincadeiras.

Há portanto os aspectos psicológicos e inconscientes da brincadeira, as funções da brincadeira no desenvolvimento das habilidades cognitivas e motoras e o aspecto sociológico.

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.

Para além disso, o brinquedo também pode incorporar todo um imaginário criado pelo universo infantil, a partir dos desenhos animados, dos livros infantis, dos contos de fadas, das fábulas e das cantigas populares, por exemplo. Ao representar essas realidades imaginárias, os brinquedos dão vida e asas à imaginação dos pequenos, estimulando as brincadeiras de faz de conta e a criatividade.

A verdade é que seja para representar o dia a dia e o mundo à sua volta, ou para dar vida à fantasia, os brinquedos são verdadeiros parceiros das crianças, que conseguem transformar qualquer objeto em sua fonte de diversão. Uma bola, um brinquedo reciclado, um jogo educativo, uma boneca, massinha, comidinhas de plástico, um balde, ou até mesmo uma panela, tudo tem potencial para se tornar um brinquedo nas mãos dos pequenos, deixando estes momentos ainda mais ricos e divertidos.

O BRINCAR E A PRÁTICA EDUCATIVA

Atualmente, o que se percebe é um aumento contínuo em publicações, pesquisas e estudos que enfatizam a importância do brincar para o desenvolvimento infantil.

Cada vez mais, teóricos e pesquisadores têm direcionado seus estudos para esta questão, ressaltando e discutindo o papel das escolas de Educação Infantil e do Ensino Fundamenta Conforme Lima (2003), tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental, sobretudo nas séries iniciais, é possível afrmarmos que não é feita a diferenciação entre o jogo e a brincadeira, sendo tais termos utilizados como sinônimos. Segundo Lima (2003) pontua que: [...] têm-se a manifestação de diferentes tendências sobre o brincar:

- Ausência e proibição da brincadeira: a atividade lúdica é considerada como um estorvo para a aprendizagem; não são oferecidas as condições espaciais, temporais e materiais deste tipo de atividade (p.8);

- Brincar como Recurso Didático: a brincadeira é considerada como um meio preparatório para a aprendizagem escolar; a intervenção do educador é diretiva e visa a desenvolver nas crianças habilidades e noções previamente defnidas, preparatórias para aprendizagens de conteúdos e desenvolvimento de algumas habilidades escolares específcas (p.9);

- Brincar como Atividade Recreativa: a atividade lúdica é considerada como um momento que permite às crianças relaxarem e gastarem a energia excedente resultante das atividades passivas na sala de aula; o momento da brincadeira é o recreio, isto é, um descanso das atividades sérias da escola (p.9);

- Laissez-Faire: os educadores consideram que o espaço ao ar livre e o parque são, por si só, um elemento sufciente para que a brincadeira aconteça; eles não a proíbem, mas também não a enriquecem, apenas contemplam as atividades realizadas pelas crianças (p.10). (LIMA, 2003, p. 72-73).

Nessa perspectiva, diante dos atuais problemas da vida contemporânea, como as condições habitacionais, principalmente nas grandes cidades, que se mostram anos luz distantes do ideal de formação humanizadora, sabe-se que é a escola de Educação Infantil o local que deve oferecer à criança o apropriado suplemento de oportunidades para o desenvolvimento das suas capacidades físicas e intelectuais, logo as oportunidades para que as crianças cresçam e desenvolvam suas potencialidades quanto ao ser e ao aprender. Sobretudo, é essencial que se garantam à criança vivências que não as distancie daquilo que lhe é peculiar, ou seja, do brincar, sem que isso signifque um afrouxamento do compromisso com a construção e perpetuação do saber elaborado e socialmente legitimado. Todavia, há a equivocada ênfase dada, sobretudo, em escolas de Educação Infantil privadas, em atividades preparatórias para o ensino fundamental, principalmente aquelas relacionadas à alfabetização, as quais consistem na máxima da priorização de que as crianças aprendam a ler e a escrever, o que faz com que o brincar permaneça marginalizado. Nesse sentido, Vygotsky afrma que "Isso representa um simbolismo de segunda ordem e, como ele se desenvolve no brinquedo, consideramos a brincadeira do faz-de-conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita - que é um sistema de simbolismo de segunda ordem." (VYGOTSKY, 1984, p. 125)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar é indispensável como aprendizagem, principalmente para a criança, pois potencializa a exploração e a construção do conhecimento. Isso é um dado reconhecido por pesquisadores no campo da psicologia e da educação e profssionais que atuam na educação da criança. Assim, sabemos que no brincar, as respostas não estão prontas, pois precisam ser elaboradas a partir de cada situação que se apresenta, ou seja, é descoberta, espírito investigativo, criação, recriação. No brincar está presente à dimensão de risco, do prazer da surpresa e da curiosidade, numa aventura que convida constantemente o brincante a rever e a produzir. A escola, como espaço formal de educação da criança, ao desenvolver o brincar não deve utilizá-lo de forma 'didatizada', ou seja, pré-estabelecendo o desenvolvimento da atividade lúdica, com o propósito de transmitir conteúdos curriculares. Ao estabelecer a priori os rumos do jogo ou da brincadeira, o professor limita as possibilidades de criação e descoberta, essência do brincar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BACHA, M. N. A arte de formar: o feminino, o infantil e o epistemológico. Petrópolis: Vozes, 2002..

Psicanálise e educação: laços refeitos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. .

Mestre (e) cuca, a angustiante eclipsada. In: MRECH, L. M. (Org.) O impacto da psicanálise na educação. São Paulo: Avercamp, 2005. p.117-127.

BENJAMIN, W. Refexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BIRMAN, J. Além daquele beijo!? sobre o infantil e o originário em psicanálise. In: SANTA ROZA, E.; REIS, E. S. Da análise na infância ao infantil na análise. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1997. p.7-37.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida Jogos infantis o jogo, a criança e a educação ,São Paulo, Pioneira 1998

KiISHIMOTO , Tizuko Morchida O brincar e suas teorias ,São Paulo ,Pioneira 20

LA TAILLE, Yves de Piaget, Vygosty , Wallon :Teorias psicogenicas em discussão São Paulo, Summus 1992

MONTEIRO, Ignácio .In :MOLL,Luís C. Vigosty A educação :implicações pedagógicas da psicologia sócio-historica .Porto Alegre:Artes Médicas,1996.

NAVARRO, Mariana Stoeterau – UNICAMP O |Brincar na educação infantil

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PINTO, R. C. Repensando a educação. São Paulo: Cultrix, 1988.

REFERÊNCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL. São Paulo. Parma, 1998.

Revista Humanidades Série Pedagogia Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Bastos

RODULFO,Ricardo. O brincar e o signifcante: Um estudo psicanalistico sobre a constituição precose.Porto Alegre:Artes Médicas, 1999.

WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imagino, 1975.

ViYGOSTKY,L Fundamentos de defectología.Obras Excogitas V.Madri:Visor,1997

A LUDOPEDAGOGIA COMO INTERVENÇÃO NEUROPSICOPEDAGÓGICA

IZABEL CRISTINA PAIVA PARISE

RESUMO:

A ludopedagogia é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois ele se constitui enquanto linguagem, desafia o pensamento, a memória, possibilita a busca de solução de problemas, promove a negociação entre crianças, o planejamento, a investigação, a discussão de valores, a criação de regras, dentre outros fatores enriquecedores. O objetivo é promover a pesquisa literária para esclarecer e aprimorar o conhecimento sobre o tema com foco na socialização da criança e seu aprendizado através da ludopedagogia. A metodologia que utilizamos constituiu-se do estudo bibliográficos de vários autores que versaram sobre o tema. Cada capítulo tratou das peculiaridades do tema e considerou o envolvimento pedagógico pertinente a unidade escolar com todo seu corpo docente, administradores e funcionários levando em conta o ambiente ao qual a criança estará inserida. Consideramos ainda, o resgate das brincadeiras tradicionais como forma de propiciar às crianças oportunidades de participar, interagir, movimentar-se e expressar-se.

Palavras chave: Ludopedagogia. Educação Infantil. Intervenção Neuropsicopedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A delimitação do tema mostra que o trabalho com as atividades lúdicas e a ludopedagogia, como intervenções neuropsicopedagógicas, facilitam a socialização e torna o aprendizado nas escolas de educação infantil um instrumento pedagógico socializador e agregador de conhecimento e cultura.

O problema de pesquisa foi elaborado tendo como meta responder à questão: Como a ludopedagogia pode ser usada como instrumento de intervenção pedagógica auxiliando na aprendizagem e socialização na educação infantil? De que forma ela pode ser trabalhada visando melhorar o processo ensino aprendizagem na educação infantil?

A justificativa para nosso projeto foi a percepção de que o brincar parece ser a mola propulsora da infância! Em todos os lugares do mundo, em todas as culturas ao observarmos a sociedade humana e as crianças que as compõe notamos que brincar, de maneiras diversas e com técnicas e fazeres diferentes, é comum a grande parte dos moradores de nosso planeta. Assim, sendo algo tão fraterno e poderoso por si só, precisa ser observado, pesquisado e olhado em suas múltiplas facetas. Quando ouvimos falar de brincar nossa memória instantaneamente relaciona o fato a criança. Levar a criança a pensar, a inserir-se dentro de um contexto social muitas vezes pré-estabelecido pelos adultos que a rodeiam é um grande desafio

No objetivo geral procuramos reunir informações sobre a importância do brincar na infância e do lúdico como auxilio a pedagogia para socialização e aprendizado na educação infantil.

Objetivos específicos procuram apresentar o lúdico como forma de construção da identidade protagonista que pode auxiliar na socialização de indivíduos dentro de grupos, mostrar a importância de brincar dentro dos espaços da escola e a adesão deste instrumento de socialização e aprendizado pelos docentes e propor o resgate de algumas brincadeiras populares mostrando que existe uma cultura do brincar inserida no Brasil que pode ser apropriada pelas crianças retirando-as assim da extrema dependência que possuem dos instrumentos tecnológicos.

Nossa metodologia, foi baseada em pesquisa e nesta foram escolhidos livros de autores que versavam sobre o tema brincar e sua inserção no desenvolvimento infantil dentro das escolas de educação infantil. A sedimentação do brincar em suas múltiplas formas guiou-nos na procura de respostas para nossas questões norteadoras já apresentadas. Baseando-se em pesquisas bibliográficas, pretendem-se obter os dados necessários para a construção deste trabalho. Discutiremos, então, sobre a importância da brincadeira, expondo opiniões quanto ao brincar. Sobre o papel do brincar na escola e a importância deste no aprimoramento das relações entre as crianças e a melhora da adaptação escolar. Na observação da interação de crianças com finalidade de verificar o desenvolvimento das mesmas, interagindo umas com as outras, durante as brincadeiras individuais e coletivas, tendo, por vezes, a participação da professora em meio às diversas formas de buscar com que os alunos passassem a brincar de forma dirigida e espontânea. As observações feitas no decorrer desta pesquisa serão os indicadores que auxiliarão na solução das questões que constituem o problema apresentado no projeto.

Realizaremos leituras acerca do tema e de suas vertentes, de autores conceituados como Vygotsky, Piaget, Kramer, entre outros que focalizam e contribuem para o desenvolvimento e enriquecimento do tema abordado a fim de que possamos comparar as observações cotidianas com a pesquisa bibliográfica acerca do assunto.

Observando as crianças percebe-se que o brincar para elas é fonte natural de ale-

gria e aprendizado. Quando brincam elas absorvem conceitos de disciplina, moral, ética e elementos de convivência. O ambiente escolar tradicional e eivado de regras de conduta e tempo determinado, neste lugar técnico (lugar de aprender) totalmente diferente do ambiente familiar a criança se sente insegura e muitas vezes amedrontada.

Compreendendo este momento único para a criança a pesquisa voltou-se para este aspecto do brincar inserido no trabalho pedagógico durante a educação infantil pois o brincar une, tranquiliza e socializa a criança. A intenção deste trabalho é esclarecer e apontar com uma bibliografa especialmente voltada para o assunto em questão, o estudo do caráter socializador do brincar humano em suas diferentes conotações.

Na escola ao corpo docente cabe a mediação provocadora. Aos demais cabe o olhar atento para suprir todos os meios de segurança e cuidado na trajetória da criança no ambiente escolar. A criança, suas emoções, seu protagonismo, sua apreensão do mundo será nossa abordagem. Portanto nossa pesquisa e metodologia versará a respeito da criança e do brinquedo como ferramenta para o auxílio na aprendizagem.

2 A LUDOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A infância é um momento de intensa atividade cerebral, física e social. Quando observamos uma criança inserida em um ambiente público mesmo que esteja aparentemente parada, ela é puro protagonismo. Seus olhos, suas pernas e braços em movimentos suaves e regulares, seu sorriso furtivo demonstrarão com profunda exatidão que seu ser é todo ativo e dinâmico. Sua mente absorve cada detalhe do ambiente.

Abordando o cotidiano escolar pela via do brincar, na realidade a pesquisa procurou encontrara criança em espaço que supostamente deveria estar favorecendo seu desenvolvimento como ser autônomo, criativo, pleno. Os dados revelam que, em raros momentos, à revelia do ambiente e dos adultos, a criança emerge por detrás do que se costuma considerar como aluno na escola brasileira. Em outras palavras, reprimida na forma de aluno, do qual se espera obediência, silencio, passividade, submissão a regras e rotinas – muitas das quais sem objetivos claros – encontra-se a criança, curiosa, ativa, ansiosa por novas experiências e pelas oportunidades de interagir com outras crianças e com o ambiente. (GISELA WAJSKOP, 2001, p. 11)

A escola normalmente é por si mesma presa a uma porção de deveres e regras. Por ser crivada de olhares, ora político se sobrepondo ao pedagógico, ora pedagógico engessado em modos de fazer ultrapassados, anacrônicos, a escola se estabelece como detentora de saberes. Aquele que a frequenta "perde" a denominação de ser criança com necessidades únicas e passa a ser denominada como aluno. Ao aluno cabe ser parte de um grupo, é instruído a se constituir enquanto ser dentro das regras estabelecidas. Estas regras o analisam, o mensuram, o levam adiante ou o avaliam como incapaz.

Mesmo as escolas infantis que são tachadas como competentes nada mais fazem que reproduzir conteúdo e impor regras. Torna-se claro que para a criança uma rotina pré-estabelecida traz conforto e segurança. Entretanto, nesta rotina, deve haver de forma constante inesquecíveis momentos em que sua espontaneidade criativa e individual deve ser privilegiada.

O protagonismo infantil deve ser mediado com conhecimento e abordagens criativas e desafadoras por todos os agentes educativos que fazem parte do quadro humano que compõe a escola.

O recinto escolar é, em todos os instantes e ambientes que possui, lugar de aprender e, quem dele se aproxima, deve ter isto em mente.

"As crianças crescem em universos "multiculturais", recebendo a influência das mais diversas culturas: a familiar (de pai, mãe ou outros adultos responsáveis por elas); a da comunidade na qual estão inseridas; a praticada na escola e a cultura global (transmitida pela mídia. Todo este "caldo" reflete-se nas brincadeiras, em que as crianças mesclam esse riquíssimo universo lúdico. " (ADRIANA FRIEDMANN, 2012, p. 17)

Desde as pessoas que participam do quadro de funcionários da limpeza, perpassando pelas funcionárias que proveem a alimentação das crianças, administradores da escola, agentes de atendimentos escolar, professoras e professores ou qualquer outro indivíduo que adentre ao ambiente escolar, todos devem ter em si a necessária noção de que serão avaliados, observados e, em alguns momentos imitados pelas crianças.

O recinto escolar é, em todos os instantes e ambientes que possui, lugar de aprender e, quem dele se aproxima, deve ter isto em mente assim sendo estar atentos as descobertas que permeiam o brincar criativo de todas as crianças jamais perdendo de vista que elas são o cerne de todo trabalho desenvolvido nas unidades escolares e, portanto, merecem toda empatia e respeito de cada indivíduo adulto que com elas interagem.

Todo o aparato educacional na educação infantil, tanto pessoas como objetos, móveis e aquisições, devem estar voltados para as crianças pequenas. Não poderia ser diferente com os espaços. Cada canto, cada objeto, cada mobiliário adquirido para ser disposto dentro do espaço físico da educação

infantil deve ter em vista, ao ser adquirido, como algo provocador para a criança.

"Cada assunto tratado na escola tem sua própria relação especifca com o curso do desenvolvimento da criança, relação essa que varia a medida que a criança vai de um estágio a outro (...)" (L.S. VIGOTSKI apud WAJSKOP, 2001)

A criança absorve tudo que lhe é ensinado. Esta transmissão de conhecimento pode se dar de forma proposital ou não. Conforme vai crescendo ela se apropria de repertórios de conhecimentos novos ou refaz percursos de aprendizagens que já havia interiorizado. Tudo lhe ensina, a sua volta quase tudo lhe provoca. Seu cérebro é um "radar esponja" que tudo retém, absorve e cria. Daí vem a necessidade de se pensar e ocupar espaços de forma pensada, planejada para que, na medida mais ampla possível, ela enquanto participante ativa dos espaços escolares tenha o privilégio de ter um ambiente provocador a sua criatividade.

De maneira criativa e levando em conta as necessidades das crianças citamos abaixo algumas maneiras onde o espaço da sala de aula pode ser criativamente adaptado para que dele se faça um ambiente que possibilite a brincadeira individual e em grupos;

- Virar as mesas ao contrário e enrolar um pano em volta para formar um barco;
- Empilhar uma mesa virada sobre a outra e passar um barbante circundando os pés da mesa virado para cima, para fazer uma barraca de feira;
- Colocar almofadas aconchegantes em um canto para "ler";
- Deixar um pedaço de chão com caixotes para fazer uma pista para arremessar bolinha de gude sem espalhar pelo chão.

"De toda maneira, o professor não deixa de garantir seu papel de coordenador do grupo, na medida em que escolhe a forma de constituir o espaço e propõe desafos ao grupo. A arrumação da sala em cantos de atividades proporciona também um importante aprendizado para as crianças, o da transformação do próprio ambiente e da descoberta de que muitos mundos cabem numa única sala de aula! As possibilidades são variadas e mutantes. " (ADRIANA KLISYS apud REVISTA AVISA LÁ, 01, 2007)

A criatividade do professor também é desafada. Seu olhar capacitado e critico deve desbravar as amplas possibilidades de espaços e objetos. A arrumação da sala deve ser atrativa e única, plena de objetivos e percursos de aprendizagens. Ao docente cabe coordenar, mediar e, dentro das possibilidades de cada criança, desafa-la a superar obstáculos e medos levando-as a se sentirem seguras para ir sempre em frente atingido o máximo possível em sua aprendizagem e socialização.

Nada representa mais a alegria e criatividade de um povo do que sua cultura popular a qual denomina-se muitas vezes como Folclore. Dentro da cultura folclórica de um povo vemos o colorido de suas gentes, suas cantigas, danças, folguedos e sem dúvida nenhumas suas maneiras de brincar onde crianças e adultos se constituírem como sujeitos brincantes.

Faz-se necessário mostrar as crianças formas de brincar além das tecnológicas que elas, em sua maioria, já dominam. Cabe a escola oportunizar brincadeiras, jogos, cantigas, advinhas e mesmo instrumentos de brincar que sejam resgatados da cultura popular ou construídos por elas mesmas que as farão redescobrir o prazer de brincar sem o objeto tecnológico. A tecnologia e sua ostensiva presença no cotidiano das crianças não pode ser o único instrumento de brincar e divertir-se a que elas têm acesso.

E preciso que elas descubram o prazer nos modos de brincar em grupo e dos quais dependem exclusivamente sua criatividade e mobilidade dentro das peculiaridades físicas de cada um.

Brincar deve, portanto, como diz Sanny, ser instrumento usado por todo seu potencial pedagógico, prazeroso, criativo como um precioso meio para que as escolas de educação infantil atinjam seus objetivos que, embora sejam técnicos e permeados pelas políticas educacionais em voga no momento, não podem deixar de perder de vista sua matéria principal qual seja: A criança.

2.1 Resgatando o brincar no espaço escolar como importante contribuição para o processo ensino aprendizagem

De acordo com Guedes (2008, p.74) "Brincar em qualquer espaço, seja no quintal, na rua no play, na praça. E por que não, também na escola? "Portanto esta citação levanos a compreender que é necessário garantir à criança cidadã produtora histórica e cultural, o direito à infância, garantindo a ela um tempo/espaço para o brincar.

Segundo Santos (2008, p.115) "Como garantir o direito da criança brincar, se na escola, local em que a criança permanece muito tempo de sua vida, não se brinca e o brincar é desprezado?"

No entanto, o brincar no espaço escolar só se viabilizará mediante a conscientização dos educadores quanto a importância do brincar, assim os educadores devem permitir

às crianças o exercício do que lhes é de direito, isto é, brincar [...]"

De acordo com Maluf (2009, p.29) "Quem trabalha na educação de crianças deve saber que podemos sempre desenvolver a motricidade, a atenção e a imaginação de uma criança, brincando com ela. O lúdico é o parceiro do professor. "

Assim para Maluf:

Independentemente do tipo de vida que se leve, adultos, jovens e crianças, todos precisam da brincadeira e de alguma forma de jogo, sonho e fantasia para viver. A capacidade de brincar abre para todos uma possibilidade de decifrar os enigmas que os rodeiam. O brincar pode ser um elemento importante através do qual se aprende, sendo sujeito ativo desta aprendizagem que tem na ludicidade o prazer de aprender. (2009, p.29)

Partindo dessa premissa de que todos precisam do jogo e da brincadeira e que o indivíduo só é completo quando brinca. Leva-nos a entender que os jogos e as brincadeiras alimentam o nosso espírito imaginativo e inventivo do faz de conta e a isso chamamos de lúdico. Assim, o lúdico nas brincadeiras propicia momentos de fantasia, de sonhos contribuindo para o aprendizado sendo uma forma natural de aprender. Nesse sentido, Maluf (2009, p.9) relata que: "A busca do saber torna-se importante e prazerosa quando a criança aprende brincando. " Portanto para o autor (2009, p.33) "Faz-se necessário que o professor estabeleça uma conexão entre o prazer, o brincar e o aprender". Assim, é importante que o professor como mediador do processo ensino- aprendizagem, estimule o aluno a brincar nesses espaços escolares, pois as atividades lúdicas influenciam significativamente na construção do conhecimento do aluno, sendo fonte de prazer e descoberta. Portanto o brincar nesses espaços educativos, precisa estar em constante quadro de inquietações e reflexões por parte dos educadores.

Assim é preciso que:

O adulto seja elemento integrante das brincadeiras, ora como observador e organizador, ora como personagem que explicita ou questiona e enriquece o desenrolar da trama, ora como elo de ligação entre as crianças e os objetos. E como elemento mediador entre as crianças e o conhecimento, o adulto deve estar sempre atento às primeiras, acolhendo suas brincadeiras, atento às suas questões, a auxiliando-as nas suas reais necessidades e buscas em compreender e agir sobre o mundo em que vivem. (WAJSKOP, 1999, apud MEYER,2003,p.42)

Segundo Maluf (2009, p. 33) "É preciso que os professores se coloquem como participantes, acompanhando todo o processo da atividade, mediando os conhecimentos através da brincadeira, do jogo e outras atividades".

Nesse sentido Meyer relata que:

Todas essas leituras fazem repensar as práticas e as oportunidades que acontecem em nossa sala, e consequentemente na escola. O papel do jogo ou brincadeira educativo é bastante forte, mas nem tudo é marcado pela função pedagógica. As crianças precisam de momentos da brincadeira pela brincadeira. Cabe ao professor o papel de observador/mediador nestes momentos, procurando intervir quando for absolutamente necessário. (2003, p.42)

No entanto faz-se necessário pensar que, no brincar, não se aprende somente conteúdos escolares, pois aprender vai muito além do que armazenar conteúdos aprende-se também algo sobre a vida e a constante peleja que nela travamos. Para Smole; Diniz, Cândido, (2000, p. 14) "quando brinca, a criança se defronta com desafios e problemas, devendo constantemente buscar soluções para as situações a ela colocadas. A brincadeira auxilia a criança a criar uma imagem de respeito a si mesma, manifestar gostos, desejos, dúvidas mal-estar, críticas, aborrecimentos, etc.[...]. " Assim como brincando, ela desenvolve as qualidades de observação, coragem, iniciativa, sociabilidade, disciplina, capacidade criativa, gentileza e enriquece os valores intelectuais e morais. Dessa forma, a escola também deve permitir que a criança vivencie esses momentos para que ela possa ter a oportunidade de manifestar através das brincadeiras todas essas sensações, pois é através das atividades lúdicas que a criança terá a oportunidade de conviver com os diferentes sentimentos que fazem parte da sua realidade interior.

Por isso, como educador devemos sempre redimensionar nossas ações incluindo no processo de aprender não só a condição de desenvolver habilidades cognitivas dos alunos, mas também a social, a motora e a emocional, criando oportunidades para que os alunos vivenciem atividades que favoreçam a solidariedade, a cooperação, o respeito, para poder enfim lidar com as frustrações e com os seus limites.

Portanto, devemos redescobrir e reconstruir, em nós mesmos o gosto pelo fazer lúdico. Buscando em nossas experiências remotas, ou não, brincadeiras de infância e de adolescência.

De acordo com Santos:

Quando nos recordamos de nossa infância, são muitas as lembranças que permeiam nossas cabeças. Impossível falar do tempo de criança sem lembrar das brincadeiras de rua, das cantigas de roda, dos jogos de procurar e pegar, correr e pular e muitos outros que nossa memória guarda com muito carinho. (SANTOS, 2008, p. 101)

Em contrapartida, o universo infantil está presente em cada um de nós. As experiências na infância deixam profundas marcas em nossa vida, mesmo sem sabermos disso, e as trazemos nos gestos, nas falas e nos costumes. Tudo fca guardado: os "bens e males" que vivemos fazem parte da nossa história pessoal e social, estando escondidos ou não em nossa memória. Os brinquedos e brincadeiras integram esse leque de experiências vividas. Entretanto, ao recordarmos a própria infância, lembramos de brincadeiras muito legais, como: jogos de bolas de gude, queimada, passa anel, amarelinha, pipas, balança caixão, pé de lata, jogos de piões, jogo de taco e os diversos piques e entre outras que hoje algumas crianças ainda desconhecem. Segundo Santos, (2008, p.101) " quem é que não se lembra, com o coração cheio de saudades, daquele tempo em que as brincadeiras com os colegas era o que tínhamos de mais importante para fazer. ".

Portanto para Santos:

Enquanto educadoras, entendemos que o brinquedo, a brincadeira e o jogo são elementos de suma importância na infância. É através do brincar, que a criança terá condições de construir sua identidade, socializar-se, enquanto parte integrante de um grupo, conhecer e reconhecer-se, amar e ser amada. (2008, p. 101)

Nesse sentido, é brincando que a criança irá construir a sua identidade, ela terá oportunidade de se devolver e aprender, portanto é fundamental que a criança se sinta amada e acolhida na escola, em um ambiente que lhe ofereça segurança afetiva para que ela possa evoluir e adquirir autonomia. Assim, Guedes (2008, p. 74), acredita que o brincar "nos torna mais próximo do outro, nos ajuda a viver melhor, a respeitar o outro, a fazer amigos, a manter a tradição". Portanto é resgatando a tradição das brincadeiras, que ampliaremos o universo lúdico e cultural das nossas crianças.

Dessa forma, Pereira faz nos entender que:

O ato de brincar é um legado dos nossos antepassados. Faz parte da vida e sobrevivência de cada criança; está no alicerce da cultura de um povo. Brinquedos e brincadeiras são um patrimônio que pertencem à humanidade. (PEREIRA, 2004, p. 8)

Portanto, quando resgatamos em nossa cultura popular jogos e brincadeiras "do tempo da vovó "estamos retomando jogos antigos e resgatando o caráter lúdico do nosso folclore que por muitas vezes caíram no esquecimento e que algumas crianças ainda nunca ouviram falar. Nesse sentido, é importante que se resgate no espaço escolar a cultura popular da comunidade para que a criança possa reconhecer e valorizar a riqueza existente na experiência cultural do grupo ao qual pertence. Essa iniciativa amplia as experiências infantis, aproximando experiências antigas e atuais, criando um saber comum, partilhado pelo grupo. Agindo dessa forma, o professor abre espaço para brincadeiras que as próprias crianças ou eles mesmo conheçam ou queiram inventar.

3 CONCLUSÃO

A busca de um aprimoramento de uma educação infantil, onde a chegada da criança no ambiente escolar seja a mais tranquila e agregadora possível, levou-nos a indagar de que maneira poderíamos alcançar a inserção desta criança de forma menos traumática aproveitando-se de sua ludicidade natural. A educação das crianças na escola apresenta necessidade de esclarecimentos cada vez mais acurados que mostrem caminhos para a busca de qualidade no âmbito da educação infantil. Assim nossa pesquisa bibliográfica foi para que fosse respondida a questão de como o brincar pode ser usado como instrumento de aprendizagem e socialização na educação infantil.

O objetivo geral proposto foi atingido visto que a socialização da criança e seu aprendizado foi pensado e discutido em cada parágrafo deste trabalho tendo sempre o brincar permeando as relações pessoais e interpessoais da infância. Na pesquisa literária há respostas e esclarecimentos pertinentes sobre a socialização das crianças e como isto é fundamental para seu aprendizado.

Os professores não tomavam a brincadeira com um elemento didático pedagógico eram poucos os espaços de Educação Infantil onde a brincadeira possuía um eixo pedagógico, sendo valorizada como primordial no desenvolvimento das crianças pequenas. É também o espaço onde as crianças aprendem os valores essenciais a convivência humana, regras e atitudes comportamentais de vida, edifcando-os no mundo da Educação Infantil e levando-os e utilizando-os na vivência de adulto.

Mas hoje a brincadeira está em um momento de discussão em todos os espaços escolares, principalmente o da creche, onde as crianças são bem pequenas. Um grande número de autores tais como, Piaget, Vygotsky, Froebel, Ariès, Kramer e tantos outros, discutiu, discutem e escrevem sobre a importância, sendo elaborados vários congressos seminários, cursos de capacitação dentro das escolas e creches, para a discussão sobre esse tema.

Hoje podemos ver planejamentos de creches construídos através da metodologia de projetos, voltados só para o brincar. Não que antes não houvesse um compromisso, um interesse da valorização da brincadeira na vida da criança, mas brincava-se por prazer, porque criança é criança, precisa se dis-

trair, brincando sem objetivo real e central.

E diante dos desafios dos tempos atuais, em entender me praticar a brincadeira nas creches e até mesmo em outros espaços, devido a sua valorização, o profissional docente de Educação Infantil, deve ampliar a reflexão sobre a prática, sendo sempre um aprendiz, buscando informações e diálogos, estudando para melhor desenvolver o seu trabalho. E neste sentido, a avaliação, o registro, a observação, o planejamento são instrumentos principais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças.

É a partir desse profissional habilitado e reflexivo sobre sua prática, que o educador e a criança podem construir um diálogo vivo para um melhor trabalho em sala de aula, pois queremos que nossas crianças, antes de tudo sejam felizes, capazes de solucionar situações da vida.

Nós podemos começar a mudar, tornando os nossos espaços de trabalho, onde o prazer está somente presente, num momento mágico com o brincar. Esse é o objetivo principal desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. Educação Infantil, creches: atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1995.

ALVES, Eva Maria Siqueira. A ludicidade e o ensino de matemática. Campinas: Papirus, 2001.

ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e Família, 2 ed. [S.L]: JC, 1981.

ARRUDA, Tatiana Santos. Currículos para Educação da Infância. Brasília: Posead, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, V. 1,2,3, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO ROSA, Sanny S da. Brincar, Conhecer. São Paulo: Editora Cortez, 2001. FAZZOLO, Elaine. Educação Infantil em Curso. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIEDMANN, Adriana. O Brincar na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2012.

, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica, Resolução Nº 5, Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: 17 de dezembro, 2009.

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

MALUF, Angela Cristina Munhoz. Brincar: Prazer e aprendizado. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MERCÊS, Jorge Carlos Santos das. Ensino de História e de Geografa. Brasília: Posead, 2010.

MEYER, Ivanise Corrêa Rezende. Brincar e viver. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2003.

REIS, Silva Marina Guedes dos. Movimente-se! Brincadeiras e jogos para o desenvolvimento da coordenação motora. Campinas: Papirus, 2009.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. A ludicidade como ciência. Petrópolis: Vozes, 2008.

SMOLE, K.S.; DINIZ, M.I.; CANDIDO, P. Brincadeiras infantis nas aulas de matemática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VYGOTSKY. Lev Semenovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A DINÂMICA DA INCLUSÃO

JESSÉ GRILANDA BRITO

RESUMO

Esse artigo vem abordar reflexões acerca do tem de Educação Especial a dinâmica da inclusão. Educar pessoas com deficiência intelectual requer consciência e muita paciência. A percepção envolve um esforço consciente para escolher as atividades e palavras com sabedoria. Por exemplo, se um aluno demonstra talento artístico, incentive-o fornecendo tarefas voltadas para esse conjunto de habilidades. Além disso, escolher cuidadosamente as palavras reduzirá os problemas potenciais causados pelo vocabulário limitado dos alunos. A paciência é um componente integral para enfrentar os desafios educacionais mencionados. O professor provavelmente precisará repassar as aulas ou corrigir o comportamento inadequado de um aluno várias vezes.

Palavras-Chave: Comportamento; Consciência; Paciência.

ABSTRACT

This article addresses reflections on the Special Education theme and the dynamics of inclusion. Educating people with intellectual disabilities requires awareness and a lot of patience. Perception involves a conscious effort to choose activities and words wisely. For example, if a student demonstrates artistic talent, encourage him or her by providing tasks geared to that skill set. In addition, choosing words carefully will reduce potential problems caused by students' limited vocabulary. Patience is an integral component in meeting the educational challenges mentioned. The teacher will likely need to review the lessons or correct a student's inappropriate behavior several times.

Key words: Behavior; Consciousness; Patience.

INTRODUÇÃO

Pretende-se com este trabalho contribuir com um olhar mais aprofundado sobre a dinâmica da inclusão, que muitas vezes é feita sem planejamento, como mera ordem vinda de cima para baixo. Em um país como o nosso, em que a educação de qualidade é privilégio para poucos, pessoas com necessidades especiais precisam enfrentar inúmeras barreiras para alcançar a escolarização. O desconhecimento e a falta de informação levam ao preconceito, muitas vezes vivificado de forma cruel.

Além da aprendizagem em si, a escola tem que estar atenta para colaborar com a inclusão dos alunos na sociedade, e para dar suporte ao núcleo familiar que também enfrenta dificuldades para se comunicar com as crianças deficientes.

É papel do educador ajudar os indivíduos a se sentirem aceitos do jeito que são, sem que suas características particulares sejam apontadas como defeitos. Muitos estudos apontam a diferença qualitativa no desenvolvimento dos alunos que se sentem incluídos na escola – a começar pelos recursos arquitetônicos e curriculares.

A partir disto, pretende-se demonstrar também como faz diferença quando se planeja aulas realmente inclusivas, que dão conta de maneira flexível das necessidades de todos os alunos, sem exceções. Desta forma nos aproxima-se do objetivo maior de garantir a inclusão social como processo de adaptação da sociedade para receber os indivíduos que dela estão excluídos.

Nos últimos anos, várias pesquisas abordaram a importância da inclusão nas instituições de ensino, surgindo leis que incentivaram a sociedade olhar a realidade de muitas crianças que viviam à margem dela.

Em tempos atuais grandes esforços estão concentrados nas mudanças que devem ser produzidas para que os educandos com necessidades especiais possam vivenciar o momento da escola igual ao de pessoas sem nenhuma necessidade especial.

A Constituição Brasileira de 1988 garante o acesso ao Ensino Fundamental regular a todas as crianças e adolescentes, assegurando, portanto, o mesmo direito

para as crianças com necessidades especiais, com atendimentos especializados complementares, de acordo com a vontade dos pais.

A partir do impacto da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), 9394/96, gerou-se a visibilidade quanto à existência e os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Quanto antes o diagnóstico puder ser feito e as intervenções necessárias realizadas, maior a chance de a criança com necessidades especiais progredir no âmbito escolar, social e afetivo.

TIPOS DE DEFICIÊNCIA

Transtorno do espectro do autismo

(ASD)

O Transtorno do Espectro do Autismo se refere a uma deficiência de desenvolvimento que afeta significativamente a comunicação (verbal e não verbal) e a interação social. Esses sintomas são geralmente evidentes antes dos três anos de idade e afetam adversamente o desempenho educacional da criança. Outras características identificadoras de pessoas com TEA são o engajamento em atividades repetitivas / movimentos estereotipados, resistência à mudança no ambiente e na rotina diária e respostas incomuns a estímulos sensoriais.

Surdo-cegueira

A surdez cegueira refere-se a deficiências visuais e auditivas concomitantes. Essa combinação causa graves necessidades de comunicação, desenvolvimento e educação que não podem ser atendidas por meio de programas de educação especial apenas para crianças com cegueira ou surdez.

Surdez / deficiência auditiva

Surdez significa que a deficiência auditiva de uma criança é tão severa que afeta o processamento de informações linguísticas com ou sem amplificação e afeta adversamente o desempenho educacional da criança. A deficiência auditiva se refere a uma deficiência (flutuante ou permanente) que afeta adversamente o desempenho educacional de uma criança.

Atraso de Desenvolvimento

Atraso no desenvolvimento é um termo designado para crianças do nascimento aos nove anos e é definido como um atraso em uma ou mais das seguintes áreas: desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento físico, desenvolvimento sócio emocional, desenvolvimento comportamental ou comunicação.

Distúrbio emocional

Perturbação emocional refere-se a uma condição que exibe uma ou mais das seguintes características durante um longo período de tempo e em um grau excepcional que afeta adversamente o desempenho educacional de uma criança:

- Incapacidade de aprender que não pode ser explicada por fatores intelectuais, sensoriais ou de saúde
- Incapacidade de construir e / ou manter relacionamentos interpessoais satisfatórios com colegas e professores
- Tipos de comportamento ou sentimentos inadequados em circunstâncias normais
- Um humor generalizado de infelicidade / depressão
- Uma tendência de desenvolver sintomas físicos ou medos associados a problemas pessoais ou escolares

O distúrbio emocional não se aplica a crianças socialmente desajustadas, a menos que seja determinado que tenham um distúrbio emocional.

Deficiência Intelectual

A deficiência intelectual é definida como um funcionamento significativamente abaixo da média da inteligência geral que existe ao lado de déficits no comportamento adaptativo e se manifesta durante o período de desenvolvimento da criança, causando efeitos adversos no desempenho educacional da criança.

Deficiências Múltiplas

Crianças com deficiências múltiplas são aquelas com deficiências concomitantes, como deficiência intelectual e cegueira ou deficiência intelectual e deficiência ortopédica. Essa combinação causa graves necessidades educacionais que não podem ser atendidas por meio de programas destinados a crianças com uma única deficiência.

Deficiência ortopédica

Deficiências ortopédicas referem-se a deficiências ortopédicas graves que afetam adversamente o desempenho acadêmico de uma criança. Deficiências ortopédicas incluem aquelas causadas por anomalias e doenças congênitas, bem como deficiências por outras causas (por exemplo, Paralisia Cerebral).

Outros problemas de saúde

Outras deficiências de saúde referem-se a uma limitação de força, vitalidade ou estado de alerta, resultando em estado de alerta limitado ao ambiente educacional de alguém. Essas deficiências geralmente são devidas a problemas de saúde crônicos ou agudos - incluindo epilepsia e síndrome de Tourette - e afetam adversamente o desempenho educacional da criança.

Deficiência de aprendizagem específica

A deficiência de aprendizagem específica refere-se a uma gama de distúrbios em que um ou mais processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão / uso da linguagem - falada ou escrita - estabelece uma deficiência na capacidade de ouvir, pensar, ler, escrever, soletrar e / ou cálculos matemáticos completos. Incluem- se as condições como deficiências perceptivas, dislexia (também discalculia, disgrafa), lesão cerebral, disfunção cerebral mínima e afasia do desenvolvimento. As deficiências de aprendizagem específicas não incluem problemas de aprendizagem resultantes de deficiências visuais, auditivas ou motoras, deficiência intelectual,

perturbações emocionais ou que sejam colocados em desvantagem ambiental / econômica.

Dano de fala / linguagem

Os distúrbios de fala ou linguagem referem-se a distúrbios de comunicação, como gagueira, dificuldade de articulação ou de linguagem / voz, que têm um efeito adverso no desempenho educacional da criança.

Lesão cerebral traumática

Lesão cerebral traumática refere-se a uma lesão adquirida no cérebro causada por forças físicas externas. Essa lesão resulta em deficiência funcional parcial ou total e / ou prejuízo psicossocial e deve afetar adversamente o desempenho educacional da criança.

Deficiência visual (incluindo cegueira)

A deficiência visual, que inclui a cegueira, refere-se à deficiência visual que, mesmo após a correção, afeta negativamente o desempenho educacional da criança. O termo “deficiência visual” inclui pessoas com visão parcial e cegueira.

A INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

No Brasil, há uma luta intensa dos grupos sociais minoritários por seus direitos. O mundo ainda não está totalmente adaptado para que pessoas com necessidades especiais possam ter uma vida normal, sendo amparadas em suas dificuldades por meio do próprio povo e do Estado.

A escola é a base introdutória no mundo social. As crianças especiais devem ser acolhidas, se possível, por instituições de ensino regular. O sistema educacional brasileiro passa por uma série de modificações, visando a uma verdadeira inclusão educacional.

A realidade, tanto dos profissionais da educação de alunos, é marcada por relativismos e medos. Conseguir uma educação justa e menos preconceituosa da realidade é o primeiro passo para a inclusão educacional.

A escola e o professor têm um papel fundamental no processo educativo da vida de qualquer pessoa, principalmente das crianças com necessidades especiais, nomeadamente físicas. Há, no entanto, que se você tiver uma 'aparência' distinta, uma atenção maior do que o normal. Através da utilização de métodos eficazes e adaptados ao caso particular, é possível proporcionar capacitação, tanto no domínio cognitivo como no físico, incentivando a socialização e a autonomia dos alunos especiais.

Como afirma Silva (2003, p. 23):

Existe um investimento maciço no desenvolvimento de políticas nacionais, regionais e locais de formação continuada de professores. Porém, ressente- se de uma reflexão mais densa sobre quais formas e estratégias de formação continuada poderão contribuir para o professor ampliar sua gama de conhecimentos e constituir novas aprendizagens sobre o ser professor.

Portanto, a formação continuada de professores é fundamental para a contribuição de novas estratégias de ensino, ampliando os conhecimentos dos professores em relação a pedagogia que está sendo aplicada em sala de aula.

Paulo Freire (1996) não discute diretamente o tema de inclusão, mas no decorrer dos estudos percebe-se que sua pedagogia é centralizada no sujeito. Diante desta concepção acredita-se que a educação especial deva ser pensada de modo que o discente seja visto como um ser construtor de seu conhecimento, capaz de interagir, e que tenha materiais que estimulem suas habilidades.

No contexto de seu livro "Pedagogia do Oprimido", Paulo Freire (1996) procura conscientizar o docente do seu papel fundamental de problematizador da realidade do educando, de modo que suas vivencias façam parte deste processo para que de fato se tenha um significado na aprendizagem. Pois para Paulo Freire ensinar a pensar e problematizar sobre a realidade é a maneira mais correta de se produzir conhecimento, visto que, a partir daí o discente terá a capacidade de reconhecer-se como um ser social. “[...] aprender, é um processo que pode desafiar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador.” (FREIRE, 1996, p.24)

Desse modo, pode-se dizer que diante dos métodos de ensino do autista, este tem a necessidade de reconhecer-se como um ser social, e essa tarefa fica a cargo do professor alfabetizador, que por meio de metodologias centradas no aluno, tenha o objetivo de conscientizá-lo como construtor de seu conhecimento.

Diante de alguns artigos sobre educação inclusiva formam-se os elos de sabedoria e trabalho mútuo, tanto por parte dos docentes, quanto da família que precisa buscar materiais que estimulem o fazer da criança, levando em consideração o letramento que perdura por toda vida.

Para BARROSO (2005, p.11) “a democratização da escola pública, ou melhor, a sua refundação enquanto uma escola efetivamente popular - é uma tarefa

- desafio ainda em aberto para os educadores”. O projeto - aparentemente irrealizável - é construir uma educação pública que seja, ao mesmo tempo, democrática (extensiva a todos, indistintamente) e portadora de uma determinada qualidade, que seja

socialmente referenciada e distante da lógica excludente. Uma escola que consiga inserir as novas gerações num mundo inteiramente transformado e distante daquele que originou a sua universalização.

Uma das tarefas é identificar constantemente as intervenções e as ações desencadeadas e/ou aprimoradas para que a escola seja um espaço de aprendizagem para todos os alunos. Isso exigirá novas elaborações no âmbito dos projetos escolares, visando ao aprimoramento de sua proposta pedagógica, dos procedimentos avaliativos institucionais e da aprendizagem dos alunos. É importante ainda uma atenção especial ao modo como se estabelecem as relações entre alunos e professores, além da constituição de espaços privilegiados para a formação dos profissionais da educação, para que venham a ser agentes co-responsáveis desse processo.

Afora ações para garantir que as escolas se constituam em espaços de aprendizagem para todos os alunos, na CF 88 (art. 205, inc. III) está previsto que o Estado deve garantir atendimento educacional especializado aos educandos com necessidades educacionais especiais (Res. 2/01), preferencialmente na rede regular de ensino.

No Brasil, tradicionalmente, é a educação especial que tem se responsabilizado por esse tipo de atendimento. Nesse sentido, para Sousa e Prieto (2002, p.123), "tem-se previsto o „especial na educação referindo-se a condições que possam ser necessárias a alguns alunos para que se viabilize o cumprimento do direito de todos à educação". O que se tem como objetivo precípuo, portanto, é a defesa da educação escolar para todos como um princípio.

Se o princípio da educação inclusiva vem se fortalecendo desde meados da década de 1990, na prática é o modelo da integração escolar que ainda predomina.

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um "novo paradigma", que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, consequentemente, nos sistemas de ensino. A ideia de ruptura é rotineiramente empregada em contraposição à ideia de continuidade e tida como expressão do novo, podendo causar deslumbramento a ponto de não ser questionada e repetir-se como modelo que nada transforma.

Quando o objetivo é o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, muito desse novo discurso tem servido para condenar práticas da educação especial, sem, contudo ressaltar que sua trajetória reflete em alto grau a marginalização a que foi submetida pelas políticas educacionais, o que a fez constituir-se também como alternativa com o poder de reiterar o isolamento social daqueles em atendimento por essa modalidade de ensino. Tem ainda aparecido como a grande vilã, responsável quase que isoladamente pela perpetuação de fortes mecanismos de resistência à escolarização de todos em escolas regulares. O que se pode denunciar, com certa garantia de que seja posição consensual, é o descaso com que muitos de nossos governantes ainda tratam a educação de pessoas com necessidades especiais.

Livros, artigos, seminários e congressos sobre Inclusão Escolar, têm sempre um caráter pedagógico em que quase nunca se fala das questões psicológicas que envolvem e que podem contribuir em muito para o sucesso da Inclusão Escolar. O curso de Pedagogia tem pouquíssimas matérias de Psicologia. Quando há, apenas são repassadas de forma rápida as teorias tradicionais. Um conteúdo atualizado e maior de Psicologia poderá ajudar a melhorar as relações dos professores com seus alunos por meio do conhecimento dos processos e etapas do desenvolvimento da criança, a construção de seus conhecimentos, como cada uma reage e modifica sua forma de sentir, pensar, falar e agir, o papel das interações sociais e do ambiente nesses processos. Esses conhecimentos dariam aos professores condições de pensar e agir com mais autonomia, de estruturar um ambiente educativo que permita a construção efetiva das competências consideradas importantes na cultura e desenvolvimento global da criança.

Ao longo de sua história, muitos psicólogos vêm pesquisando e elaborando teorias sobre o desenvolvimento do ser humano, o papel das interações sociais nesse desenvolvimento e sobre a aprendizagem. Nesse contexto, poderia se apresentar pelo menos três concepções psicológicas: a inatista - que supõe que o desenvolvimento humano é determinado por fatores genéticos, sendo que todas as características físicas e psicológicas de uma pessoa são herdadas geneticamente de seus pais; a ambientalista - que, ao contrário, acredita que a criança nasce sem que nada esteja determinado biologicamente, de maneira que o meio ambiente em que vive é que irá moldá-la, estimulá-la e corrigi-la segundo um padrão ideal de comportamento; a interacionista - que, diferindo das duas primeiras, considera que tanto os fatores biológicos como os ambientais são fundamentais para o desenvolvimento humano e não podem ser dissociados.

Mas o verdadeiro professor, consciente de seu compromisso e desafio ético de educar a todos que pertencerem ao seu alunado, primeiro o receberá e somente depois irá se informar, buscar o maior número possível de informações e recursos para promover o desenvolvimento global daquele aluno.

De modo geral, o bom educador reconhece que sua formação é permanente, contínua e flexível e que ocorre em salas de aulas das universidades, com o hábito e prática de leituras e de estudos, assim como também no dia a dia das escolas, na convivência cotidiana com colegas de trabalho, com seus alunos, com suas experiências familiares e na comunidade.

O bom educador preocupa-se com o seu processo de autoconhecimento, com a descoberta de conhecimentos e interesses próprios, com suas motivações pessoais. Ele se permite autoconhecer em suas habilidades e dificuldades, preparando-se bem para contribuir com a formação de qualquer aluno que venha a integrar sua sala de aula.

DESENVOLVIMENTO DE APRENDIZAGEM PARA CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Aprender é um processo de mudança comportamental, resultante da experiência construída por aspectos emocionais, ambientais e neurológicos.

A aprendizagem, em seu aspecto global, é idêntica a cada aprendizagem; em seu aspecto particular, deve ser traduzido pela heterogeneidade dos dutos observados na aprendizagem em sala de aula, ou seja, cada um tem suas peculiaridades na hora de aprender. Os exercícios de aprendizagem, como armazenar e consolidar passaram por transformações e, atualmente, a base educacional é formada pela reflexão, pela busca, pela urgência de criar novos procedimentos.

De acordo com Mittler (2000, p. 25):

(...) no campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola.

A educação, assimilada como prática comunitária e inserida em um contexto social, econômico e político, não é uma atividade neutra. A prática pedagógica, quando realizada dentro dos valores dominantes, reduz a exclusão social. Essa mudança traz benefícios para todos, garantindo direitos fundamentais em diversos níveis.

Assim, o ser humano que está incompleto em sua estrutura biológica é considerado deficiente. Historicamente, são determinados a serem incapazes e ineficientes no mundo do trabalho, educação e convívio com outras pessoas. Hoje, através do novo paradigma da inclusão educacional e social para o resgate da integração, a fim de construir uma sociedade mais justa e menos discriminatória.

A educação inclusiva é um movimento contemporâneo, que busca a inclusão de todos na rede regular de ensino, proporcionando igualdade de condições de acesso e permanência na escola, e que inclua não só inserir o aluno com necessidades especiais no ensino regular, mas proporcionar-lhe tanto acompanhamento técnico específico do ensino, visando sempre a busca pelo conhecimento.

Educação inclusiva, portanto, significa educar todas as crianças em um contexto escolar. A opção por essa modalidade de ensino não significa negar as dificuldades dos alunos. Pelo contrário. Com a inclusão, as diferenças não são vistas como problemas, mas sim como diversidade. É essa variedade, a partir da realidade social, é possível ampliar a visão de mundo e desenvolver oportunidades de convivência para todas as crianças. Preservar a diversidade apresentada na escola, presente na realidade social, representa oportunidade de atendimento às necessidades educacionais com ênfase nas habilidades, capacidades e potencialidades de educar.

A inclusão escolar, não é um processo fácil, mas sim um desafio. A escola trata de um novo tema, deixando de lado seu caráter seletivo. Escolas de qualidade são aquelas que propõem contextos educacionais em que todos os alunos tenham oportunidades de aprender, sempre respeitando a pluralidade de culturas, a complexidade da interação humana e o ideal de que todos os indivíduos tenham a mesma capacidade de inteligência.

De acordo com Strieder e Zimmermann (2000, p. 146):

A inclusão exige uma mudança de mentalidade e de valores nos modos de vida e é algo mais profundo do que simples recomendações técnicas, como se fossem receitas. Requer complexas reflexões de toda a comunidade escolar e humana para admitir que o princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização da diversidade, presente numa comunidade humana.

Centros educacionais, locais onde se agregam valores, princípios e conhecimentos, todos os alunos aprendem, sejam estes portadores de necessidades especiais. A comunidade em geral, o ambiente familiar e demais agentes sociais devem ser impulsionadores do desenvolvimento e da inserção das pessoas com deficiência, tanto na escola como no mercado de trabalho e na vida social.

Incluir pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular pressupõe uma grande reforma no sistema educacional. Isso implica a flexibilidade ou

adequação do currículo, com modifcação das formas de ensino, metodologia e avaliação; Implica também no desenvolvimento de trabalhos em grupo em sala de aula e na criação e adaptação de estruturas físicas que facilitem a entrada e circulação de todas as pessoas. É um desafo, fazer a inclusão, sem perder de vista que além das oportunidades, devemos garantir não só o desenvolvimento da aprendizagem, como também o desenvolvimento integral das pessoas com necessidades educacionais especiais.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A escola atual não oferece condições sufcientes para ser vista como uma escola realmente "inclusiva", porque quando se fala em escola inclusiva é necessário que este recinto tenha crianças partícipes e atuantes. Para que exista a educação inclusiva, é necessário haver educadores capacitados, uma escola adaptada às necessidades da criança com defciência, que necessita de atendimento especializado, como a Secretaria de Educação Especial (2004, p. 07) expõe:

A escola é um espaço no qual se deve favorecer a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania. É no dia- a-dia escolar que crianças e jovens, enquanto atores sociais têm acesso aos diferentes conteúdos curriculares, os quais devem ser organizados de forma a efetivar a aprendizagem. Para que este objetivo seja alcançado, a escola precisa ser organizada de forma a garantir que cada ação pedagógica resulte em uma contribuição para o processo de aprendizagem de cada aluno.

Sabe-se que a participação da família tem uma parte importante, pois muitas vezes a rejeição começa dentro da própria casa.

De acordo com Mantoan (2010):

É preciso levantar a discussão para o caminho percorrido pela educação brasileira para concretizar seu "projeto inclusivo", que esbarrou em "equívocos conceituais e difculdades 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 signifcativas 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 defciência, o que representaria 15 milhões de brasileiros, de acordo com o Censo do IBGE de 2000. Em 2004, a fm de aprimorar a formulação de políticas públicas, o MEC passou a defnir melhor as várias categorias de defciência (BIAGGIO, 2009, p.21).

Um novo desafo 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 (DÍEZ, 2010, p. 21).

Percebe-se que a inclusão está presente cada dia mais em nossos cotidianos, dessa forma, a família e a escola devem caminhar lado a lado, para que a criança com necessidades especiais possa ter um acompanhamento adequado que contribuirá para o seu desenvolvimento integral e signifcativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com as mudanças que vem se consolidando no Brasil em relação aos tratamentos, intervenções e políticas públicas para pessoas com necessidades especiais, ainda é possível enxergar muitos desafos a serem transpostos pelos profssionais da educação em relação ao atendimento da criança e da família.

A família é entendida como elemento importante na rede de apoio, mas precisa ser qualifcada para apoiar e auxiliar no tratamento. Nem sempre a relação entre os familiares e os profssionais que atendem as crianças é harmoniosa, cabendo ao profssional propor estratégias que amenize e convide a família a juntos apoiarem e superarem.

Fazer valer o direito à educação para todos não se limita a cumprir o que está na lei e aplicá-la, sumariamente, às situações discriminadoras. O assunto merece um entendimento mais profundo da questão de justiça. A escola justa e desejável para todos não se sustenta unicamente no fato de os ho-

mens serem iguais e nascerem iguais.

A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços. Ligada a sociedades democráticas que estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular.

As políticas educacionais não estabelecem uma remuneração descente para os professores, que são obrigados a trabalhar dois e até três turnos, para conseguirem manter sua sobrevivência, e a de sua família.

Ao falarmos em inclusão escolar temos que destacar a importância dessa inclusão para desenvolvimento social, para desconstrução de um imaginário social, e a representação deste imaginário no inconsciente dos indivíduos. Assim, inclusão escolar permitiria trabalhar os novos indivíduos que iram ditar as regras e padrões da nova sociedade que estaria se formando, por meio da nova geração. Através da convivência com as diferenças as crianças vão construindo o processo para inclusão social, um mundo melhor, no qual todos saem ganhando, e com isso, possibilitando falar em inclusão social real.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, Ministério da Educação, 1996.

. MEC. Secretaria de Educação Especial: Direito à educação: orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP. 1997.

. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº

5.296 de 02 de dezembro de 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. 3. Ed. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão Escolar. Summus editorial. 4ª edição. SP, 2006 Pg. 16, 17, 36, 37, 39, 40, 41

MENDES, E. G. Construindo um "lócus" de pesquisas sobre inclusão escolar.

In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de.Temas em educação

especial: avanços recentes. São Carlos: EDUScar, pp.221-230, 2004.

MITTLER, Peter. Educação inclusiva. Contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

POKER, Rosimar Bortolini. Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas: uma proposta educacional. UNESP, 2001.363P. Tese de Doutorado.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação 1998.

STAINBACK, Susan Willian. Inclusão, um guia para Educadores. Porto Alegre:

Artmed, 1999.

AS PRINCIPAIS BARREIRAS AO DESENVOLVIMENTO DAS ARTES VISUAIS DO EDUCANDO DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR

JÉSSICA CAROLINE RIBEIRO RODRIGUES FERREIRA

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 en-

contra - 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 autoconfança. 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 fuência, fexibilidade, originalidade e pensamento divergente.

Matisse (in Keneller, 1969) afrma 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), fcando 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 fexibilidade perceptiva para poder destacar novas relações, tanto no campo da ciência como no da arte;
- Nível inovativo: envolve modifcações 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 modifcação 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 Tafarel, 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 sub-

sistemas: 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 destruí- la. 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 confança 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 forescer 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 difculdade 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 desafo. Podemos nos agarrar ao que está passando ou já passou, ou podemos nos entregar ao processo criativo, sem nos preocuparmos com o resultado fnal. Quem aceitar este desafo 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, valoriza- se muito mais o raciocínio lógico, em detrimento da fantasia e refexão, 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 insufcientes 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 difcultar 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 confrmará 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 fgura 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, fca claro que a fgura do professor, pela signifcação que tem para seus alunos, poderá contribuir de maneira decisiva para que construam signifcativamente seu autoconceito. No entanto, para que isso seja possível é preciso que o profes-

sor 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 fuxo, no qual a absorção total engendra o máximo de prazer e originalidade. No fuxo, 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, científco 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, fca 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 Monografa 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 Científco. 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 Expressaõ e Desenvolvimento, Petrópolis: Vozes, 1994.

ALFABETIZAÇÃO PARA SURDOS

JULIANA YURI NISHITANI

RESUMO

Dentre as metodologias de ensino para a alfabetização de pessoas surdas, temos o bilinguismo que consiste em ser a estruturação do processo educacional baseado em duas línguas: a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de mediação pedagógica e a Língua Portuguesa na modalidade escrita. A primeira língua a ser ensinada ao sujeito surdo é a Libras, já a língua portuguesa deve ser adquirida posteriormente quando o sujeito surdo já possui uma boa relação com a Língua de Sinais. E assim se constitui o processo de alfabetização para surdos no Brasil atualmente. Ao pesquisar sobre o tema, pouco material foi encontrado, portanto neste artigo buscarei expor vertentes que implicam na importância da formação dos professores bem como nas dificuldades encontradas nas classes bilíngues. A comunicação é o meio pelo qual os indivíduos se tornam seres sociais, no entanto, havendo alguma barreira de acessibilidade os sujeitos se tornam incapacitados de viver neste meio, sendo assim, é necessário reverter este quadro e um dos caminhos possíveis é por meio da educação, tornar o ambiente educacional acessível aos educandos surdos é possibilitar a vida futura destes indivíduos em sociedade.

Palavras-chave: Bilíngue; Aprendizado; Surdos.

INTRODUÇÃO

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

CONCEITO DE INCLUSÃO

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

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

> O radicalismo da inclusão vem do fato de exigir uma mudança de paradigma educacional. [...] as escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específcas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais) (MANTOAN, 2003, p.16).

A inclusão não consiste somente na inserção das pessoas com deficiência nos espaços escolares. A inclusão diz respeito à inserção de "todos em todos os espaços sociais" (WERNECK, 1999).

A integração se difere pelo fato de a pessoa com deficiência estar inserida no espaço escolar, mas, ao mesmo tempo, segregada, pois é vista como o ser diferente, que tem potencialidades minimizadas e limitadas e, consequentemente, oportunidades negadas e desiguais, frente às demais, ditas normais.

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

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

Portanto, educação para todos é sinônimo de educação inclusiva e, reforçando essa ideia:

O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializarem em todos os alunos, não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência. A inclusão, como consequência de um ensino de qualidades para todos os alunos, provoca e exige da escola brasileira novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas. É uma inovação que implica um esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas de nível básico (MANTOAN, 1998, p.44).

Incluir significa criar condições para que o aluno exerça sua cidadania e tenha acesso a diversos conhecimentos. Significa dar assistência a toda comunidade escolar, e não, somente aos alunos que apresentam dificuldades na escola. Significa, ainda, adequar seu currículo e seu Projeto Político Pedagógico para atender, efetivamente, as reais necessidades de cada indivíduo presente nessa escola.

CONSIDERAÇÕES E COMENTÁRIOS SOBRE INCLUSÃO

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

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

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

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

A EDUCAÇÃO DE SURDOS: AS DIVERSAS METODOLOGIAS PARA SUA REALIZAÇÃO

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

Diante do fato dos surdos serem vistos como seres ineducáveis, eram inúteis à coletividade sob o argumento de que:

O pensamento não podia se desenvolver sem a linguagem e que esta não se desenvolvia sem a fala. Desde que a fala não se desenvolvia sem a audição, quem não ouvia, não falava e não pensava, não podendo receber ensinamentos e, portanto, aprender (MOURA, 2000, p.16).

Até o final do século XV, não havia escolas especializadas para surdos, haja vista a existência evidente de preconceitos, cujo estereótipo mais chocante era o de loucos. Pessoas ouvintes tentavam ensinar aos surdos, como o italiano Gerolamo Cardamo, que utilizava sinais e a linguagem escrita, bem como o monge beneditino espanhol, Pedro Ponce de Leon, que utilizava treinamento de voz e leitura labial, além de sinais.

O primeiro acreditava que a surdez não prejudicava a aprendizagem, pois os surdos poderiam aprender a ler, a escrever e a expressar os seus sentimentos. O italiano afirmava, ainda, que o surdo possuía a habilidade de raciocinar e que as ideias e os sons do seu pensamento poderiam ser representados através da escrita, logo, a surdez não configurava um obstáculo para adquirir conhecimento. O segundo foi reconhecido como o primeiro professor de surdos, cujos ensinamentos, segundo Reily (2007), direcionavam-se apenas aos filhos da nobreza, pois deveriam ter conhecimento para que, no futuro, pudessem administrar os bens familiares; enquanto os surdos, que viviam à margem da elite social, sofriam com a miséria, a falta de trabalho e o isolamento social. A autora comenta, ainda, que o monge espanhol trabalhava com rótulos, nomes escritos pregados e indicações de palavras escritas, a fim de fazer com que o surdo as associasse às suas respectivas pronúncias, além de fazer uso de alfabetos fônicos, com o objetivo de valorizar a representação sonora de cada elemento gráfico. Ambas as experiências demonstram a possibilidade de aprendizagem do surdo. Contudo, os procedimentos metodológicos utilizados possuíam o intuito de ensinarem a língua dos ouvintes, isto é, tentando fazer os surdos falarem e/ou se comunicarem por intermédio da escrita.

Dentre os séculos XVI e XIX, alguns professores dedicaram-se à educação dos surdos, entre eles Ivan Pablo Bonet (Espanha); Abbé Charles Michel de l'Epée (França), que fundou, em Paris, a primeira escola para surdos em que utilizavam uma língua de sinais; Samuel Heinicke e Moritz Hill (Alemanha); Alexandre Gran Bell (Canadá e EUA) e Ovide Decroly (Bélgica). Esses professores divergiam quanto ao método adequado ao ensino dos surdos. Uns eram favoráveis à priorização da língua falada, o Método Oral Puro; e outros, ao Método Combinado, em que mesclavam a língua de sinais, já conhecida pelos alunos, e o ensino da fala.

No Brasil, a educação de surdos só teve início no ano de 1857, quando o professor francês surdo, Hernest Huet, que utilizava o Método Combinado, veio para o país, a convite do imperador D. Pedro II, com o objetivo de fundar a primeira escola para meninos surdos em terras brasileiras. O Imperial Instituto de Surdos e Mudos, hoje INES (Instituto Nacional de Educação para Surdos), mantido pelo Governo Federal, atende em seu Colégio de Aplicação crianças, jovens e adultos surdos, de ambos os sexos. Vale ressaltar que as meninas surdas só tiveram direito à educação no início do século XX, com a criação do Instituto Santa Terezinha, em São Paulo.

Em 1880, o Congresso Mundial de Professores Surdos, em Milão, na Itália, definiu o Método Oral Puro como metodologia única para a educação de surdos. A. J. de Moura e Silva, professor do INES, visitou o Instituto Francês de Surdos, em 1896, enviado pelo governo brasileiro, para avaliar a decisão do Congresso de Milão e concluiu que o Método Oral Puro não era funcional para todos os surdos.

A história da educação de surdos relata o surgimento de várias maneiras de atuação, ou seja, várias práticas, que servem para "facilitar" a comunicação dos mesmos, com a intenção de inseri-los na sociedade. Entre elas: o Oralismo, Comunicação Total e o Bilinguismo.

A LÍNGUA DE SINAIS

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

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

Reconhecida como meio legal, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, é definida como:

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 no Brasil. (BRASIL, 2002).

A Lei nº 10.436/02, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05, que torna a Língua Brasileira de Sinais a segunda língua oficial da comunidade surda – sendo a primeira, a Língua Portuguesa – embora tenha sido ins-

tituída, há mais de 10 anos, ainda é pouco difundida no Brasil.

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

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

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

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

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

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Formar professores para educar os surdos requer proximidade da identidade linguística e cultural, bem como uma escola de surdos também deve conter essa proximidade linguística e cultural. Notadamente, requer olhar a filosofia, a cultura e a pedagogia. (PERLIN E MIRANDA, 2011)

A formação dos professores que atuam junto aos alunos surdos tem sido discutida com frequência, nos últimos anos, visto que tais profissionais são, em sua maioria, ouvintes e necessitam reconhecer e, sobretudo, ser membro da comunidade surda para que, assim, respeitem a diferença linguística e cultural dos mesmos e não estigmatizem a surdez como patologia.

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

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

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

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

A partir da Constituição de 1988, ao determinar que a educação seja um direito

de todos, inclusive dos alunos com deficiência, sendo estes atendidos, preferencialmente, na rede regular de ensino, formalizando a escola na perspectiva inclusiva, tornou-se necessária a formação dos professores de classe comum, uma vez que qualquer formação na área da Educação Especial era voltada, exclusivamente, ao professor especializado. Logo, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB, n° 9.394/96), em seu artigo 59, inciso III, o Poder Público, assegura aos alunos com necessidades educacionais especiais "professores com especialização adequada, em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular para a integração desses educandos nas classes comuns".

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

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

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

O resultado disto são professores despreparados e inseguros para "enfrentar" a escola, incapazes de executar o seu verdadeiro papel com dignidade.

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

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

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

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

A inserção da Libras caracteriza um passo de fundamental importância na formação do professor, haja vista a necessidade de o mesmo utilizar a língua de sinais para comunicar-se com seu aluno e fomentar o processo de ensino-aprendizagem, bem como fazê-lo sentir-se incluído no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe ao docente reconhecer a identidade e a cultura surdas, para, assim, exercer práticas pedagógicas determinantes no processo de ensino-aprendizagem, com metodologias e adaptações curriculares, que proporcionem aos alunos surdos fazerem o uso habitual de sua língua, nos mais diversos contextos, bem como refletirem sobre o mundo que os cerca e seu poder de transformação.

Contudo, a formação oferecida a este profissional não é suficiente para compreender e atender o alunado surdo em sua totalidade, uma vez que o educador não consegue aprender a Libras na graduação e necessita da presença diária do intérprete em sala de aula. Logo, se o docente não possui o conhecimento básico para a troca de experiências e saberes com seu educando surdo, este não poderá reconhecer a importância da valorização da identidade e da cultura surdas, bem como pautar sua prática pedagógica em prol das mesmas. Com isso, concluímos que os professores não estão preparados para atuar junto a alunos surdos, no ensino regular.

Por isso, Brito e Sá (2011), afirmam

que a escola regular, na perspectiva inclusiva, atualmente no Brasil, preferência o domínio da língua majoritária – ouvinte – em detrimento da língua minoritária – Libras, uma vez que subjuga sua capacidade e potencialidade.

Entretanto, não podemos transferir apenas para o professor a responsabilidade por sua formação, visto que, compete ao Estado oferecer formação continuada aos que exercem função na escola, como também materiais didáticos, recursos financeiros para a adequação do espaço, visto que a inclusão é uma ação política e social, cuja função é promover uma acessibilidade responsável. Tal oferecimento deve acontecer, a fim de que o profissional se capacite e se especialize para atender com qualidade e equidade os alunos surdos na rede regular de ensino, incluindo-os de fato, bem como transformando sua realidade, potencializando seu conhecimento e valorizando sua cultura.

Embora a legislação nacional determine uma educação bilíngue para os surdos nas escolas regulares, está ainda não está concretizada no Brasil, pois a realidade educacional se mantém centrada na estrutura ouvinte, sem as condições de contemplação da cultura surda e de uma educação significativa às suas diferenças.

A situação que a educação de surdos atravessa no Brasil requer um novo olhar sobre a educação como um todo e, mais ainda: um novo olhar sobre o mundo, sobre o outro, sobre a nós mesmos. Defendemos a luta por uma educação que, verdadeiramente, ensine, inclua e reconheça os surdos em suas peculiaridades, diferenças, cultura e potencialidades. Trata-se de uma conquista multicultural a ser alcançada, bem como de avanços sonhados por muitos educadores e surdos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, 9394/96.

BRITO, Jane Lindoso; SÁ, Nídia Regina Limeira de. Estudantes surdos na escola regular: questionando o paradigma da inclusão. In: SÁ, Nídia Regina Limeira de (Org.). Surdos: qual escola? Manaus: Valer e Edua, 2011. Cap. 5, p. 195 - 224.

CAPOVILLA, Fernando C. Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população especial surda. In: SÁ, Nídia Regina Limeira de. Surdos: qual escola? Manaus: Valer e Edua, 2011. Cap. 3. p. 77-100.

COSTA, Maria Cristina Sanches da. Sentimentos dos professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental. Pontífica Universidade Católica. São Paulo, 2007.

COSTA, M. P. R. Orientações para ensinar o deficiente auditivo a se comunicar. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v.1, n.2, p.53-62, 1994.

DIAS, V. L. L. Rompendo a barreira do silêncio: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental. 2006. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2006.

FERNANDES, Sueli. MOREIRA, Laura C. Desdobramentos politico-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. Revista Educação Especial. v. 22, n. 34, p. 225-236, maio/ago. Santa Maria , 2009.

FERNANDES, Eulália (Org). Surdez e bilinguismo. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

GOLDFELD, M. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista. São Paulo: Plexus, 1997.

LOPES, Maura Circini. (Im) possibilidade de pensar a inclusão. In: 30ª Reunião anual

LOPES, Maura C. Surdez e Educação. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LORENZINI, N.M.P.. Aquisição de um conceito científico por alunos surdos de classes regulares do Ensino Fundamental. 2004. Dissertação (mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

MANTOAN, M. T. E. Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1998.

MANTOAN, M. T. Eglér. Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MOURA, Maria Cecília de. O surdo: Caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2000.

REILY, L. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. Revista Brasileira de Educação, Rio de janeiro, v.12, n.35, p.308-326, maio/ago. 2007.

SÁ, N. R. L. de. Convite a uma revisão da pedagogia para minorias: questionando as práticas discursivas na educação de surdos. Revista Espaço, Rio de Janeiro, n. 18/19, p. 87-92, 2003.

SÁ, Nídia R. L. Cultura, poder e educação de surdos. São Paulo: Paulinas, 2006.

SÁ, Nídia Regina Limeira de (Org.). Sur-

dos: qual escola? Manaus: Valer e Edua, 2011.

SACKS, O. Vendo Vozes: uma Jornada pelo Mundo dos Surdos. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1990.

SASSAKI, K. R. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009.

STROBEL, K. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: UFSC, 2008.

WERNECK, Cláudia. Inclusão: qualidade para todos. In: Revista Nova Escola, São Paulo, n°. 123, 1999.

ANEXOS



Figura 1- Fonte: libras.



Figura 2- Fonte: libras.



Figura 3- Fonte: libras.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

KATIA REGINA BARSOTTI LUNA

RESUMO

Na Educação Infantil contar histórias desperta o imaginário da criança e contribui para o desenvolvimento, permitindo que seja trabalhado o cognitivo, a oralidade, a percepção, a agregação de valores, a socialização, entre outros. O professor desempenha um papel importante na contação de histórias, ele definirá de que forma será contada a história e qual recurso utilizará além da criatividade. O espaço, o ambiente, a entonação, a ludicidade, a música de fundo, dentre outros recursos, contribuem para despertar o interesse da criança no momento de ouvir a história. A Literatura Infantil é diversificada e rica em conhecimentos o que permite que a criança desenvolva o gosto pela leitura e que expresse a sua opinião seja através da oralidade ou desenhos, tendo um papel essencial na construção de valores e na formação da criança como ser humano. No intuito de aprofundamento da importância da Contação de História na Educação Infantil essa pesquisa bibliográfica foi desenvolvida, destacando as diferentes formas de contar histórias infantis e suas contribuições para o desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Educação Infantil, Literatura infantil, Professor.

ABSTRACT

In Early Childhood Education telling stories awakens the child's imaginary and contributes to development, allowing cognitive, orality, perception, aggregation of values, socialization, among others. The teacher plays an important role in storytelling, he will define how the story will be told and what resource he will use in addition to creativity. The space, the environment, the intonation, the playfulness, the background music, among other resources, contribute to arouse the interest of the child at the moment of hearing the story. Children's Literature is diverse and rich in knowledge which allows the child to develop a taste for reading and to express their opinion either through orality or drawings, having an essential role in the construction of values and in the formation of the child as a human being. In order to deepen the importance of Storytelling in Early Childhood Education this bibliographic research was developed, highlighting the different ways of telling children's stories and their contributions to child development.

Keywords: Early Childhood Education, Children's Literature, Teacher.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como objetivo o desenvolvimento pleno da criança. É nesta etapa que a criança desenvolve a socialização, adquirindo as primeiras noções de convivência, e aprimora seu desenvolvimento intelectual, motor e cognitivo.

A literatura infantil permeia a Educação Infantil possibilitando que a criança viaje pelo mundo imaginário e de fantasias e que despertando o interesse pela leitura. Na Educação Infantil as histórias contadas pelo educador fazem parte do cotidiano da criança, permitindo que a mesma conheça novos lugares, diferentes personalidades, viaje pelo imaginário, construa valores, amplie o vocabulário, aprenda a ter o gosto pela leitura, entre outros.

De acordo com Busato (2003, p. 45-46):

Contar histórias para formar leitores, para fazer da diversidade cultural um fato, valorizar as etnias, manter a história viva, para se sentir vivo, para encantar e sensibilizar o ouvinte, para estimular o imaginário, articular o sensível, tocar o coração, alimentar o espírito, resgatar significados para a nossa existência e reativar o sagrado.

Dessa forma, contar história desde a Educação Infantil contribui para o desenvolvimento de diversas áreas da criança propiciando o desenvolvimento da atenção, da oralidade, do cognitivo, entre outros aspectos.

A literatura infantil embora seja recente, principalmente, no Brasil, traz possibilidades de aprendizagens para as crianças, possibilitando a confrontação de sentimentos e de criação, maior sensibilidade em relação ao cotidiano, diversas emoções, dentre outros aspectos.

O educador desempenha papel fundamental, como contador das histórias na Educação Infantil, necessitando estar apto para escolha de histórias de acordo com a idade das crianças e dos recursos necessários para criação do ambiente adequado para esse momento tão especial e rico em aprendizagens.

O presente artigo, realizado através de pesquisas bibliográficas, aborda a importância da Contação de histórias na Educação Infantil dando ênfase a Literatura Infantil, a suas contribuições para a formação e o desenvolvimento da criança, bem como ao papel de suma relevância do educador, como mediador, nesse processo.

1. Literatura Infantil

A literatura infantil teve inicio a partir do século XVIII quando a criança passou a ser considerada diferente do adulto, sendo vista como indivíduo inocente e dependente do adulto devido a sua falta de experiência com o mundo real, passando a existir uma visão especial da infância e a serem escritos os livros com o objetivo de educar e ajudar as crianças no enfrentamento da realidade.

A história da literatura infantil tem relativamente poucos capítulos. Começa a delinear-se no início do século XVIII, quando a criança pelo que deveria 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,1999,p.22)

As crianças até o século XVII conviviam igualmente com os adultos não havendo um mundo infantil, não se escrevia para as crianças. A partir do século XVIII, a criança passa a ser vista como um indivíduo que precisa de atenção diferenciada e inicia-se a discussão sobre a concepção de criança e a preocupação da construção de literaturas que contemplem a infância.

De acordo com Zilberman e Lajolo (1999, p.15):

As primeiras obras publicadas visando ao público infantil apareceram no mercado livreiro na primeira metade do século XVIII. Antes disto, apenas durante o classicismo francês, no século XVII, foram escritas histórias que vieram a ser englobadas como literatura também apropriada à infância: as Fábulas, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, As aventuras de Telêmaco, de Fénelon, lançadas postumamente, em 1717, e os Contos da Mamãe Gansa, cujo título original era Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades, que Charles Perrault publicou em 1697.

No século XVII, o francês François Fenélon (1651-1715) no intuito de educar moralmente as crianças, cria histórias de estrutura maniqueísta tendo como finalidade demarcar claramente o bem a ser aprendido e o mal a ser desprezado, surgindo assim, os contos de fadas, fábulas e outros textos contemporâneos.

A literatura infantil passou a ser reconhecida como essencial na formação e desenvolvimento da criança abrangendo as concepções de infância que destaca a necessidade que esta esteja em contato com a leitura e a literatura.

Segundo Cunha (1999, p.20), "no Brasil, como não poderia deixar de ser, a literatura infantil tem início com obras pedagógicas e, sobretudo, adaptadas de produções portuguesas, demonstrando a dependência típica das colônias". No início do século XX, com a chegada de D. João VI ao Brasil chega também a literatura infantil, no entanto, as obras eram traduções de obras de Portugal.

As obras brasileiras tiveram início em 1922, por Monteiro Lobato, que abordava em suas aventuras infantis as características típicas brasileiras, integrando costumes do campo e lendas do folclore brasileiro, sendo uma literatura centralizada em algumas personagens em especial e na cultura brasileira. Para Coelho (2000, p. 225), Monteiro Lobato foi um divisor de águas na literatura infantil, pois "Fazendo a herança do passado imergir no presente, Lobato encontrou o caminho criador que a Literatura Infantil estava necessitando. Rompe, pela raiz, com as convenções estereotipadas e abre as portas para as novas ideias e formas que o nosso século exigia".

Durante o século XX, houve crescimento das pesquisas destinadas a primeira infância e a literatura infantil, surgindo vários autores brasileiros dedicados e comprometidos que enriquecem a cultura brasileira. A literatura infantil é diversificada e rica em conhecimentos, contribuindo para a formação das crianças e permitindo que se tornem futuros leitores.

2. Gêneros literários infantis

O Referencial Curricular da Educação Infantil (RCNEI, 1998, p.123) apresenta a importância do acesso aos diferentes tipos de textos para a criança:

O acesso a diferentes tipos de textos, mesmo bem antes da alfabetização, permitirá desenvolver capacidades, além de apresentar à criança elementos constitutivos do texto: vocabulário, estrutura, enredo, coerência interna, elenco de personagens e, além disso, o uso social da escrita, elementos esses que serão fundamentais no processo de alfabetização. Isso porque constatamos que "as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita muito antes do que se supunha".

Dessa forma, entende-se que as crianças na Educação Infantil são capazes de interagir e aprender através de gêneros textuais diversos. A oferta de práticas variadas de leitura, o contato com os livros e a ação mediadora do educador são essenciais nesse processo de aprendizagem.

De acordo com Silva e Arena (2012, p.5):

[...] a literatura deve fazer parte da vida da criança também na escola da pequena infância, de forma provocada, intencional, em que as situações de contato com a literatura sejam criadoras de novas necessidades de ler, de conhecer, de expressão e de se prazer por meio da relação dialógica que se estabe-

lece com ela.

Os diversos gêneros textuais ampliam as oportunidades das crianças, ainda pequenas, de vivenciar e explorar textos de sua cultura, de se aproximar da linguagem escrita e do mundo letrado, compreendendo a função social da escrita, bem como desenvolver as competências comunicativas, fator fundamental para a vida social.

Os gêneros são fenômenos sociohistóricos que apresentam um caráter de relativa estabilidade e mudam de forma para se adaptar às necessidades humanas, aos diversos eventos de letramento que vivenciamos a cada dia. A forma dos gêneros é, portanto, resultado das suas condições de produção: quem diz, o que, para quem, em que situação, através de que gênero textual, com que propósito comunicativo. (VIEIRA, 2010, p. 83)

Dessa forma, o trabalho com gêneros textuais permitem aprendizagens e o adentramento ao universo letrado ao qual a criança está inserida e os seus diversos usos e funções. Na Educação Infantil podem ser trabalhados diversos gêneros literários, tais como: contos, fábulas, poemas, histórias em quadrinhos, poesias, entre outros.

Os contos contribuem para a ampliação do vocabulário, da fantasia e da criatividade da criança, possibilitando a discussão de padrões éticos e morais e a formação de valores. As crianças apresentam interesse por contos, pois as histórias apresentam estrutura maniqueísta, envolvendo o bem e o mal, a magia, o sonho e o encanto, o que aguça o imaginário das mesmas.

Os contos de fadas são ímpares, não só como forma de literatura, mas como obras de arte integralmente compreensíveis para a criança como nenhuma outra forma de arte o é. Como sucede com toda grande obra de arte, o signi fcado mais profundo do conto de fada será diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida. A criança extrairá signi fcados diferentes do mesmo conto de fada, dependendo de seus interesses e necessidades do momento. (BETTELHEIM, 2002, p. 20).

Nesse sentido, os contos de fadas são fundamentais para as crianças entenderem o momento que elas estão passando, através da expressão de seus sentimentos e da interação com os colegas. Embora os contos retratem histórias que fogem da realidade, elas são importantes para a formação de identidade da criança, pois apresentam modelos de estruturas sociais e comportamentos que permitem a discussão de valores.

As fábulas são narrativas curtas e divertidas, têm mais de mil anos de existência, surgiram a partir da necessidade do homem contar histórias que retratassem suas aventuras e explicassem os fenômenos da natureza. Nas fábulas a maioria das personagens são animais ou objetos que agem como se fossem pessoas, envolve elementos da natureza, seres mágicos e o objetivo de transmitir algum ensinamento, fazer alguma crítica, ou seja, tem um fm moralista.

Para Bagno (2006, p. 52):

[...] as fábulas podem ser um importante aliado, tanto para o trabalho pedagógico com a língua oral, a leitura e a língua escrita, quanto para um trabalho numa perspectiva sociológica e antropológica, já que oferecem esquemas de análise e ou explicação para um sem-número de comportamentos sociais e de traços de personalidade dos indivíduos.

Nesse sentido, as fábulas infantis podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo do público infantil, ao ouvir as histórias com animais falantes a criança desperta sua atenção e curiosidade em querer conhecer o encerramento da história, que, normalmente, traz ilustrações que permitem à criança observar e compreender melhor a fábula.

Os poemas e as poesias são gêneros que agradam a todos, sem distinção de idade e classe social, podendo provocar um turbilhão de sensações, sentimentos e imaginação, principalmente para as crianças. Na Educação Infantil, a leitura de poemas e poesias, permite a criança brincar com as palavras, com a sonoridade e recriar através do lúdico suas sensações e sentimentos.

[...] A poesia tende a chamar a atenção da criança para as surpresas que podem estar escondidas na língua que ela fala todos os dias sem se dar conta delas. Por exemplo, a rima, ou seja, a semelhança dos sons fnais entre duas palavras sucessivas, obriga o leitor a voltar atrás na leitura. Esta passa então a ser feita não linha após linha, sempre para frente, como na prosa, e sim num ir e vir entre o que está adiante e o que fcou atrás. Com isso, desautomatiza-se a leitura e se direciona a atenção para o conjunto de signi fcados do texto, não apenas para a seqüência deles. (PAES, 1996, p. 24-25)

A leitura de poemas e poesias desperta o interesse das crianças devido a ser feita de forma oralizada, com entonação, destacando as rimas, as onomatopéias, os versos, promovendo diversos sentimentos, pensamentos, criatividade e o imaginário. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010, p. 25), apresenta como práticas pedagógicas ações que garantam para a criança

experiências que:

Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.

Nesse sentido, a exploração dos diversos gêneros textuais adequados a faixa etária da criança, seja o conto, a fábula, o poema, a poesia, as parlendas, as histórias em quadrinhos, dentre outros, proporcionará a mesma experiências cotidianas que irão enriquecer o seu repertório lingüístico e a oralidade, e contribuirá no seu processo de aprendizagem.

3. Contação de histórias

A contação de histórias faz parte de inúmeras culturas, sendo transmitidas de geração a geração, tendo um papel muito importante na vida das pessoas, muitos adultos se recordam de histórias que ouviram na infância, fase que marcou a vida e ao relembrar os remete a momentos de alegria.

Todos apreciam uma boa história, mas muita pouca gente conhece o valor real dela. Muitos que a usam para diferentes fns, como entreter, despertar atenção ou descansar a mente, ignoram que, mesmo quando usada com estes objetivos em vista, a história é um elemento poderoso na formação do caráter daqueles que a ouvem [...]. Podemos afrmar que o valor real da história é ser instrumento educativo e deste ponto de vista, atende às necessidades humanas em todos os seus aspectos. (CHAVES, 1963, p.21).

Nesse sentido, pode-se afrmar que ouvir histórias é algo tão prazeroso que pode despertar o interesse em qualquer idade. Para as crianças ouvir histórias contribuem para lidarem com diferentes questões do cotidiano e adquirirem o hábito da leitura, pois aguçam nelas o imaginário.

A contação de histórias na infância permite o desenvolvimento da linguagem, estimula o interesse pela leitura, a formação de ponto de vista e opinião, e, conseqüentemente contribui para o desenvolvimento cognitivo.

Ouvir histórias pode estimular o sair, o fcar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). Afnal, tudo pode nascer de um texto! (ABRAMOVICH, 1995, p. 23).

A contação de história estimula a imaginação e a fantasia, além de desenvolver o conhecimento cognitivo da criança e despertando o desejo pela leitura, no entanto, para que isso ocorra é preciso certa habilidade de como ou de quem conta as histórias.

Se observarmos atentamente, veremos que é destas práticas, de ouvir e contar histórias, que surge a nossa relação com a leitura e a literatura. Portanto, quanto mais acentuarmos no dia-a-dia da Escola Infantil estes momentos, mais estaremos contribuindo para formar crianças que gostem de ler e vejam no livro, na leitura e na literatura uma fonte de prazer e divertimento. (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p.82).

Nesse sentido, o educador que contará a história precisa criar um clima de encantamento, de envolvimento entre as crianças e o conto, mostrando as imagens do livro, pausando, criando intervalos, respeitando o tempo para o imaginário da criança, deixando que as mesmas criem seus próprios personagens seja monstros, princesas, príncipes, mocinhos, bandidos e outros.

A escolha do ambiente adequado para contar a história, do texto adequado para a faixa etária das crianças, a seleção de histórias de acordo com o interesse das crianças, a utilização de gestos e vozes diferentes são algumas ações que contribuirão para que o momento da contação envolva a atenção das crianças.

Numa época de mudanças rápidas como vivemos hoje, a literatura tem papel fundamental na reformulação de valores e na conscientização dos seres em formação, preservando princípios éticos e respeito aos direitos humanos. (BATTAGLIA, 2003, p.118).

Atualmente, o tempo de concentração das crianças é muito curto, por isso utilizar atrativos para vivenciar esse momento é tão importante, para atrair a atenção das mesmas pode utilizar de recursos que contribuam para a atenção da criança, tais como: vestimentas de algumas personagens, bonequinhos, músicas, dentre outros, provocando a interação entre o contador e os ouvintes.

Segundo Bomtempo (2003, p.33), “a leitura feita pelo professor em voz alta, em situações que permitem a atenção e a escuta das crianças, fornece-lhes um repertório rico em expressões e vocabulário facilitando a interação da criança com a linguagem escrita”. Para tanto, o educador na posição de contador de histórias, passa a ser o mediador de todo conhecimento a ser passado para criança, precisa escolher a forma que contará a história, utilizar a criatividade para prender a atenção e inserir a criança na história.

A professora que lê ou conta histórias na Educação Infantil está contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e para a socialização de seu grupo, ampliando seu repertório de experiência e sua competência sócio comunicativa. Ser capaz de ouvir traz o potencial de ser capaz de dizer. (BRANDÃO; ROSA, 2011, p. 37).

Através da contação de histórias, o educador trabalha a oralidade, a espontaneidade, a socialização, e a coordenação motora da criança, proporcionando momentos ímpares, de expressão, de imaginação, de jogo simbólico, que contribuem para o desenvolvimento da linguagem visual e escrita das crianças.

Ao contar uma história, o educador

precisa diferenciar o processo entre ler e contar uma história, pois os impactos são diferentes nas crianças, principalmente em relação a atenção da mesma. Ao contar a história ocorre algumas modificações na forma de leitura, seja na entonação ou nas expressões faciais que diferem de uma simples leitura.

A escolha do gênero a ser trabalhado na contação de história e a forma que será contada são fatores determinantes para que o educador, como mediador do processo de aprendizagem, prenda e envolva as crianças durante a contação, podendo, também, ser realizada através de teatros, fantoches, com música de fundo, entre outras formas.

Segundo Pires (2011, p. 20):

O professor tem papel fundamental na mediação entre a criança e a literatura. Cabe ao professor incluí-la em seu planejamento, pois é ele que traçará os passos iniciais no espaço escolar, incentivando e aguçando a curiosidade das crianças e contribuindo para desenvolver o hábito da leitura na criança.

Na Educação Infantil o ato de contar histórias deve ter uma intencionalidade, ser atraente, prazerosa e criativa para atrair a atenção da criança. O educador precisa utilizar a criatividade para atingir os objetivos propostos na atividade de contar histórias.

A promoção de conversas em torno da leitura e da escuta partilhada de histórias, aumenta, assim, a possibilidade do aluno, não apenas de compreender, mas de apreciar histórias, e para tanto, a mediação da professora é fundamental. (BRANDÃO; ROSA, 2011, p.43).

Na Educação Infantil, a roda de conversa é um dos mecanismos para identificar o quanto as crianças se envolveram e quais aprendizagens foram construídas no momento da contação da história.

A contação de histórias é ao mesmo tempo uma atividade lúdica e pedagógica, pois traz informações e aprendizagens para as crianças. As histórias infantis sejam contos, fábulas, poemas, poesias, histórias em quadrinhos, dentre outras, apresentam uma mensagem, também, chamada de moral da história, permitindo as crianças identificar as personagens boas, ruins, poderosas, más, ou seja, permitindo que sejam construídos ou reforçados valores éticos e princípios morais que são essenciais para a vida em sociedade.

Considerações finais

A literatura infantil é diversificada e rica em conhecimentos. As histórias infantis causam impactos positivos na formação e no desenvolvimento cognitivo das crianças, permitindo que as mesmas usem a imaginação, ampliem a linguagem oral, aprenda valores éticos e morais, construam conhecimento.

Nesse processo, o educador, como mediador de aprendizagem tem papel fundamental, pois o seu planejamento para escolha das histórias que serão contadas, a sua criatividade no momento da contação serão fundamentais para que a criança se envolva nesse momento tão especial e rico em aprendizagens. O educador poderá proporcionar momentos ímpares de expressão, de imaginação, de jogo simbólico, entre outros.

A contação de histórias na Educação Infantil não apenas tem a intencionalidade de formar futuros leitores, mas, também, de formar pessoas capazes de respeitar as diferenças, de cuidar do outro e de viver em sociedade.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1995.

BAGNO, Marcos. Fabulas Fabulosas. In: CARVALHO, F. A. M.; MENDONÇA, H. R. (Org.). Salto para o futuro: práticas de leitura. Brasília: Ministério da Educação. 2006.p. 52.

BATTAGLIA, Stela Maris Fazir. A criança e a Literatura. Marieta Lúcia Machado & Dias, Maria Célia Moraes (orgs). Oficinas de sonho e realidade na formação do educador na Infância. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

BETTELHEIM, B. A Psicanálise dos Contos de Fadas. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BOMTEMPO, Luiza. Alfatetização com sucesso. 2ª Ed. Contagem: Oficina Editorial, 2003.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza (Orgs). Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998;

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, volume: 1 e 2.

BUSATTO, Cléo. Contar e Encantar – pequenos segredos da narrativa. Petrópolis: Vozes, 2003.

CHAVES, Otília O. A arte de contar histórias. 3 ed. Rio de Janeiro: Confederação

Evangélica do Brasil, 1963.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

CRAIDY, C.M. e KAERCHER, G.E.P.S. Educação Infantil: para que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura Infantil: teoria e prática. 18. ed. São Paulo: Ática, 1999.

PAES, J. P. Poesia para crianças: um depoimento. São Paulo: Giordano, 1996. p. 24-25.

PIRES, O. Contribuições do ato de contar histórias na educação infantil para a formação do futuro leitor. Maringá, 2011.

SILVA, Greice Ferreira da e ARENA, Dagoberto Buim. O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária. Álabe, n. 6, dezembro de 2012, p. 5.

VIEIRA, Giane Bezerra. Alfabetizar letrando: investigação-ação fundada nas necessidades de formação docente. Tese de Doutorado. UFRN. Programa de pós- graduação em Educação. Natal: UFRN/PPBGEd, 2010.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. 4 ed. São Paulo: global, 1985.

; LAJOLO, Marisa. Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. São Paulo: Global, 1986.

BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO

LÍDIA IRENIA BATISTA ROCHA QUEIROZ

RESUMO:

O tema violência escolar vem assumindo de forma negativa uma importância elevada nos últimos tempos dentro das escolas. Com a identificação deste problema, um ponto importante que as escolas podem fazer é encontrar meios para se defenderem e defender aqueles que ali se encontram. Considerando isso, é importante que todos sejam englobados neste processo de prevenção a violência escolar, tomando precauções e medidas para que isso não aconteça ou diminua cada vez mais.

Palavras-chave: Bullying; violência escolar; agressor; prevenção; vítima.

ABSTRACT:

The theme of school violence has been negatively assuming a high importance in recent times within schools. With the ideifcation of this problem, an important point that schools can make is to fnd ways to defend themselves and defend those who are there. Considering this, it is important that everyone is included in this process of preventing school violence, taking precautions and measures so that this does not happen or decreases more and more.

Key-words: Bullying; school violence; aggressor; prevention; victim.

1. INTRODUÇÃO

A violência nas escolas vem assumindo um papel relevante no contexto escolar dentro das escolas e o que se tem observado é a prática de atos de violência entre colegas de diferentes anos letivos e com consequências graves principalmente para as vítimas e punições para os agressores.

O bullying no contexto escolar e o impacto sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem e é fundamental explicitar que as atitudes tomadas por um ou mais agressores contra um ou alguns estudantes, muitas vezes não apresentam motivações específcas ou justifcáveis para tal agressão, ou seja, isso signifca dizer que, de forma natural pode se dizer, os mais fortes utilizam os mais frágeis como objetos de diversão, prazer e poder, com o intuito de maltratar, intimidar, humilhar e amedrontar suas vítimas e isso na visão do agressor o torna poderoso, e a vítima esse torna frágil e submissa.

Diante da necessidade de encontrar formas de chamar atenção para esse problema se torna pertinente esse artigo que procura acima de tudo apresentar algumas estratégias que sejam efcazes para a diminuição da violência no âmbito escolar.

Bullying é assunto sério e por isso vamos falar sobre ele, tentar compreendê-lo, criar estratégias de prevenção e formas de intervenção. Enfm, precisamos enfrentar esse fenômeno que emerge no ambiente escolar e que vem assustando e aumentando cada dia mais e trazendo consequências que levam para o resto da vida.

2. DESENVOLVIMENTO

Partindo do princípio que o bullying se apresenta como um comportamento agressivo que acontece entre colegas dentro do ambiente escolar, temos que observar algumas questões relacionadas sobre a agressividade, que pode ser defnida como uma forma de conduta. Já no ambiente escolar o bullying está presente de diversas formas desde brincadeiras de mau gosto até agressões verbais e físicas propriamente ditas. Esse problema existe há muito tempo e já causou muito sofrimento e traumas físicos e emocionais a crianças e adolescentes, mas só e recentemente vem sendo debatido, observado e levado a sério.

O bullying se manifesta de diferentes formas que podem ser com insultos, ameaças, intimidações, destruir pertences, apelidos que magoam envolvendo raça, cor, porte físico, religião, opção sexual, dentre outras.

O bullying, enquanto forma de violência, não está necessariamente ligado à força necessariamente, é uma forma "sutil, velada, mascarada ou invisível, pois esta pode passar despercebida (...) magoar, agredir por meio de palavras e atitudes (...) tem grande poder destrutivo, pois fere a área mais preciosa, íntima e inviolável do ser – a alma" (PEREIRA, 2009, p. 29).

As atitudes de bullying trazem consequências negativas para os autores, vítimas e testemunhas, ou seja, para todos envolvidos, afetando sua formação psicológica, emocional e sócio educacional, afnal as práticas do bullying ofendem os princípios morais dos envolvidos, e consequências judiciais podem ser usadas para tentar punir os agressores. Já as escolas também podem ser responsabilizadas por atos cometidos e negligenciados, isso porque, alguns atos violentos se tornaram tão corriqueiros que já se tornaram banalizados e infelizmente o ser humano está se acostumando com a barbárie que estão cada vez mais frequentes. Um ponto importante está sendo as inversões de valores que

têm contribuído e muito para o aumento da violência e gerando medo tanto fora quanto dentro da escola.

Sendo assim para saber se um aluno é vítima de bullying, deve-se primeiramente observar seu comportamento e seu envolvimento, tem que ter cautela para não rotular ou se precipitar na identificação do mesmo, pois a vítima costuma retrair-se ou isolar-se socialmente não querendo conversar com ninguém, apresentando um comportamento ansioso, deprimido ou irritadiço, falta com frequência às aulas e justificativas convincentes. Também perde a concentração e o entusiasmo pelos estudos, podendo ter uma queda acentuada no rendimento escolar, além de queixas frequentes de dores como de cabeça, de estômago e de febre, o que o faz pedir para sair mais cedo ou ausentar–se das aulas. Contudo também existe modo, para saber se um aluno pratica bullying e para isso é preciso observar seu comportamento com cautela para não se deixar levar por equívocos na identificação, pois isso pode ocasionar bullying de forma inversa, isso porque de forma geral, o praticante apresenta características peculiares de comportamento que o diferenciam dos demais como por exemplo irritabilidade, agressividade e impulsividade e geralmente suas atitudes são abusivas, intimidadoras e prepotentes despertam a atenção dos adultos.

Entretanto não é só as vítimas que devem ser reconhecidas é importante que as que os (agressores) também sejam identificados e que recebam orientação para que compreendam o sofrimento que provocam e sejam encaminhados para atendimentos específicos quando só as iniciativas da escola não resolverem o problema. Os praticantes de bullying apresentam algumas características que permitem detectá-los, de acordo com SILVA (2012, p. 10),

Na escola os bullies (agressores) fazem brincadeiras de mau gosto, gozações, colocam apelidos pejorativos, difamam, ameaçam, constrangem e menosprezam alguns alunos. Furtam ou roubam dinheiro, lanches e pertences de outros estudantes. Costumam ser populares na escola e estão sempre enturmados. Divertem-se à custa do sofrimento alheio.

Educar exige comprometimento, atenção perseverança e continuidade, pois cada aluno possui suas características pessoais e, cabe ao coordenador, orientar e dar suporte aos professores nesse processo de compreensão do indivíduo, com base em sua cultura familiar e o ambiente em que está exposto, por isso diminuir o grau de agressividade no relacionamento entre os alunos com uma ação efetiva de todos e diagnosticar a existência Bullying na instituição o mais rápido possível, buscando, na medida entender o perfil dos agressores, vítimas e testemunhas.

Conscientizar os alunos, pais ou responsáveis, professores e profissionais sobre o que é bullying, e a importância da investigação dos fatos para identificar os autores e vítimas. Capacitar os profissionais para a observação, para que os mesmos possam identificar diagnosticar e saber intervir nas situações do bullying. Levando aos discentes a respeitar a diversidade existente dentro da escola, para que tenha um ambiente saudável e de paz, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem.

A escola e a família devem trabalhar em parceria, sempre, lembrando que a escola complementa a educação familiar, que deve ser moldada em amor, carinho, afeição e respeito. A escola e a família têm o papel fundamental em prevenir o bullying.

O Bullying na Escola

Todos desejamos que as escolas sejam ambientes seguros e saudáveis, onde crianças e adolescentes possam desenvolver, ao máximo, os seus potenciais intelectuais e sociais. Portanto, não se pode admitir que sofram violências que lhes tragam danos físicos e/ou psicológicos, que testemunhem tais fatos e se calem para que não sejam também agredidos e acabem por achá-los banais ou, pior ainda, que diante da omissão e tolerância dos adultos, adotem comportamentos agressivos.

Segundo Fante (2006), trata-se de um problema mundial, encontrado em várias escolas, que vem disseminando-se largamente nos últimos anos e que só recentemente vem sendo estudado em nosso país e ele adquire diferentes formas, algumas mais cruéis que outras, dependendo de determinados fatores, como agressões, intimidações e exclusões entre pares. Trata-se de situações onde um ou vários alunos decidem agredir injustamente outro colega e o submetem, por períodos prolongados, a uma ou várias formas de agressões como por exemplo a agressão física, extorquir dinheiro ou a ameaça.

Para Pereira (2002), o termo violência, mais próximo da marginalidade, abarca situações esporádicas e de grande gravidade, com frequência já na área da criminalidade, mas parece não compreender aquilo que procuramos definir por bullying. [...] pois é a intencionalidade de fazer mal e a persistência de uma prática que a vítima é sujeita o que diferencia o bullying de outras situações ou comportamentos agressivos, sendo três fatores fundamentas que normalmente o identificam: 01) O mal causado a outrem não resultou de uma provocação, pelo menos por ações que possam ser identificadas como provocações; 02) As intimidações se a

vitimização de outros tem carácter regular, não acontecendo apenas ocasionalmente e 03) Geralmente os agressores são mais fortes fsicamente e recorrem ao uso de arma branca, ou tem um perfl violento e ameaçador. As vítimas frequentemente não estão em posição de se defenderem ou de procurar auxílio.

A instituição de ensino deveria, também, incentivar o respeito pela heterogeneidade, não demonstrando atitudes racistas e preconceituosas, uma vez que os alunos tendem a copiar o comportamento dos adultos. Ensinar os alunos a serem responsáveis pelas suas atitudes e promover o diálogo entre todos os indivíduos do meio escolar seriam medidas racionais e efcazes no combate ao bullying (CORTELLAZZI, 2006).

Segundo referência na página virtual da ABRAPIA (s/d) (Associação Brasileira Multiprofssional de Proteção à Infância e à Adolescência), o bullying é um problema que atinge o mundo todo, sendo encontrado em toda e qualquer escola, e não se restringindo a nenhum tipo de instituição, seja ela primária, secundária, pública ou particular, rural ou urbana. Pode-se dizer que as escolas que não admitem a ocorrência de bullying entre seus estudantes ou não têm conhecimento sobre o assunto, ou se negam a enfrentá-lo, levando crianças e adolescentes a muitas vezes não falarem sobre o que está ocorrendo consigo e a achar que eles são culpados por sofrerem tais agressões.

Possibilidades de Intervenções

O fenômeno bullying vem sendo estudado por educadores e pesquisadores devido as implicações de sua ocorrência no ambiente escolar. São diversas os prejuízos causados pelo mesmo, como na autoestima e isolamento social até o suicídio. Na escola a existência dos valentões que intimidam, ameaça e provoca os considerados mais frágeis é comum.

Contudo isso para desenvolver estratégias de intervenção e prevenção ao bullying em uma escola, é necessário que a comunidade escolar esteja consciente da existência do mesmo, que não tape os olhos para o que está acontecendo sobretudo, das consequências relacionadas aos envolvidos, a esse tipo de comportamento.

A educação é à base do desenvolvimento humano, portanto, é papel primordial da escola, o aprimoramento e execução de medidas cabíveis para que ocorra a diminuição das desigualdades existente em nossa sociedade. O desafo da escola é diagnosticar a presença do bullying no ambiente educacional, uma vez, que este ocorre na maioria das vezes de forma disfarçada, bem como, tentar prevenir e no caso diagnosticado essa pratica no contesto escolar combatê-la para que não seja mais um fator que pode contribuir para a não aprendizagem e a evasão (FERNANDES, 2011).

Segundo Fante (2005), as Leis preconizam que as instituições escolares precisam desenvolver atividades que busquem a prevenção do bullying, incentivando o respeito entre seus alunos. Para isso a escola precisa discutir com toda a comunidade o problema e defnir ações coletivas para resolução do problema. Dentre as ações é muito importante que os professores e equipe pedagógica sejam preparados para perceber as situações de ocorrência, intervindo e encaminhando os casos; descrições de regras claras sobre bullying no Projeto Político Pedagógico; Regimento Escolar; Regimento Interno; encaminhamento das vítimas e agressores aos atendimentos de assistência; orientação a toda comunidade escolar a respeito do problema e suas consequência, buscando assim formar um elo de prevenção e cidadania no âmbito escolar.

Nas escolas a orientação educacional, na sua prática, precisa a todo momento auxiliar os educadores na busca de soluções pedagógicas e metodológicas, mostrando o papel da escola na formação do sujeito e na construção do cidadão e nesse sentido, é na escola que o aluno aprende a conviver com difculdades e contradições até de trabalhar com o diálogo e a defender seus direitos. Não podemos esquecer que os profssionais devem ser capazes, que demonstrem confança e transmitam valores para seus alunos, que conciliem o intelectual com o emocional, deixando prevalecer seu lado ético, a fm de se demonstrar sempre acessibilidade ao aluno, assegurando a ele que a escola o acolherá e o ajudará da melhor maneira possível, para que com isso, os atos de violências sejam relatados e as vítimas possam usufruir da ajuda oferecida pela escola.

Segundo Fante, 2005 para que ocorram estratégias efetivas de combate ao bullying nas escolas é preciso que toda a comunidade escolar admita que o bullying existe e que compreenda as consequências deste problema na vida dos envolvidos assim:

> A conscientização e a aceitação que o bullying é um fenômeno que ocorre, com maior ou menor incidência, em todas as escolas de todo o mundo, independente das características culturais, econômicas e sociais dos alunos, e que deve ser encarada como fonte geradora de inúmeras outras formas de violências são fatores decisivos para iniciativas bem sucedidas no combate à violência entre os escolares. (FANTE, 2005, p.91)

Quanto à prevenção do fenômeno bullying no ambiente escolar, autores apontam para a importância da efetivação de um planejamento coletivo na escola que culmine

na construção de um projeto político pedagógico mais eficaz e capaz de reconhecer as particularidades de cada comunidade escolar. Afinal, a prevenção do bullying na escola é uma tarefa coletiva e deve envolver todos os atores escolares, incluindo educadores, pais, funcionários e alunos, das características culturais, econômicas e sociais.

Diante de tudo que foi dito, é importante buscar alternativas de superação da violência escolar, enquanto caminho para a formação humana integral pautada no respeito aos direitos humanos, ao multiculturalismo e à diversidade social. Os educadores têm a função de conhecer a realidade social e cognitiva de seus alunos para compreender melhor a trama das relações sociais das quais fazem parte. Afinal, conhecendo a realidade dos alunos é possível criar estratégias mais consistentes de enfrentamento do bullying. Por fim, ressalta-se que os resultados do presente trabalho também constituem indicativos de outros estudos que possam contribuir para a dinâmica das relações de violência que se estabelecem no âmbito escolar.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O bullying é um problema que ocorre dentro da grande parte das escolas e que para atuarmos preventivamente é necessário discutirmos constantemente, afinal só assim é possível detectar situações e intervir evitando situações de sofrimento e prejuízos educacionais aos envolvidos. Sendo assim identificar o bullying entre os alunos não é tarefa simples e fácil pois se trata de uma forma de violência que muitas vezes, os ataques não podem ser comprovados, desta forma para prevenir o bullying nas escolas é fundamental a preparação e capacitação dos professores e funcionários, desenvolver parceria com as família e psicólogos para diagnosticar a forma de violência psicológica, sabendo diferenciá-la de brincadeiras da idade. Algumas alternativas pedagógicas podem ajudar na prevenção do bullying, como parabenizar as atitudes positivas dos alunos elevando sua autoestima; evitar punições e aumentar os diálogos para diminuir a agressividade; desenvolver projetos e palestras de conscientização com os alunos e com a família; propor vigilância nos locais estratégicos para inibir o ato de bullying como banheiros e corredores e proporcionar apoio e proteção às vítimas de forma cautelosa sem expor a mesma.

Portanto o bullying no espaço escolar é extremamente necessário para a conscientização de todos, tanto dos alunos bem como dos professores, agentes e familiares por isso tem que ser pautado em ações direta e indireta com os alunos de maneira continua, tem que ser algo preventivo, pois na maioria das vezes o problema é deixado de lado e só retomado quando surgem episódios de bullying física, virtual ou verbal acontecem é que são realizadas intervenções, porém ai pode ser tarde demais como já vimos ou ouvimos em vários casos. O bullying, como qualquer outro tipo de violência, é de difícil extinção, mas podemos ajudar gradualmente na sua redução, nas escolas a função do coordenador, orientar, aconselhar e acompanhar alunos, professores, funcionários e pais ou responsáveis nesse processo e a minimização desses atos de violências, só irão ocorrer com o conhecimento e amadurecimento de todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAPIA. Associação brasileira de multiprofssionais de proteção à criança e à adolescência. Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes. Disponível em: http://www.Bullying.com.br/BConceituacao21.htm

CAMARGO, C. G. “Brincadeiras” que fazem chorar: introdução ao fenômeno bullying. São Paulo: All Print, 2009.

CHALITA, G. Pedagogia da amizade. Bulliyng: o sofrimento de vítimas e agressores. São Paulo: Gente, 2008.

CORTELLAZZI, L. (2006). Bullying: humilhar, intimidar, ofender, agredir. Disponível: http://www.eep.br/noticias/docs/Bullying.pdf.

FANTE, Cléo. O que a escola deve saber e fazer para deter o bullying. Revista Pátio. Grupo A Educação S. A. Ano IV Nº 14 Setembro/Novembro 2012. FERNANDES, Josirene. O bullying no contexto escolar. Disponível em: http://www.artigonal.com/educacao-artigos/o-bulling-no-contexto-escolar_

LOPES NETO, A. A.; MONTEIRO FILHO, L.; SAAVEDRA, L. H. Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. Rio de Janeiro: ABRAPIA, http://www.observatoriodainfancia.com.br/IMG/pdf/doc-154.pdf

MONOGRAFIAS BRASIL ESCOLA - O Bullying Nas Escolas: Precisamos Conhecer Para Combater. Disponível em: https://monografias.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/o-bullying-nas-escolas-precisamos-conhecer-para-combater.htm

PEPSIC – Periódicos Eletrônicos em Psicologia, Um livro a se debater: Bullying: mentes perigosas nas escolas, de Ana Beatriz Barbosa Silva. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872012000100015PSICOLOGIA.ORG - O fenômeno bullying e as suas consequências psicológicas. Disponível em: http://www.psicologia.org.br/internacional/pscl84.htm.

STILO WEB - Bullying no Ambiente Escolar. Disponível em:<http://stiloweb.net.br/portfolio/_clientes/Inov/Site2010/site/artigos/9.pdf

PROFESSORES FORMADOS E FORMADORES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

LIDIANE LOPES DE SOUZA PEREIRA

RESUMO:

Este estudo tem como objetivo analisar o desenvolvimento e o crescimento da modalidade de ensino da EaD e o aperfeiçoamento das tecnologias nos cursos de Educação a Distância no Brasil. Assim a Educação a Distância torna-se uma temática tão rica e que cresce ao longo do tempo. Esta pesquisa tem por finalidade esclarecer o valor da interatividade que acontece com a tecnologia, alunos e professores. A educação através da tecnologia não acontece simplesmente como uma forma de completar as deficiências do mercado. colocando o conceito de educação tecnológica, com base nestas considerações, numa perspectiva que passa pela análise da proposta educativa em EaD para formação de professores, que propicie ao aluno o desenvolvimento de sua autonomia e competências, possibilitando uma prática educativa de qualidade.

Palavras- chave: Educação a Distância, Tecnologias Educacionais, Formação de professores.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi realizada, pelo interesse da autora, de perceber o crescente número de professores formados através do ensino a distância, seja na primeira graduação e na formação continuada.

A problematização deste projeto tem como interesse compreender os aspectos relacionados à importância das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação a Distância em cursos superiores.

O estudo nos mostra que as tecnologias surgem a partir da melhoria e expansão das tecnologias e meios de comunicação que surgem nos diferentes contextos sociais.

Percebe-se que hoje a educação tende a uma grande probabilidade em ser tecnológica, em consequência, entende-se que necessita, que o professor se aproprie do entendimento e interpretação das tecnologias que nos cercam hoje. Torna-se então oportuno, refetirmos sobre nossas práticas, o caminho que buscamos sobre a busca pelo conhecimento, contínuo.

O mundo hoje vive em constante transformação, a sociedade também vive essas mudanças, as crianças já nascem dentro da tecnologia, logo já fazem parte desta mudança. Em decorrência, o professor deve trazer essa mudança a vida acadêmica de seu aluno. O professor formado na modalidade EAD, traz consigo processos formativos que revelam a necessidade das novas propostas educativas.

Diferente de se formar presencialmente, se formar no além de ser moderno é também, prático e acessível a todos. As modifcações com relação as melhorias tecnológicas que permitem uma verdadeira revolução no processo de aprendizagem, abrindo novas possibilidades, novas metodologias e total fexibilidade, tanto a quem ensina como para quem aprende.

A EAD tem se tornado uma prática cada vez mais comum entre alunos e professores que buscam se aperfeiçoar nos estudos.

O professor e as transformações de sua formação no mundo

O mundo vive em uma constante mudanças, e assim percebemos que a educação também passa por tal transformação ou deveria, o que é preciso que aconteça de uma forma diferenciada. Pensando na educação em nossa atual conjuntura, é possível pensar em um trabalho desenvolvido a partir das novas modalidades de ensino pode nos levar à busca por mudanças que vão ao encontro das exigências da sociedade atual.

Do ponto de vista cultural e social percebe-se que um novo cenário de mundo exige que na educação se promova uma troca de saberes com a sociedade e coloque as instituições de encontro com as condições que o mundo pede. É preciso que a formação promovida aos profssionais de educação pelas instituições de ensino tenha um olhar sobre as exigências que o mundo pede, uma vez que os interesses sociais, de um mundo mais globalizado tem ganhado cada vez mais espaço.

O grande desafo da educação tem sido a inclusão de modernizar, trazer o que é novo para as aprendizagens e para o ensino, uma vez que a sociedade ao mesmo tempo que exige uma atualização, se mostra resistente ao que é novo, é preciso que o educador tenha aquisição de novas habilidades e competências e acesse a novas modalidades de ensino, principalmente as vinculadas às novas tecnologias. No passado a ligação entre professor e aluno era dependente da presença física de ambos, o professor era o dono do saber e o aluno responsável por aprender. Com a entrada das novas modalidades de ensino, em especial a Educação a distância, vemos que a relação aluno e professor e forma do aprender e educar se modifcam, uma vez que a construção do conhecimento tende a

acontecer de forma conjunta.

A educação a distância permite aos profissionais de educação, rever e refletir sobre sua prática e definir transformações para a sociedade, e também para o novo perfil de aluno que surge. As mudanças se tornam necessárias e o trabalho do professor passa a ter uma base flexível, ligado aos sistemas de informação.

Trazer o professor a reflexão de sua prática se faz muito importante para o bom andamento da educação uma vez que o refletir e pensar se torna um guia a prática educativa no sentido de se alcançar os propósitos e para se fornecer os subsídios necessários para sempre melhorar sua atuação. Para tanto é preciso mudar a forma de se olhar para os alunos, como apenas receptores de conteúdos, mas criar vínculos e pontes e para a construção de indivíduos distintos e com necessidades específicas, organizando o planejamento a partir disso e não de acordo com a exigência da escola.

O mundo hoje nos leva a refletir sobre a figura do docente em sala de aula. A formação continuada do professor date sido marcada por variáveis nem sempre vistas com bons olhos. A modalidade de ensino à distância é também um momento de enfrentamento e avaliação da sua formação, pois o educador, uma vez que não foi preparado, em sua formação inicial, para essa modalidade de ensino, terá questionamento e problemas educacionais distintos daqueles encontrados nos ambientes de ensino presencial.

Conhecer não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto, recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou lhe impõe. O conhecimento pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção (FREIRE, 1985, p.7).

A tecnologia traz transformação e como resultado, faz com que a educação também busque ações de transformações e assim muda-se o padrão da educação. A sala de aula nem sempre é aquela padronizada com paredes e carteira enfleiradas, o aluno muitas vezes busca informações de suas dúvidas, antes de ser informado pelo professor. Com isto o aluno se torna o autor de sua aprendizagem. Esta mudança de paradigma implica também na necessidade de o professor repensar a prática educativa.

A Educação deve se adequar a Globalização sem, no entanto, ser manipulada pela mesma e cabe aos professores, construir e reforçar a própria identidade cultural, partindo de nós mesmos para o mundo, do interno para o externo, do local para o global. “Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados” (FREIRE, 1979, p. 35).

A educação a Distância na legislação Brasileira

De acordo com Souza e Silva (2009, p.14) a trajetória do Ensino Superior, no Brasil, é fortemente marcada por momentos bastante emblemáticos, dentre os quais vale destacar a inserção do Ensino a Distância. Deste modo, fazendo um giro pela história EAD, os referidos autores afirmam que mesmo antes da regulamentação legal dos cursos EAD no Brasil, “antes mesmo de 1900 já existiam anúncios em jornais do Rio de Janeiro que ofertavam cursos profissionalizantes de datilografia por correspondência.” Tais cursos pretendiam preparar os interessados para as exigências do mercado de trabalho e podiam ser feitos por pessoas de qualquer lugar do país. Através de cartas, alunos e professores se comunicavam, recebiam e enviavam lições.

A educação a distância, ganha grande força no Brasil com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996, conforme o seu Art. 80: "o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada" (BRASIL, 1996). Entende-se educação a distância como uma modalidade de ensino na qual a intermediação didático-pedagógica ocorre com o emprego de tecnologias de informação e comunicação, com profissionais qualificados. Para o acesso de alunos é preciso que tenha políticas de acesso, com orientação e avaliação compatíveis, entre outros, para que assim aconteçam práticas educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Os desafios da EAD

Normalmente, refletir numa educação através da tecnologia, não consiste em apenas pensar em computadores e internet, no entanto pensar desta forma se torna um pouco restrita. Andrade e Mendonça, citam Martinez (2006), que descreve a tecnologia não como um mero conhecimento técnico que o homem acumula, mas com a capacidade e a arte de estudar, projetar, produzir ou reutilizar técnicas, equipamentos e objetos. Martinez ainda afirma que, essa reutilização pode servir a usos diferentes e inesperados, porém a tecnologia deve ser capaz de:

> [...] criar, transformar e modificar materiais, recursos, insumos ou a natureza como um todo, o entorno social e o próprio homem, em virtude do engendramento de

novas ações, aportes, suportes, especialmente se resultarem em modificações de todos os envolvidos (base técnica e relações humanas) pelos novos usos e utilidades. (MARTINEZ, 2006, p. 2)

Souza (2011) apoia a ideia de Bordenave (1995) que diz que um dos principais desafios a ser vencido pela EAD diz respeito ao esforço em superar o "mito" de que educação de qualidade é aquela quem mantém professor e aluno frente a frente em tempo integral no espaço da sala de aula. Assim, na opinião de Souza, essa concepção errada da EAD deve-se ao fato de que "as primeiras abordagens conceituais qualificavam a EAD pelo que ela não era [...] estabelecendo comparação imediata com a educação presencial, na qual o professor é figura central." (SOUZA, 2011, p.7).

Ferreira (2019) cita Moran (2011) que traz melhores esclarecimentos referente a educação a distância, considerando-se que:

é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. É 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 CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes. (MORAN, 2011, p. 3).

Todavia entende-se que a proposta pedagógica para a educação a distância seja traçada numa concepção de ensino por competências, que reconhece o crescimento individual e aprendizagem do aluno, no qual o professor aponta diretrizes para que o educando construa e desenvolva o seu próprio conhecimento.

Na atual situação, percebem a falta de professores para atuarem na Educação a Distância, que consigam as formas de ensino e propósitos da EaD e assim consigam de forma eficientemente, ministrar a seus alunados. Para isso se faz necessário refetir sobre a formação e capacitação de docentes para o emprego das ferramentas EaD.

O EaD, tem causado várias manifestações sendo elas favoráveis ou desfavoráveis situação que ocorre em qualquer mudança abrindo diversos questionamentos. Desta forma, Carvalho nos remete a seguinte refexão, ao indagar que uma vez garantindo a acessibilidade aos professores, mudando completamente os paradigmas de sua formação, conseguiremos transformar sua atuação no ambiente escolar? Estaremos construindo uma nova forma não apenas de atuação do professor, sim de gestão escolar? A opção por uma metodologia a distância garante as transformações nos paradigmas individuais? (Carvalho 2009, p.220)

Fica claro que, a conjuntura do ensino a distância necessita de uma atualização, para que não se forme apenas docentes, mas professores capacitados para atuarem na modalidade EaD. Assim é imprescindível entender que é preciso uma adequação das estruturas pedagógicas à realidade atual, mostrando desse modo aos professores um mundo de possibilidade materiais que oportunizem eficientemente a prática da metodologia educacional.

(...) convém refetir sobre o tipo de educação que se quer desenvolver e, especialmente para quem quando tratamos de políticas públicas nesse país. A que público esse meio estaria associado e que proposta pedagógica estaria a ensejar? No que concerne à realidade brasileira não há como não levar em conta tal contexto, o da distância, como elemento fundamental da EaD, tendo em vista as diferenças de acesso as tecnologias entre as diversas regiões e os diferentes padrões de vida". (CASTRO 2011)

Nos dias de hoje educar presencialmente ou a distância se tornou um desafio visto que ambos os modelos carecem de serem aprofundadas mediante a realidades tão distintas que estão inseridas, mas que se objetivam em algo em comum, que é a transmissão do conhecimento.

A distinção do ensino presencial e a distância nos traz dois grupos de educandos, onde de um lado há pessoas com tantas habilidades, recursos e competências, de outro lado, carência de habilidade e desenvolvimento de potenciais ainda não evidenciados. É necessário considerar as especificidades de cada aluno, pois se ele não for considerado o centro do processo de ensino aprendizagem, a discussão em qual modalidade foi formado não chegará a nenhum resultado.

Ensinar compreende as diversas atividades desenvolvidas por professores, os conhecimentos são construídos através dos saberes, das relações interpessoais, valorativas e éticas, indicando desta forma que o docente não pode ser visto apenas em uma dimensão técnica, mas sim ao que de mais pessoal existe em cada professor (HUBERMAN, 1989; NÓVOA, 1992).

A cada dia se torna refexivo a importância da figura do professor, sobre a importância da construção da aprendizagem. O aprendizado do professor em geral é marcado por variáveis que nem sempre são fxas o que acaba não sendo previstas ou consideradas no momento de sua formação. A modalidade de ensino à distância é também um momento de enfrentamento e avaliação da sua formação, pois o educador, uma vez que não foi preparado, em sua formação inicial, para essa modalidade de ensino, terá ques-

tionamento e problemas educacionais distintos daqueles encontrados nos ambientes de ensino presencial.

O contato com a modalidade de ensino à distância, faz com que o profssional de educação, que em sua grande maioria se forma na modalidade de ensino presencial, por algumas vezes se depare com situações bastante distinta da adquirida no ensino presencial, uma vez que está atuando em um espaço para o qual não recebeu formação específca para atuar. Nesse momento, nos parece relevante destacar que tutor e aluno estão em constante aprendizagem e que as trocas de conhecimento são muito importantes para que ocorra a construção desse conhecimento. O tutor tem o papel de motivar o aluno, e este, por sua vez, deve ser atuante no seu processo de aprendizagem.

O conhecimento é vivo, não-linear, é movimento e, por isso, imprevisível e incerto. Precisa ser refeito e reconfgurado. A conjugação de diferentes variáveis constrói o conhecimento vivo. Essa conjugação de variáveis, diferentes para cada momento, participante ou território – sala de aula, laboratório, campo da prática -, é feita e refeita a cada nova necessidade, problema ou interesse. Não há certezas ou absolutos ou verdades que não possam ser submetidas à refexão, à dúvida. Questionar, saber formular perguntas faz parte do esclarecimento. Por isso, também não se admite a existência de uma única metodologia do ensino, de uma receita para bem ensinar. É preciso construir e reconstruir cada prática pedagógica (LEITE, 2001, p. 103).

Refetimos que os procedimentos de ensino adotados, revela uma obrigação de pensarmos sobre as diferentes formas de planejar e replanejar nossa prática, como também, pensar na formação que o professor de EAD recebe para assim atuar com os alunos, seja no ambiente virtual.

Deste modo, podemos dizer que o conhecimento se torna signifcativo quando interfere de forma ativa na realidade do sujeito. Podemos entender que a aprendizagem se torna importante à medida que novas concepções são incorporadas a construção do conhecimento do aluno que passa a adquiri signifcado a partir de sua relação com o conhecimento prévio, ou seja, que faz parte de suas estruturas mentais. Assim sintetizando, a aprendizagem signifcativa caracteriza-se pela interação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio. A partir dessa compreensão, o novo conhecimento apresenta sentido para o aluno, e aquilo que ele traz consigo fcar mais rico, mais diferenciado, mais elaborado em termos de signifcados, adquirindo, assim, mais estabilidade. Nessa nova aprendizagem, o aluno não é apenas um recebedor de conhecimento, ou seja, ele constrói seu conhecimento, produz o seu próprio conhecimento. E assim o reproduz.

É imprescindível pensar que o maior desafo da Educação a Distância seja o de apagar a ideia de que a educação sem a relação presencial do aluno e professor, também pode ser uma educação de qualidade.

Assim podemos dizer que a Educação a Distância visa colaborar para a ampliação da melhoria do acesso à uma educação de qualidade para todos, já que elimina, por meio da tecnologia da comunicação e da informação, a educação a distância vem a eliminar obstáculos que impedem o sujeito à conquista do conhecimento, como isolamento ou distanciamento geográfco das unidades de ensino, deslocamento, oferta de vagas, incompatibilidade de horários e impossibilidade de conciliar trabalho e estudo. No entanto não se pode agregar ao EAD uma fonte milagrosa, é preciso que os alunos sejam ativos e autores na construção de seu próprio conhecimento.

CONCLUSÃO

O artigo nos leva refetir sobre a expansão da Educação a distância, o que tem permitido ampliação do acesso a muitos que estão fora da escola, o que faz com que o professor repense sua prática no que diz transmitir conhecimento. É necessário que professores tanto formados como não formados na modalidade EAD tente ligar os conteúdos do ensino aos aspectos humanos, uma vez que este fator tem como primor facilitar a interação do aluno aos conteúdos de ensino.

O presente estudo também nos leva a pensar que ensinar vai além de transmitir ensinamentos, exige do educador formação e uma busca ativa de si sempre atrás de ensinamento. É preciso que o professor seja consistente de sua formação, e assim este passa a ter um papel não só de transmitir, mas o que facilita o acesso do aluno ao aprendizado não só de conteúdos, mas para ações além do receptor de ideias.

Enfm pensamos que o professor que tem sua formação inicial ou continuada na modalidade EAD precisa estimular instantes que levem alunos a refexão e problematização dos momentos já vividos na escola, o que levará o aluno a pensar na prática do professor, exercício este que serve para também avaliar o educador em sua atuação e sobre o seu desempenho além de uma sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade Geovanny Soares e Mendonça, Erivelton de Souza. As Tecnologias Digitais No Processo De Ensino E Aprendizagem Nas Series Iniciais Do Ensino Fundamental. Disponível em: TRABALHO_EV127_MD1_SA19_ID13339_01102019175047.pdf

(editorarealize.com.br)- Acesso em 17/09/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília

CASTRO, Flávio. Educação a Distância e Políticas Públicas no Brasil. Uma Experiência do Núcleo de Educação a Distância da Universidade de Brasília. Disponível em: http://www2.abed.org.br/visualizadocumento.asp?documentoid=41 . Acesso em: 17 julho de 2022.

CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. A Educação a Distância e a Formação de Professores na Perspectiva dos Estudos Culturais. Paraíba, 2009, 220 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação – Universidade Federal da Paraíba.

Ferreira, Luciete Araújo. A Modalidade EAD e a Formação de Professores, 2019. Disponível em luciete-araujo-ferreira-31011913.pdf (ipog.edu.br)- Acesso em 17/09/2022

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? 8ª edição Ed. Paz e Terra S/A,1985

HUBERMAN, M. La vie des enseignants. Paris/Neuchatel: Delachaux e Niestlé, 1989.

LEITE, D. Conhecimento social na sala de aula universitária e a auto- formação docente. In: MOROSINI, M. C. (org). Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. 2. ed. Brasília: Plano, 2001.

NÓVOA, A. Os professores e a profssão. Lisboa: Don Quixote, 1992.

SOUZA, Marcia Maria Previato de; SILVA, Willian Victor Kendrick de Matos. Fundamentos Históricos da Educação A Distância: Políticas de EAD no Brasil, 2011. Disponível em: https://docplayer.com.br/8367970-Fundamentos-historicos-da- educacao-a-distancia-politicas-e-praticas-de-ead-no-brasil.html Acesso em: 5 set. 2022.

SOUZA FILHO, J. W. F. Desafos e vantagens da Educação a distância para uma aprendizagem signifcativa na Universidade. Disponível em: Artigo (textolivre.pro.br). Acesso em: 05 set. 2022

FORMAÇÃO DA DOCÊNCIA PARA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

LILIANE HIROMI KUSHIMIJO MATHEUS

RESUMO

A educação superior de muitas faculdades e universidades ainda está presa na metodologia tradicional de ensino, com processos de avaliação entre números de erros e acertos, com imposição da disciplina e autoridade, devendo ser repensado o fazer didático. Quando a sociedade não tinha avanços, com o ensino rudimentar, havia explicação para o docente com uma postura de memorização de informação, mudando todo contexto no contemporâneo. A didática para aprendizagem no ensino superior surge por novas abordagens e novas metodologias, objetivando o conceito para uma aprendizagem voltada para uma realidade social. O ensino superior, pelo nível de responsabilidade, deve mudar práticas e conceituações de ensino.

Palavras-Chave: Aprendizagem. Didática. Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

Há muitas formações hoje no campo docente, mas ainda é preciso rever muitas práticas de ensino, renovar metodologias e criar possibilidades dos alunos aprenderem e utilizar os conhecimentos de forma evolutiva. Ser docente não é apenas buscar para aprender, mas variar as práticas de ensino.

O objetivo geral do trabalho é verificar a docência no contemporâneo do ensino superior para aprendizagem e os objetivos específicos, analisar o ensino no modo tradicional e verificar possibilidades de aprendizagem diante da didática.

Desta forma, como é possível o professor mudar práticas tradicionais para focar na aprendizagem dos alunos?

O estudo tem como metodologia a pesquisa bibliográfica voltados para a Didática no Ensino Superior e suas metodologias.

ENSINO SUPERIOR NO MODO TRADICIONAL

De acordo com Chinalia, Godinho e Castro (2014) a educação existe onde não há escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência do saber de uma geração a outra, sem que haja algum modelo de ensino formal e centralizado, pois a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida, que transporta de uma espécie para outra, dentro da história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história da espécies, os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser.

Chinalia, Godinho e Castro (2014) considera que o sistema escolar, sendo um sistema imerso em um sistema maior, a sociedade, deve ser compreendido como parte dessa sociedade e com o objetivo de formação integral do homem, que faz parte dessa sociedade, ou seja, todo sistema escolar é montado para cumprir uma função social, com os objetivos para expressar os anseios, as aspirações, os valores, os conceitos e as tradições da própria sociedade.

Na Pedagogia Tradicional valoriza-se a memorização onde o aluno apenas realiza as atividade de forma mecânica não leva em consideração as individualidades, o saber reflexivo do aluno. O saber a ser transmitido pelo professor deve ser aquele que é considerado um saber ideal na formação intelectual do homem, não é levado em conta a contextualização da realidade social, ou seja, os conteúdos são passados de acordo com as necessidades cultural do aluno. O relacionamento do professor com o aluno é autoritário, onde o professor ensina e o aluno aprende. O aluno assimila tudo passivamente, sem questionamentos, sem um aprofundamento reflexível, isto porque para a Pedagogia Tradicional, o professor é o detentor do saber. O principal método de ensino é a exposição verbal de conteúdos pelo professor. (SANTOS; PERIN, 2013, p. 8).

Correia e Goes (2013) coloca que a docência, compreendida entre o passado e o contemporâneo, traz resquícios no presente, como transmissão de conhecimentos pelo professor, necessitando de mudanças, não só de concepção acerca de sua função, mas também de ações práticas para que adequações sejam efetivadas, sugerindo a necessidade do professor assumir um papel de mediador entre os conhecimentos dos alunos e suas informações científicas que dispõe, relacionando os também com o mercado virtual.

Santos e Perin (2013) coloca que na pedagogia tradicional o processo de avaliação da aprendizagem é realizada através de provas orais, escritas e tarefas de casa às quais eram atribuídas notas pelo professor, que avaliava apenas o desempenho conforme o número de acertos, visando apenas a nota, nos quais os alunos eram considerados iguais e as particularidades não eram respeitadas, dessa forma, muitos não conseguiam avançar e ficavam desestimulados em prosseguir os estudos, sentiam-se excluídos do sistema.

Desse modo, percebe-se que o professor não se preocupava com a qualidade de ensino e sim com a quantidade de conteúdos repassados. Não visava o desenvolvimento crítico do aluno, uma formação integral nem as particularidades de cada um, tornando o ensino uma conquista de poucos.

(SANTOS; PERIN, 2013, p. 9).

Assim, conforme Rodrigues, Moura e Testa (2011) existe uma centralidade do professor no processo de ensino-aprendizagem, que fca evidenciado na organização física da sala de aula, onde é encontrado carteiras dos alunos dispostas em colunas e, bem ao centro, a mesa do professor, mostrando-se um ponto de uma visão ampla de todo o corpo estudantil, impondo, assim, sua disciplina e autoridade.

Grando e Macedo (2017) questiona que na metodologia do ensino tradicional existia grande cobrança de disciplinamento de alunos e professores por parte das instituições que refetia em pouca chance de exposição de ideologias, além dos conteúdos preestabelecidos, nos quais as instituições submetiam os professores a rigorosos controles de comprimento de metas colocando a escola em um modelo de ensino infexível e dogmático referente aos conteúdos e comportamento e forma de ensinar.

Em um ensino tradicional, baseado na transmissão de conteúdos, o estudante tem uma postura passiva diante dos processos de ensino e de aprendizagem, tendo a função de receber e absorver uma quantidade enorme de informações apresentadas pelo docente. Muitas vezes, não há espaço para o estudante manifestar-se e posicionar-se de forma crítica. (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 274).

Logo, Almeida (2015) o fazer didático que deve ser aplicado possibilita a refexão em relação a cada situação de aprendizagem, partindo da realidade em que professor e aluno estão inseridos e expandindo essa aprendizagem para outras realidades e meios sociais, para que o discente detenha as variadas formas de vivência e habilidades.

Grando e Macedo (2017) consideram o fato de que as primeiras associações humanas tinham formas de transmissão do conhecimento, ainda muito rudimentar colocando evidente porque as gamas de conhecimento e informações das sociedades primitivas também o eram, nos quais ocorreu a melhoria das técnicas de produção e sua consequente progressão linguística, fazendo com que as metodologias de ensino dos saberes culturais também fossem melhorando.

Na educação básica de ensino a postura do professor está voltada para uma forma de diálogo e de mediação. O aluno deve participar das aulas, tendo em vista que o docente ali presente não é o detentor do conhecimento e que a sua presença na aula é uma forma de incentivar o discente a desenvolver ou despertar o interesse pelos conteúdos e colocá-los em prática. Contudo, ao ingressar no ensino superior, a realidade é diferenciada da vivida por ele na educação básica. (ALMEIDA, 2015, p. 4).

Almeida (2015) afrma que a postura do professor na sala de aula deve ser democrática, de respeito mútuo e de fexibilidade em relação ao ponto de vista do aluno, sabendo associar sua mediação ao conhecimento dos discentes, ampliando esse conhecimento de forma a somar com o já adquirido pelo aluno no meio social em que vive, sendo importante saber qual é a visão do aluno em relação a um determinado assunto, pois é dessa forma que o professor mediador constituirá um caminho para ampliar esse ponto de vista ou até mesmo reverter essa ideia que poderá ser equivocada.

Diesel, Baldez e Martins (2017) que há contínuas e rápidas mudanças da sociedade contemporânea trazem em seu bojo a exigência de um novo perfl docente, havendo 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 ressignifcá-las, valorizando os saberes já construídos, com base numa postura refexiva, investigativa e crítica.

Logo, conforme os autores, é possível inferir que os saberes necessários ao ensinar não se restringem ao conhecimento dos conteúdos das disciplinas, pois quem leciona sabe muito bem que, para ensinar, dominar o conteúdo é fundamental, mas reconhece também que este é apenas um dos aspectos do processo, tornar-se professor é constituída de diferentes saberes imbricados de concepções históricas.

Com efeito, é ainda muito comum a influência do método tradicional de

ensino, centrado no docente e na transmissão de conteúdos, em que os estudantes mantêm uma postura passiva, apenas recebendo e memorizando as informações numa atitude de reprodução. (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 270).

Logo, conforme Diesel, Baldez e Martins (2017) assegura-se que um dos caminhos viáveis para intervir na realidade que resida em oportunizar aos professores uma refexão na e sobre a sua prática pedagógica, a fm de que possam construir um diálogo entre suas ações e palavras, bem como outras formas de mediação pedagógica.

DIDÁTICA PARA APRENDIZAGEM

De acordo com Chinalia, Godinho e Castro (2014) o processo de ensino pode ser entendido como uma sequência de atividades do professor e dos alunos, tendo em vista a assimilação de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, por meio dos quais os alunos aprimoram capacidades cognitivas, com signifcados de um trabalho pedagógico que envolve, dentre outras ações, a organização de procedimentos e recursos didáticos que favoreçam o desenvolvimento intelectual do aluno, proporcionando-lhes meios para que assimile os conhecimentos, colocando a busca por metodologias de ensino efcientes e desafadoras, portanto, como uma das temáticas de estudo da Didática.

Deste modo, Chinalia, Godinho e Castro (2014) relata que com base em alguns critérios básicos, os professores podem escolher o melhor caminho para nortear suas ações pedagógicas, pois, ao entender a metodologia de ensino como o estudo de métodos didáticos para o desenvolvimento organizado do trabalho pedagógico, aumenta-se a probabilidade de se desenvolver uma ação educativa competente e segura em relação aos propósitos desejados para o processo educacional com foco na aprendizagem.

No contexto educacional contemporâneo, a escolha de metodologias de ensino adequadas à aprendizagem de um determinado conteúdo vem ganhando destaque, pois se confgura como um conjunto de ações e de estratégias que auxiliarão os alunos a incorporarem novos conhecimentos de forma ativa, compreensiva e construtiva, estimulando sua inteligência. Assim, o professor tem como função coordenar e facilitar o processo de reconstrução do conhecimento por parte do aluno. (CHINALIA; GODINHO; CASTRO, 2014, p. 120).

Assim, conforme Chinalia, Godinho e Castro (2014) a partir dos procedimentos, verifca-se que o processo ensino/ aprendizagem é construído pela interligação entre teoria e prática e, ao mesmo tempo, proporciona aos alunos um modo signifcativo de assimilação crítica dos conhecimentos sistematizados, podendo dizer que o professor faz uso de uma metodologia de ensino adequada e efcaz quando ele domina procedimentos e recursos didáticos, pois as metodologias.

Os recursos didáticos aqui apresentados permeiam a utilização de atividades teóricas, práticas e teórico-práticas no cotidiano escolar, visando trazer para a sala de aula recursos didáticos metodológicos que favoreçam a aprendizagem produtiva e signifcativa. Também, esperamos que esses recursos didáticos, aqui apresentados, possam auxiliar o professor a desenvolver o processo ensino-aprendizagem no sentido de oferecer aos alunos situações que lhes permitam construir e reconstruir os conhecimentos de maneira prazerosa e signifcativa. (CHINALIA; GODINHO; CASTRO, 2014, p. 121).

Por isso, conforme Chinalia, Godinho e Castro (2014) é necessário a necessidade do professor selecionar diferentes recursos didático-metodológicos, analisando os objetivos propostos e a natureza dos conteúdos estudados, devendo sempre eles favorecer a compreensão, a assimilação e construção do conhecimento por parte do aluno.

Chinalia, Godinho e Castro (2014) coloca que como forma didática, os livros didáticos são valiosas fontes de informação, e o uso do livro didático desperta nos alunos o gosto pela leitura, é por meio do livro didático em sala de aula que o professor irá desenvolver no aluno o hábito de estudar sozinho para se informar e resolver problemas, o que os levará a adquirir independência.

Quanto aos jogos, Chinalia, Godinho e Castro (2014) aponta que ao fazer uso de jogos na sala de aula, o professor cria uma atmosfera de motivação que permitirá aos alunos participarem ativamente do processo ensino-aprendizagem, assimilando experiências e informações e, sobretudo, incorporando-as para a formação de atitudes e valores, havendo um valor formativo, já que a estrutura do jogo designa o estabelecimento de interação, favorecendo a formação de atitudes sociais, como o respeito mútuo, a cooperação, a obediência às regras, o senso de responsabilidade e iniciativas pessoais e grupais.

Para atender a essas expectativas, é de extrema importância que os jogos e brincadeiras sejam utilizados no espaço escolar de maneira correta e proveitosa, implicando, assim, que o professor faça um planejamento para sua utilização, integrando sua dupla funcionalidade (os aspectos lúdico e pedagógico), pois o uso dos jogos e na sala de aula não podem ser considerados atividades improvisadas, ao contrário: quando utilizados como recursos didático-metodológicos, deverão fundamentar-se em atividades bem defnidas, de acordo com os objetivos educacionais pretendidos. (CHINALIA; GODINHO; CASTRO, 2014, p. 127).

Conforme Correia e Goes (2013) o docente precisa repensar suas concepções e práticas, buscando compreender se o que pensam e fazem estão de acordo com a realidade de sua sala de aula, ocorrendo uma necessidade de mudanças, sendo preciso que sejam amparados por teóricos para que suas novas práticas sejam embasadas por conhecimentos científcos lógicos e possíveis, devendo as universidades repensarem sua função.

Santos e Perin (2013) questiona que o professor em sua ação pedagógica tem por fnalidade criar condições para o desenvolvimento das áreas afetivas, cognitivas, física e social do aluno, bem como, apoiar, orientar e mediar o conhecimento do mesmo, mas para que isso aconteça é necessário que o

mesmo tenha conhecimentos teóricos metodológicos para que sua prática seja efetivada, a teoria além de seu poder formativo dota os sujeitos de pontos de vista variados sobre a ação contextualizada.

Estas novas competências demonstram a necessidade de alterar a nossa percepção e a forma de nos relacionar com o mundo circundante, modifcando a abordagem mecanicista, fragmentada, competitiva e hegemônica para uma abordagem sistêmica, holística, cooperadora e integradora. E compreender que os problemas enfrentados pela humanidade atual já não podem ser entendidos separadamente, mas, sim, de uma forma interligada, interdependente e contextualizada. (GEMIGNANI, 2012, p. 3).

Rodrigues, Moura e Testa (2011) relata que na escola de hoje, o professor é um facilitador, estando mais próximo de seus alunos e aberto ao diálogo, como um organizador do espaço da sala de aula, o conhecedor dos objetivos e dos conteúdos da disciplina, o professor se torna responsável pela escolha das técnicas mais adequadas para o correto desenvolvimento dos trabalhos didáticos e o planejador das atividades discentes em sala avaliando constantemente todo processo.

O grande desafo deste início de século é a crescente busca por metodologias inovadoras que possibilitem uma práxis pedagógica capaz de ultrapassar os limites do treinamento puramente técnico e tradicional, para efetivamente alcançar a formação do sujeito como um ser ético, histórico, crítico, reflexivo, transformador e humanizado. (GEMIGNANI, 2012, p. 1).

Deste modo, conforme Gemignani (2012), as perspectivas de uma educação vai exigir mudanças didáticas nos currículos, pois estes estão sobrecarregados de conteúdos insufcientes para a vida profssional, já que a complexidade dos problemas atuais exige novas competências além do conhecimento específco, tais como: colaboração, conhecimento interdisciplinar, habilidade para inovação, trabalho em grupo, educação para o desenvolvimento sustentável, regional e globalizado.

Logo, Gemignani (2012) relata que a Universidade deve ser o lugar onde o estudante possa adquirir habilidades educacionais, profssionais, analíticas e de trabalho, ou seja, saiba utilizar o pensamento científco, no qual a avaliação deve ter como objetivo ajudar o estudante a amadurecer e melhorar de forma constante, necessitando identifcar suas qualidades e facilitar o processo de reconhecimento das suas debilidades, sendo fundamental nesse processo que o docente leve o estudante a desenvolver habilidades analíticas que lhe permitirão planejar a correção de suas defciências, assim como desenvolver novas estratégias de trabalho.

Para isso, Gemignani (2012) relata que há a necessidade de formar professores que aprendam a pensar, a correlacionar teoria e prática, a buscar, de modo criativo e adequado às necessidades da sociedade, a resolução dos problemas que emergem no dia-a-dia da escola e no cotidiano, nos quais eles estejam aptos a agregar para si transformações em suas práticas, já que o método tradicional tem se mostrado inefcaz e inefciente em função das exigências da realidade social, da urgência em ampliar o acesso escolar e cultural da classe menos favorecida dado o avanço tecnológico e científco.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do ensino superior ter grandes conteúdos específcos, no contemporâneo é possível estar acessível a muitos conteúdos, devendo o docente da educação superior mediar os conhecimentos de forma construtiva.

O docente deve repensar nos recursos didáticos que favoreçam o desenvolvimento intelectual do aluno, proporcionando-lhes meios para que assimile os conhecimentos, colocando a busca por metodologias de ensino efcientes e desafadoras, com propósitos desejados para o processo educacional com foco na aprendizagem, construindo uma interligação entre teoria e prática.

São muitos recursos didáticos, no qual o docente deve utilizar de várias formas, dependendo do conteúdo a ser assimilado, estando de acordo com a realidade da sala de aula.

O docente hoje torna-se um facilitador, estando mais próximo de seus alunos e aberto ao diálogo, como um organizador do espaço da sala de aula, conhecedor dos objetivos e dos conteúdos da disciplina.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Hélio Mangueira de. A didática no ensino superior: práticas e desafos. Juiz de Fora: Estácio, Estação Científca, 2015.

CHINALIA, Fabiana; GODINHO, Marília Gomes; CASTRO, Letícia Fonseca Reis Ferreira de. Políticas, Didática e Alfabetização. Ribeirão Preto: Uniseb interativo, 2014.

CORREIA, Larissa Costa; GOES, Natalia Moraes. Docência universitária: desafos e possibilidades. Universidade Estadual de Londrina, 2013.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. Lajeado, RS: Centro Universitário Centro Universitário Univates, 2017.

GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. Formação de Professores e Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: Ensinar Para a Compreensão. Recife: Revista Educação, 2012.

GRANDO, Jaison; MACEDO, Marcio de. Adaptação: o contraste entre o ensino tradicional e a interferência da era digital no processo de ensino. Uniedu, 2017.

RODRIGUES, Leude Pereira; MOURA, Lucilene Silva; TESTA, Edimárcio. O tradicional e o moderno quanto à didática no ensino superior. Revista Científica do ITPAC, Araguaína, v.4, n.3, Pub.5, Julho 2011

SANTOS, Maria Lucia dos; PERIN, Conceição Solange Bution. A importância do planejamento de ensino para o bom desempenho do professor em sala de aula. Paraná: Cadernos PDE, 2013.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA AUXILIAR A CRIANÇA COM AUTISMO

LINDAURA DA SILVA BORGES

Resumo:

O presente Trabalho de Conclusão de Curso objetivou conhecer as Conquistas e os impasses dos docentes durante a inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) dentro da sala de aula do ensino regular, analisando suas noções sobre o processo escolar e as adaptações curriculares. Para tanto, adotei a pesquisa bibliográfca e a pesquisa de campo. Durante a pesquisa de campo foram utilizados o instrumento de observação com registro em diário de campo e vivencia junto aos professores dos alunos com TEA, cujo foco foi conhecer seus conhecimentos acerca do TEA e das metodologias que podem favorecer a inclusão desses alunos no ambiente escolar. Os resultados da pesquisa nos revelaram que existe um enfraquecimento visível referente à formação e capacitação dos docentes e que essa se refete na inclusão dos alunos com TEA, se tornando um impasse signifcativo para inclusão desses alunos na rede regular de ensino. Tais resultados nos levam a repensar sobre os reais signifcados da inclusão e da necessidade urgente que as políticas públicas assumam a responsabilidade sobre a formação docente, como instrumento principal em favor dos alunos que necessitam de olhar diferenciado.

Palavras-chave: TEA. Inclusão. Formação Docente.

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema autismo surgiu no período de estágio na E.M.E.F. Alice Meirelles Reis, onde trabalhei com crianças com Necessidade Especiais, onde descobri que a inclusão não é simples e não se torna realidade apenas com a aprovação de uma lei. Por trás de uma discussão sobre matricular ou não crianças com necessidades especiais em escolas regulares, escondem-se a falta de conhecimento sobre o problema e as difculdades que as instituições enfrentam para lidar com a diversidade como um todo.

O tema tem como objetivo entender quais as difculdades que ele enfrenta, e o que falta para que o mesmo venha a ter uma assistência maior. O tema autismo nos deixa com muitas dúvidas sobre como acontece essa interação, pois sentimos que quando se tratar de uma criança autista assusta, e muitos professores que dizem que não dariam conta que não saberiam lidar com elas.

A metodologia utilizada são pesquisas bibliográfcas baseadas em autores que abordam o tema estudado, e também um estudo de caso observado por meios de práticas pedagógicas.

Mas sabemos que hoje existem políticas de direitos em favor daqueles, que durante muito tempo foi excluído pela sociedade, como a Lei Federal 7.853/89 que garante à gratuidade de acesso a rede pública de ensino regular ao aluno portador de defciência física ou mental, e prevê punição de um a quatro anos a quem negar ou cancelar matricular de qualquer aluno defciente.

2 O AUTISMO NA HISTÓRIA

Os autistas eram conhecidos como esquizofrênicos que viviam acometidos ao isolamento social. É somente em 1911, que o psiquiatra austríaco Eugen Brauwler. Inicia estudo na área. Ele é o primeiro a utilizar a palavra “Autismo”, que deriva do grego “Autos”, que quer dizer: “Voltar-se para si mesmo”. Essa palavra surgiu devido às suas observações com pessoas esquizofrênicas. Mais tarde foram surgindo novas pesquisas com crianças que desde o início de suas vidas já apresentavam isolamento extremo, tinham, portanto, traços diferenciados de outras crianças, pois não gostavam de 18 mudanças na sua rotina, repetiam as falas das pessoas, tinham preferências por objetos inanimados ao invés das pessoas, entre outras características.

De acordo com Orrú:

> Até 1989, dizia-se, estatisticamente, que a síndrome acometia crianças com idade a cada dez mil nascidas. Manifestava-se, majoritariamente, em indivíduos do sexo masculino, sendo a cada quatro casos confrmados três do sexo masculino e um caso para o feminino (ORRÚ, 2012, p.23)

Em 1983, aqui no Brasil, especifcamente em São Paulo, no dia 08 de agosto foi fundada a Associação de Amigos do Autista (AMA), organizada por um grupo de pais na sua maioria com flhos com TEA, cujo objetivo era, “acolher, informar e capacitar famílias e profssionais” a entender e trabalhar com um papel social para ajudar todas as famílias que necessitam de apoio (SILVA, 2012 p. 114).

Em 1984, a AMA realizou o “I Encontro de Amigos Autistas”, reunindo médicos, familiares, profssionais e instituições que atendiam crianças com TEA. A partir desse grande exemplo dos pais da AMA, hoje no Brasil há outras instituições preocupadas com a inclusão do indivíduo com TEA na sociedade, com destaque para a Associação Brasileira de Autismo (ABRA) que têm como lema “a União faz a Força”, todos na luta por direitos igualitários para as crianças com autismo (SILVA et

al, 2012, p. 115).

2.1 AUTISMO

No Brasil, a LDB 9394/96 Art. 58 e 59, em consonância, com Legislação Federal Art. 74, determina que a educação PNEE (Portadores de Necessidade Educacionais Especiais) deve se dar de preferência, na rede regular de ensino.

Sendo assim diante das necessidades especiais que uma criança autista demanda, se faz necessário estabelecer um trabalho juntos os educadores no sentido de identificar as reais carências educacionais para motivar à interação e a aprendizagem desse aluno, pois devemos levar em consideração que a inclusão escolar tem como objetivo inserir sem distinção todas as crianças.

Qualquer proposta de educação inclusiva para criança autista terá a finalidade de diminuir os preconceitos e evita o isolamento social, possibilitando dessa forma a aquisição de novas habilidades uma vez que um dos principais marcadores desse transtorno é a difícil interação social.

No estágio pude perceber que o espaço educacional, e a maneira como ele é recebido, favorece o surgimento das primeiras oportunidades para o desenvolvimento para as crianças com o transtorno do espectro do autismo. Neste ambiente em primeiro momento fora do convívio família que a criança terá a oportunidade para se recriar e assim chegar à aprendizagem, pois terão a possibilidade de serem mais estimulados através de atividades. Mas falta em algumas situações professores que faça a interação social com outros alunos com autismo possibilitando assim a aprendizagem, e eliminando a partir dessa interação comportamentos que por meio do mediador e dos colegas com os quais convive passa a adquirir um novo repertorio de ações mais significativas, porque devermos lembrar que uma das características singulares do autista é a dificuldade de interagir com outras pessoas. (ORRÚ, 2012, p. 130).

A partir da leitura do livro da ORRÚ, observa-se inúmeras explicações sobre o autismo uma das à abordagem foi sobre a lei que é fundamental à preparação e a capacitação do professor em plano nacional o trabalho heterogêneo e includente da pessoa com necessidades especiais no ensino regular, medida essa que colabora com a educação nacional, exigindo melhor qualificação do professor para ministrar aulas. (ORRÚ, 2012, p. 49).

Passa-se a analisar de uma maneira ampla e chegar a uma conclusão que dentro das escolas ainda existe um despreparo muito grande de profissionais que ainda insiste em trabalhar com essas crianças de maneira individualista tornando essa situação cada vez mais agravante, porque quando trabalharmos com um processo de educação de um aluno com autismo encontrarmos inúmeras situações tornando se difícil abordá-las de maneira completa e por meio dessa observação percebi que há uma diferença entre o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Quando o professor começa a trabalhar com o aluno autista deve ter respeito e esta sempre disposta respeitar os seus limites, o professor deve buscar técnicas para desenvolver sua linguagem para que possa diferenciar objetos e assim construir ferramentas internas para integrar as informações que iram surgir no seu meio social e escolar. O professor deve trabalha sempre com o aluno autista de forma diversifcada tornando o seu desenvolvimento uma melhora de sua vivencia emocional. Para que o ensino regular tenha mais preparo para receber essas crianças devermos lembrar que um dos papeis principais para esse ensino venha ter uma aceitação maior com esse aluno e o professor, ele é uma das peças chaves para que esse quadro mude, com sua criatividade, desempenho e desenvolvimento o aluno autista fca mais fácil de ser inserido no ensino regular e desenvolve - se cada vez mais no meio social, tornando possível uma aceitação de maneira diferente.

O autista muitas vezes não se desenvolve por motivos como, falta de incentivo por parte da família ou muitas vezes a própria escolar que não aceita essa situação ou às vezes a escola não busca estratégicas para trabalhar com eles que muitos deles acham que se procurar evitar que o aluno cometa algum que lhe reforce o fracasso na atividade, em geral não se costuma dar incentivos verbais; evita-se dizer o aluno " o que você quer? O que aconteceu? Pegue a fgurinha pois assim torna-se mais fácil para esse profssional o entendimento com essa criança isso são umas das situações que acontece no ensino regular que podermos observar, essas estratégicas infelizmente ainda são muito frequentes por isso estarmos procurando entender para que possamos identifcar a principal difculdade na interação do aluno portador de autismo.

2.2 AUTISMO SEGUNDO A LITERATURA

"Um transtorno complexo e que gera, entre outras coisas, comprometimentos na habilidade de comunicação e difculdades do ponto de vista da interação social". "Estas são algumas características do autismo, um distúrbio ainda pouco conhecido pelos brasileiros", mas que, segundo o professor Cunha, Eugenio, doutorando e mestre em educação, professor, psicopedagogo e jornalista, traz difculdades para o processo de aprendizado, em entrevista para o caderno de educação folha dirigida.

Que em fonte jornal o Dia Cunha (2013) diz "Um filho com necessidades especiais representa muito para a família. Representa cuidados, amor, educação e dedicação. Representa, ainda, grandes desafios, mas com grandes possibilidades de superação. Vê-se que, quanto mais a família é engajada nesse propósito, as possibilidades aparecem. Os avanços em distintos campos científicos têm trazido grandes contribuições para a comunicação, à aprendizagem escolar e a socialização".

Sendo assim Declaração de Salamanca afirma o direito a educação, e de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições, físicas, intelectuais, emocionais, linguística e outras, crianças com deficiência ou bem-dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas.

Segundo Pacievitch, 23 dez. (2009), em entrevista para revista Brasil escola, Declaração de Salamanca, "Aborda os Direitos humanos e a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e aponta os princípios de uma educação especial e de uma pedagogia centrada na criança. Em seguida apresenta propostas, direções e recomendações da Estrutura de Ação em Educação Especial, um novo pensar em educação especial, com orientações para ações em nível nacional e em níveis regionais e internacionais. "

De acordo, (Mayor, Federico 1994, p. 210): "Acentua a necessidade de um método de ensino centrado na criança, visando o sucesso educativo de todas elas. A adoção de sistemas mais fexíveis e mais versáteis, capazes de melhor atender às diferentes necessidades das crianças, contribuirá quer para sucesso educativo, quer para a inclusão. "

O autor ressalta que a escola terá que oferece diferentes formas de apoio e utiliza-se de recursos técnicos, oportunidades curriculares a professores e alunos, e à escola deve se adaptar ao aluno e não o aluno a ela, sendo assim todos os alunos receberá a mesma educação, mas o professor terá que proporciona assistência aos que mais necessitem. (Mayor, Federico 1994, p.22).

Neste sentido (Ramos, Rosana 2010 p.42), afirma que, "O preparo de todos os funcionários da escola é o que proporciona o êxito da inclusão", onde ela retrata um caso.

Segundo (RAMOS, 2010, p. 42,43):

"O preparo de todos os funcionários da escola é o que proporciona o êxito na inclusão".

De nada adianta o professor se capacitado a desenvolver seu trabalho se aquele que estão no entorna não se apercebem do processo.

2.3- ESTUDO DE CASO

De acordo com ela a criança que possui transtorno mental, por exemplo, um autista, muita vez necessita de um olhar especial que perceba o modo dela interagir e aprender, então se faz necessário que o professor observe, porque essa criança vai aprender de modo diferenciado, pois o autista não consegue permanecer em ambientes fechados e geralmente vivem andando ou circulando sendo assim ela retrata um caso.

"Roberto, um menino de oito anos com diagnóstico de autismo, foi matriculado na EV no 2º ano do Ensino Fundamental. Ao longo de três meses, não permaneceu na sala de aula sequer por cinco minutos. Seus locais preferidos eram o parque, a janela das salas de outras classes e às vezes, a da sua. A professora, preocupada com essa questão, resolveu "provocar" Roberto. Certo dia, sem que ele notasse, saiu com os alunos da classe e foi realizar uma atividade nos fundos da escola. Em menos de cinco minutos, Roberto percebeu o ocorrido e começou a buscar os colegas. Ao encontra-los, permaneceu com o grupo durante toda a atividade. A partir desse dia, a professora observou que se aproximou mais da classe, sempre atento para onde os colegas iam. Em uma visita ao zoológico Roberto tomou conta dos colegas que se afastavam do grupo, trazendo-os para perto da professora. "Quando Roberto estava fora da sala, os funcionários, professores e alunos cooperavam, procurando conversa com ele, saber o que estava fazendo e etc.".

Esse relato leva em consideração sempre as diferenças na aprendizagem do indivíduo, que tem como base uma Educação construtivista. Onde mostra que o deficiente não vai atrapalhar a aprendizagem dos outros, e sim ajudá-los a vivenciar uma nova experiência como ser humano solidário.

Entretanto Ramos (2010), disse já ter tido conhecimento de um caso em que funcionários e pessoas da equipe pedagógica que fzeram criticam a uma professora em situação semelhante ao descrito.

Em relação à questão da escola, especifcamente a postura dos professores, podemos observar as mais diversas reações quando se trata de incluir, nas escolas, alunos com deficiência. O que vemos é que muitos profssionais compreendem essa nova perspectiva e desenvolvem com bastante facilidade o seu trabalho. Já outros apresentam uma série de barreiras, sobretudo com relação a não saber o que fazer com o aluno deficiente.

Mas para (RAMOS, 2012, p. 69). “Apesar de todas as informações disponíveis sobre a educação inclusiva, os professores ainda temem quando em sua classe é matriculado um aluno com deficiência. ”

Há também aqueles que alegam “a falta de estrutura” dos sistemas escolares, salas lotadas, espaços reduzidos, falta de assistência psicopedagógico, esses mesmos argumentos são utilizados quando são tratadas as questões do fracasso escolar, o que se observa, de fato, é que se de um lado estão profissionais que, nas mesmas condições, atendem a seus alunos de forma eficiente, do outro estão aqueles que ainda precisam ser sensibilizados para compreender – lós.

Tomando Vygotsky como referencial teórico para o trabalho com autistas, entendermos que o processo ensino e aprendizagem desse aluno deve contemplar, necessariamente, uma criteriosa relação entre mediação pedagógica, cotidiano e formação de conceitos, possibilitando o confronto das experiências cotidianas no contexto em que elas ocorrem para a formação de conceitos, quer sejam acadêmicos ou não, em uma maior internalização consciente do que está sendo vivenciado e concebido. Como agente de mediações, o professor deve explorar sua sensibilidade, a fm de perceber quais são os significados construídos por seus alunos com referências aos conceitos que estão sendo formados, quer sejam conceitos mais elementares ou complexos. (Vygotsky, 2000, p. 247) por meio de sua investigação afirma que:

A experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas, na pratica, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito, mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente – se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. No fundo, esse método de ensino de conceitos e a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão de verbais mortos e vazios.

Com relação as alterações de conduta e de personalidade de crianças com autismo, distintos autores entre os 50 anos e 60 anos atribuíram maior relevância a síndrome, no que se refere a possuírem uma anomalia de compreensão linguística Rutter (1979) alterações relacionadas ao déficit simbólico, além de dificuldades na imitação e na integração sensório - motora.

Esta questão implica o repensar e o reorganizar a questão da educação do aluno com autismo, pois, nos métodos baseados na concepção behaviorista, em que o condicionamento operante e evidenciado, ocorre o ensino direto de conceitos que na verdade, não são por eles assimilados e, sim, quando muito memorizados de forma mecânica e sem consciência, produzindo ações automatizadas; havendo verbalização, por vezes, ela será vazia de significados, de sentidos.

Logo, o processo de aprendizagem de alunos com autismo carece de ser orientado pela perspectiva do desenvolvimento da linguagem, rompendo e transcendendo o ensino mecanizado de hábitos e a concepção reducionista acerca do desenvolvimento de aprendizagem deste aluno. Quando falamos de aprendizagem, entendemos estarem implícitas todas as formas de conhecimento, não nos limitando tão somente aos conhecimentos acadêmicos, mas a conhecimentos do cotidiano, abrangendo, inclusive, as ações de afeto e sentimento e valor. Sob esta ótica, tal como nos diz (Vygotsky, 2000, p. 486) de maneira brilhante:

A consciência se refete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o consumo. Ela e o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente e o microcosmo da consciência humana.

As proposições de Vygotsky acerca da pessoa com necessidades especiais e seu desenvolvimento são significativas com relação à determinação da maneira como essa condição (“ser deficiente”) deve ser compreendida e trabalhada no contexto da educação, conferindo – lhe o direito a seu papel ativo na construção de seu desenvolvimento, a partir de sua capacidade individual de apropriar internalizar formas sociais de comportamento como sujeito histórico. Somente assim, tal pessoa passa a ser percebida e compreendida como individuo possuidora de diferentes capacidades e potencialidades em emergência, as quais devem ser encorajadas para que se transformem no alicerce do desenvolvimento das funções superiores (ORRÚ, 2012, p. 102 a 104).

Ainda, sobre o desenvolvimento da linguagem e seu passar do plano interior para o plano exterior, Vigotsky (2000: 425) explica que “a linguagem interior é uma linguagem para si” (ORRU, 2012, P.127). A convivência dos alunos autistas entre si e com os demais alunos da escola resultou em descobertas de sentimentos e desejos, até então não percebidas pela característica da tendência ao isolamento, próprias da síndrome, segundo e encontrado na leitura. O ser humano precisa do outro, da palavra do outro, das relações com o outro, das expressões do outro, da meditação do outro para desenvolver suas mais diversas formas da expressão significantes em si, para si, para si e para o outro, próprias

do ser humano. No início do processo, a CSA tinha uma presença importante como função simbólica, mas, com o tempo, dava espaço para formas de expressões semióticas tipicamente humanas.

As crianças passaram a trocar abraços e beijos; a apontar para a professora com rosto expressivo quando um colega estava chorando ou gritando; a contar ao professor quando um colega havia dado um beliscão ou um tapa, dizendo ou apontando para o local dizendo que está doendo. Sorrisos foram prendidos birras também. Constantemente, demonstravam o que queriam e o que não queriam fazer nas atividades, o que vinha, muitas vezes, a desestruturar o professor em sua atuação, por causa da dificuldade em mediar o "não pode! " (ORRÚ, 2012, p. 131).

3 CONCLUSÃO

A inclusão da criança com TEA deve estar muito além da sua presença na sala de aula, deve almejar, sobretudo, a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades e potencialidades, superando as dificuldades. No entanto, o que é visto nas escolas regulares é a oferta de vagas para inserir essas crianças, mas, não se promove modificações nas práticas pedagógicas.

Portanto, não se faz inclusão. A literatura na área revela de maneira contundente que para melhor atender os alunos com TEA, em suas variadas necessidades faz-se necessário promover diversas adaptações de grande e pequeno porte. Mas, para isso, a formação docente é extremamente necessária. Como pode o professor proceder a adaptações para um aluno que não conhece? Como fazer inclusão se o professor não possui formação adequada para isso? Infelizmente, na prática observada na E.M.E.F. Alice Meirelles Reis, fica clara que a inclusão de estudantes com TEA tem ficado a cargo exclusivamente das estagiárias. Mas, os estagiários não planejam as aulas.

Desse modo, como poderiam ser feitas as adaptações necessárias para a inclusão. A realidade da E.M.E.F. Alice Meirelles Reis revela uma contradição com a literatura, mas também com as leis brasileiras, pois, enquanto a legislação defende o atendimento educacional especializado, o uso de recursos e a figura de um acompanhante especializado, a inclusão do aluno com TEA vem contando com a presença do estagiário, mas, este nem sempre tem formação especializada e faz o que pode para gerar socialização ou pelo menos garantir a frequência do aluno com TEA, minimizando comportamentos inadequados e melhorando as condições de interação.

Assim, as escolas brasileiras procuram cumprir os objetivos exposto na lei (LDB 9394, de 1996), promovendo um aumento dos números de matrículas de crianças com TEA na rede regular de ensino, e tem conseguido. Mas, não conseguem mais que isso.

A pesquisa feita deixa evidente que é necessário que haja formação para os profissionais de educação, a fim de que todos possuam competências para desenvolver as potencialidades dos alunos, tal qual consta na lei.

Outra realidade que podemos observar durante a pesquisa foi à quantidade de estagiários em companhia das crianças com TEA e outras deficiências, ajudando-os em suas necessidades físicas e comportamentais.

Diante do que evidenciamos na prática, questionamos se de fato o processo que acompanhamos pode ser chamado de inclusivo. Ao incluir uma criança com TEA, professores precisam ter em mente que estes são seus alunos, e não alunos do estagiário. Desse modo, questionamos: o que acontece na escola regular pode ser considerada uma prática inclusiva? De fato, não existem treinamentos, capacitações, cursos, etc. Para os professores envolvidos diretamente na inclusão de alunos com TEA. Portanto, consideramos que uma das principais barreiras é, sem dúvida alguma, o despreparo dos profissionais do sistema regular para receber esses alunos.

Desde a Declaração da Salamanca (1994) já se destacava que a formação dos professores seria a mola mestra do processo inclusivo. Sem formação adequada, os professores não são capazes de trabalhar a inclusão nas suas diferentes áreas. Em conversa com os próprios professores eles declaram seu despreparo em relação ao tema.

Devemos levar em consideração, ainda, observando a realidade sobre as condições em que se dá o processo ensino-aprendizagem dos alunos com TEA. Aspectos como o tamanho das turmas, a inexistência de materiais de apoio, a precariedade de metodologias, formação insuficiente dos profissionais, etc. Precisam ser enfrentados pelas políticas públicas. Por outro lado, destacamos que, mesmo com toda precariedade evidenciada na prática, é possível verificar que a inclusão da criança com TEA promove alterações positivas no próprio sujeito e em outros a sua volta. Em alguns casos, pode-se destacar que o principal ganho foi o aprendizado de comportamentos de interação social de ambos os lados, seja dos próprios alunos com TEA, seja das outras crianças, revelando o prazer de brincar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, Eugenio da. O DESAFIO DE LIDAR COM O AUTISMO EM SALA DE AULA. CADERNO DE EDUCAÇÃO FOLHA DIRIGIDA. Disponível em: http://www.eugeniocunha.

com.br/ acesso em: 27 de Dezembro de 2013.

Declaração de Salamanca Editado pela Unesco 1994. Disponível em: http://portal. mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca. pdf. Acesso em : 31 de Março de 2016.

ORRÚ, Silvia Ester. Autismo Linguagem e Educação – interação Social no Cotidiano Escolar. 3 ed. Rio de Janeiro: Wark 2012.

ROSSANA Ramos, Inclusão na Pratica 2º ed. São Paulo: Summus, 2010.

SILVA. Ana Beatriz Barbosa. Mundo Singular - Entenda o Autismo, Rio de Janeiro. ED. Fontanar, 2012.

AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO

LÍVIA XAVIER ALBANO

RESUMO

A afetividade acompanha o ser humano por toda vida, ela é responsável pela intensidade do ensino aprendizado dentro da educação, auxilia na formação cognitiva e intelectual. A aprendizagem pode ocorrer de maneira mais significativa a partir do momento em que o desejo de aprender e de ensinar passa a fazer parte do processo. Quando há a existência de vínculos entre o professor e o aluno criando expectativas, o ensino e o aprendizado tornam-se mais prazeroso e eficaz. Propõe-se fazer perceber na relação entre professor e aluno o significado da escuta, uma vez que ambos participam no processo de ensinar e aprender.

Palavra- Chave: Afetividade, professor, aluno, aprendizagem.

ABSTRACT

This article aims to explain about socio-educational measures and their quality in execution, both in the execution itself, as well as demonstrating the lack of structure of the bodies responsible for them. Since they do not reach their original objectives, thereby contributing even more to an outdated society that will simply have to "solve" this current failure, as a harmful result is being generated for our society. The Statute of Children and Adolescents, in addition to providing full protection, elevated adolescents to the category of responsible for acts considered to be infractions that they commit, through the application of socio-educational measures. Socio- educational measures include aspects of a nature that can be repressed, since they cannot be punished, and educational aspects, where pedagogical activities must be applied during application. The main purpose of socio-educational measures is re- education, considering that the main responsibility of the minor offender is pedagogical.

Keywords: Child, Adolescent, prevention, responsibility, socio-educational measures

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata da importância da afetividade para os educandos, por entender que o indivíduo que é tratado com afeto pode transformar-se em um ser humano capaz de enfrentar os problemas da vida e tem maior possibilidade de tornar- se uma pessoa mais solidária, mais centrada. Nesse contexto observamos também que o educador tem que fazer sua parte, procurando estar emocionalmente equilibrado, para poder intervir nos conflitos que surgem em sua sala de aula. Um bom relacionamento entre professor e aluno, pautado no respeito e no carinho favorece essa mediação.

Com uma maior divulgação das ideias de Vygotsky, vem se configurando uma visão essencialmente social para o processo de aprendizagem. Numa perspectiva histórico-cultural, o enfoque está nas relações sociais. É através da interação com outros que a criança incorpora os instrumentos culturais. Vygotsky (1994), ao destacar a importância das interações sociais, traz a ideia da mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. Portanto, é a partir de sua inserção na cultura que a criança, através da interação social com as pessoas que a rodeiam, vai se desenvolvendo. Apropriando-se das práticas culturalmente estabelecidas, ela vai evoluindo das formas elementares de pensamento para formas mais abstratas, que a ajudarão a conhecer e controlar a realidade. Nesse sentido, Vygotsky destaca a importância do outro não só no processo de construção do conhecimento, mas também de constituição do próprio sujeito e de suas formas de agir.

Segundo o autor, o processo de internalização envolve uma série de transformações que colocam em relação o social e o individual. Afirma que “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica).” (p. 75). Partindo desse pressuposto, o papel do outro no processo de aprendizagem torna-se fundamental.

Consequentemente, a mediação e a qualidade das interações sociais ganham destaque.

Toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita etc. não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações. as experiências vivenciadas com outras pessoas é que irão marcar e conferir aos objetos um sentido afetivo, determinando, dessa forma, a qualidade do objeto internalizado. Nesse sentido, pode-se supor que, no processo de internalização, estão envolvidos não só os aspectos cognitivos, mas

também os afetivos. Assim, abre-se um espaço para investigações científicas abordando a influência dos aspectos afetivos no processo de aprendizagem. A relação que caracteriza o ensinar e o aprender transcorre a partir de vínculos entre as pessoas e inicia-se no âmbito familiar. A base desta relação vincular é afetiva, pois é através de uma forma de comunicação emocional que o bebê mobiliza o adulto, garantindo assim os cuidados que necessita. Portanto, é o vínculo afetivo estabelecido entre o adulto e a criança que sustenta a etapa inicial do processo de aprendizagem. Seu status é fundamental nos primeiros meses de vida, determinando a sobrevivência (Wallon, 1978).

As experiências vividas em sala de aula ocorrem, inicialmente, entre os indivíduos envolvidos, no plano externo (interpessoal). Através da mediação, elas vão se internalizando (intrapessoal), ganham autonomia e passam a fazer parte da história individual. Essas experiências também são afetivas. Os indivíduos internalizam as experiências afetivas com relação a um objeto específico.

DESENVOLVIMENTO

A afetividade exerce um papel importantíssimo em todas as relações, além de influenciar decisivamente a percepção, o sentimento, a memória, a autoestima, o pensamento, a vontade e as ações, e ser, assim, um componente essencial da harmonia e do equilíbrio da personalidade humana.

Uma das dificuldades no estudo sobre a afetividade é a definição do que realmente significa o termo. Na linguagem geral, afeto relaciona-se com sentimentos de ternura, amor, carinho e simpatia. A afetividade está relacionada aos mais diversos termos: emoção, estados de humor, motivação, sentimento, paixão, atenção, personalidade, temperamento e outros tantos. A maior parte das vezes, confundida com emoção.

Os estados afetivos fundamentais são as emoções, os sentimentos, as inclinações e as paixões. A palavra emoção vem do latim movere, mover-se para fora, externalizar-se. É a máxima intensidade do afeto.

Segundo Wallon, o desenvolvimento humano não depende só da inteligência mais de outros fatores também. Uma criança quando começa a andar, ou seja, dando os primeiros passos ela encontra confança nos braços dos pais e reage caminhando de forma mais segura. Com essa experiência a criança tem uma visão mais ampla das coisas e andar agora é só uma questão de tempo. As influências que recebemos juntamente com aquilo que transmitimos e o meio em que vivemos causam reações em nós mesmos e nos outros. Essa condição humana recebe o nome de afetividade e é crucial para o desenvolvimento.

Na ótica piagetiana, o afeto desempenha um papel fundamental no funcionamento da inteligência.

Vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. E são todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização...Assim é que não se poderia raciocinar, inclusive em matemática, sem vivenciar certos sentimentos, e que por outro lado, não existem afeições sem um mínimo de compreensão... O áto de inteligência pressupõe pois, uma regulação energética interna (interesse, esforço, facilidade) ... (Piaget, 1977, p 16)

Sem afeto então, não há interesse, necessidade e motivação pela aprendizagem, não há também questionamentos, e sem eles não há desenvolvimento mental. A afetividade e cognição se completam e uma da suporte ao desenvolvimento da outra.

O afeto Segundo Piaget, pode acelerar ou retardar a formação das estruturas cognitivas. Embora condições necessárias, só o afeto não é condição sufciente.

Sem a afetividade não existe um pensamento, pois o aluno não irá interagir com o objeto de estudo, ou com o professor, no caso de uma escola, e assim não existirão pensamentos que construam um conhecimento de acordo com o que foi abordado em sala de aula. Para entendermos melhor o ser humano como sendo um ser sociável, que interage com outros da mesma espécie temos abaixo o que Piaget escreve:

O homem normal não é social da mesma maneira aos seis meses ou aos vinte anos de idade, e, por conseguinte, sua individualidade não pode ser da mesma qualidade nesses dois diferentes níveis. (Piaget 1992 p 12).

Ao saber que os indivíduos possuem diferentes graus de socialização, de acordo com sua faixa etária, utilizando o que já têm de conhecimento para argumentar e acompanhar o raciocínio das ideias trocadas na conversa é necessário perguntar se as interações sociais possuem algum tipo de influência no desenvolvimento da pessoa como um todo. A demanda social pelo conhecimento, na pesquisa, publicação de artigos, em provas e vestibulares que abrangem matérias sobre as atualidades obriga a todos nós, seres humanos, a construir novos conhecimentos e teorias, nos obriga a pesquisar mais, e tirar as dúvidas que surgem a cada dia de novos descobrimentos. Sempre há novos caminhos a serem seguidos como, por exemplo, mesmo ao descobrir curas para doenças que surgem hoje no futuro doenças que são mais resistentes aos antibióticos e soros da atualidade poderão surgir e causar epidemias, com base nisso os profssionais que se encontram na área da saúde pesquisando novos meios de melhorar a vida dos seres humanos deverão obter novos conhecimentos

de como combater as novas ameaças. Após o alcance de um novo conhecimento como, por exemplo, o aprimoramento de uma vacina os indivíduos que trabalharam arduamente deverão publicar este conhecimento, ou seja, transmitir este conhecimento aos outros.

A afetividade é vista como processo no qual o indivíduo que se sente amado constrói o seu eu, e descobre o prazer e o desejo de aprender. Sob a ótica piagetiana, ela se apresenta como fator fundamental, complementar e indissociável no desenvolvimento cognitivo do ser humano.

Quando a criança vai à escola, ela se apresenta com grandes expectativas em relação ao ambiente, ao conteúdo e, principalmente, pela figura do professor, aquele que irá mediar esse processo. Neste novo contexto, a percepção positiva de si e do outro é essencial para o desenvolvimento de vínculos e parcerias que irão nortear todo o processo.

Piaget (1998) demonstra que as estruturas do conhecimento estão em constantes modificações, passando por estágios de desequilíbrio, reequilíbrio para poder internalizar seu conhecimento. Sendo assim, a criança necessita de vivência qualitativa que possibilite esse intercâmbio de experiências e informações, conferindo uma aprendizagem significativa.

Diante desta perspectiva, a afetividade é um dos principais fatores que irão nortear a prática educativa, como também possibilitar vivências enriquecedoras de aprendizagem. O aluno constrói conhecimento a partir de suas vivências, estabelece relações com o que está sendo oferecido na sala de aula quando este conteúdo tem significação prática.

A falta de educação afetiva na escola ou em casa, e o desconhecimento das formas de interpretação e de respostas adequadas perante as atitudes, condutas e manifestação emotivas das demais pessoas deixarão os alunos à mercê das mazelas sociais (a falta de referencial, o vício, a marginalidade, a ociosidade entre outros fatores que corrompem a juventude.

Piaget (1998) reforça que o principal objetivo da educação é criar homens capazes de inventar coisas novas e não criar meros repetidores de modelos pré- estabelecidos. A meta deveria ser formar homens criativos, inventivos e descobridores; pessoas capazes de criticar, deduzir, analisar, refletir pessoas livres e autônomas.

Para falarmos de inteligência e afetividade precisamos nos referir também, e sempre, a emoção, as ligações e inter-relações afetivas. Seria impossível entender o desenvolvimento da inteligência sem um desenvolvimento integrado por aquilo que nos desperta o interesse e prazer em realizar. De acordo com o exposto, a proposta escolar deveria contemplar o ensino como algo instigante relacionado com a vida do educando e o que se deseja ensinar.

A reflexão sobre o homem e uma análise profunda do meio concreto, deste homem concreto a quem desejamos educar, ou melhor, a quem desejamos ajudar a educar-se. Professores não educam, ajudam as pessoas a se educarem e, ao ajudar, educam-se também. Assim como não existe educador e educando, pois ambos estão na mesma tarefa.

Vygotsky menciona que a mente humana não possui estruturas que desde o nascimento contém conhecimento. É por meio da vivência na sociedade e nas relações com outros seres humanos que a pessoa construirá novos conhecimentos e novas relações entre os objetos de estudo. O aluno não nasce com o conteúdo internalizado em sua mente, o conteúdo deve ser transmitido pelo professor, mas somente transmiti-lo não é o bastante, a socialização com o professor, a discussão e troca de ideias é fundamental para que o conteúdo se fixe de forma que o discente elabore com suas próprias palavras o que foi aprendido.

Segundo a psicanálise, a razão e emoção, consideradas no contexto escolar, contribuem para a solução de problemas na educação e na formação do professor. Nesta perspectiva, significa que o professor deve contemplar o aluno inserido num contexto social e plural diante das diversas expressões de sentimentos e emoções.

Wallon, dentro do princípio dialético, identifica a relação entre inteligência e uma das manifestações da afetividade a emoção.

A relação entre ambas é de caráter dialético, pois, se, por um lado, não existe nada no pensamento que não tinha surgido das primeiras sensações, por um lado, a luz da razão dá às sensibilidades um novo conteúdo. É de se notar que, entre emoção e a atividade intelectual existe interdependência, mas também oposição, pois, ao mesmo tempo que estão presentes na unidade do desenvolvimento, a emoção se esvai diante da atividade intelectual. É natural sermos surpreendidos por surtos emotivos não sabendo agir racionalmente. Neste momento, percebe-se a ausência de interconexão entre a emoção e a razão.

Para o desenvolvimento e crescimento do ser humano, a interação entre afetividade e inteligência exerce um importante papel, pois ambas se desenvolvem gradativamente no indivíduo e existe uma integração que as permite estar juntas mesmo quando o momento é propício apenas para uma. À medida que o indivíduo vai se desenvolvendo, a afetividade vai cedendo lugar à inteligência, pois ele sente a necessidade de conhecer o mundo em sua forma real.

Nesta perspectiva, a afetividade é a

motivação que impulsiona o indivíduo a seguir em frente, ela constitui o fator energético do comportamento humano e não pode ser separada das funções cognitivas.

Na concepção de Vygotsky, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende a sua base afetivo-volitiva. Este teórico é enfático ao afirmar que:

Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento [...]. De igual modo, quem separa o pensamento do afeto nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica, porque uma análise determinista desta última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno do indivíduo, como transformar o pensamento em um apêndice inútil do comportamento, em sua sombra, sua desnecessária e impotente (VYGOTSKY, 1993, P. 25 APUD REGO; OLIVEIRA, 2003, P.18)

A possibilidade de haver etapas de desenvolvimento da afetividade, pois parece propor uma evolução da afetividade que se inicia nos primeiros dias de vida e se prolonga no processo de desenvolvimento, se diferenciando de maneira distinta sob a influência do meio social.

No contexto escolar, ou seja, desde a educação infantil, estas manifestações vão aparecendo em períodos diferentes e vão incorporando as conquistas realizadas no domínio cognitivo, modificando suas formas. Na escola, a criança precisa do amor e do reconhecimento do professor (substituto simbólico dos pais), precisa encontrar nele o prazer de aprender.

Esta relação professor-aluno, o desejo de ensinar e o modo como o professor reconhece e aceita a criança como ser único e singular serão importantes nesse processo. Já aquela criança que encontra um professor preconceituoso em relação a ela, que a desvaloriza, que não reconhece suas qualidades e que não investe nela, contribuirá para que esta criança perca o prazer de pensar e o desejo de aprender. Assim como o professor não investe nela, ela não investe nos estudos e, futuramente, poderá investir em outras atividades que não são socialmente aceitas. Na instituição escolar, o professor é fonte privilegiada ao proporcionar satisfação ou sofrimento ao aluno, mas o aluno também pode ser fonte de satisfação ou sofrimento ao professor, no tocante à realização e no desempenho de suas atividades. Nesse processo, ao ser reconhecido ou não pelos alunos, sua satisfação está nas respostas que os alunos dão às tarefas realizadas. Desta forma, haverá uma reciprocidade nas relações estabelecidas entre professo/aluno. É importante salientar que afetividade não é apenas demonstração de afeto, carinho. Fazem-se necessários compromisso e ética profissional, além dessa reciprocidade, que haja uma prática pedagógica pautada no respeito, na autoridade humana, e no estabelecimento de limites, de modo que o professor contribua com o desenvolvimento e fortalecimento do eu do educando, para que ele desenvolva autoestima, confança, respeito em si e ao outro.

Enfm, a criança só pode desenvolver o seu eu, só investirá no desejo de aprender, se o adulto (pais e professores) investir no seu potencial e reconhecer seu valor, sendo assim, ela se fortalecerá.

A necessidade de se romper a tradicional dicotomia existente entre afetividade e inteligência, mostrando o quanto é problemático do ponto de vista teórico, dizer que a afetividade é orientada e causada pela inteligência ou, o contrário, presumir que a inteligência dirige a afetividade. Isto significaria não compreender que toda a conduta é una e, portanto, pressupõe inteligência e afetividade em constante interação e interdependência, transformando-se e desenvolvendo-se durante a organização progressiva das condutas. Assim como Piaget, Wallon mostra-nos em seus escritos, compartilhar da ideia de que emoção e razão estão, intrinsecamente, conectadas.

É necessário partir da concepção de que toda ação educativa se faz através de um processo dinâmico e, como tal, requer a sua construção. Neste processo, devem ser considerados as relações entre aspectos afetivos e cognitivos, entre fenômenos científcos e cotidianos para que seja significativo na vida do educando e, consequentemente, para um psiquismo saudável. A aprendizagem afetiva é aquela em que o aspeto afetivo-emocional participa mais ativamente no processo da aprendizagem, como que estados de aceitação, não aceitação ou de expectativa com relação a algo, não deixando, no entanto, de haver participação cognitiva.

Por sua vez, na psicogenética de Henry Wallon, a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento (LA TAILLE, 1992). Para este pensador, a emoção ocupa o papel de mediadora. O processo de desenvolvimento realiza-se nas interações, que objetivam não só a satisfação das necessidades básicas, como também a construção de novas relações sociais, com o predomínio da emoção sobre as demais atividades. As interações emocionais devem pautar-se pela qualidade, a fm de ampliar o horizonte da criança e levá-la a transcender sua subjetividade e inserir-se no social.

A escola enquanto instituição educativa desempenha um papel relevante na in-

teração professor- aluno, pois é o palco das diversas situações que propiciam esta interação, principalmente no que tange sua dimensão socializante, a qual prepara o individuo para a convivência em grupo e em sociedade. Segundo Vygotsky (1976, p. 78), a relação professor-aluno não deve ser uma relação de imposição, mas sim, uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento, no qual o aluno deve ser considerado como um sujeito interativo e ativo no seu processo de construção de conhecimento. Assumindo o educador um papel fundamental nesse processo, como um indivíduo mais experiente. Por essa razão cabe ao professor considerar também, o que o aluno já sabe sua bagagem cultural e intelectual, para a construção da aprendizagem. Nesse sentido, a atuação do professor é de suma importância, já que ele é o mediador da aprendizagem do aluno sendo assim muito importante para o aluno a qualidade da mediação exercida pelo professor, pois desse processo dependerão os avanços e as conquistas do aluno em relação à aprendizagem na escola. Organizar uma prática escolar, considerando esses pressupostos, é sem dúvida, conceber o aluno um sujeito em construção e transformação que, a partir das interações tornar-se à capaz de agir e intervir no mundo, conferindo novos signifcados para a história dos homens. Quando se imagina em uma escola baseada no processo de interação, não está se pensando em um lugar onde cada um faz o que quer, mas num espaço de construção, de valorização e respeito, no qual todos se sintam mobilizados a pensarem em conjunto.

As relações afetivas que o aluno estabelece com os colegas e professores são de grande valor na educação, pois a afetividade constitui a base de todas as reações da pessoa diante da vida. Sabendo que as difculdades afetivas provocam desaptações sociais e escolares, bem como perturbações no comportamento, o cuidado com a educação afetiva deve caminhar lado a lado com a educação intelectual, isto porque, é na escola que a criança e o adolescente procuram buscar o atendimento de algumas de suas necessidades afetivas. Por isso, é importante que, na relação entre professor-aluno, sejam levados em consideração tanto os aspectos cognitivos quanto os aspectos afetivos desta relação. O diálogo e a afetividade são dimensões humanas inseparáveis do processo educativo, isto porque, na convivência amorosa, que é necessariamente dialógica, estabelece-se entre educador? educando uma relação de respeito à dignidade de cada um dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, ser um profssional dialógico e afetivo e que compreende a realidade de seus educandos, que abraça, acolhe, dá carinho, não exime o educador de desenvolver seu trabalho com envolvimento, competência, comprometimento, seriedade e compromisso político. Ao contrário, é essa afetividade e dialogicidade que vai fortalecendo e contribuindo para que o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento da inteligência vão sendo enriquecido, construído, baseado no diálogo, na confança e no respeito na capacidade do educando.

De acordo com Vygotsky, a sala de aula é, sem dúvidas, um dos espaços mais oportunos para a construção de ações partilhadas entre os sujeitos. A mediação é, portanto, um elo, que se realiza numa interação constante no processo de ensino- aprendizagem. Pode-se dizer também que o ato de educar é nutrido pelas relações estabelecidas entre professor-aluno. Nesse sentido, a construção do conhecimento se dará coletivamente, portanto, sem ignorar a ação intrapsíquica do sujeito. Assim, Vygotsky conceituou o desenvolvimento intelectual de cada pessoa em dois níveis: um real e um potencial. O real é aquele já adquirido ou formado, que determina o que a criança já é capaz de fazer por si própria porque já tem um conhecimento consolidado. O potencial é quando a criança ainda não aprendeu tal assunto, mas está próximo de aprender, e isso se dará principalmente com a ajuda de outras pessoas. Vai ser na distância desses dois níveis que estará um dos principais conceitos de Vygotsky: a zona de desenvolvimento proximal, que é defnido por ele como:

(..) A distância entre o nível de desenvolvimento que se costuma determinar atravése o nível de desenvolvimento potencial, determinando através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou de companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1989, p. 97)

Partindo da teoria de Vygotsky (1989), o conceito de zona de desenvolvimento proximal abre uma nova perspectiva à prática pedagógica colocando a busca do conhecimento e não de respostas corretas. Ao educador, restitui seu papel fundamental na aprendizagem, afnal, para o aluno construir novos conhecimentos precisa-se de alguém que os ajude, eles não o farão sozinho. Assim, cabe ao professor ver seus alunos sob outra perspectiva, bem como o trabalho conjunto entre colegas, que favorece também a ação do outro na ZDP (zona de desenvolvimento proximal). Partindo dessa perspectiva, o professor seria o suporte, ou "andaime", para que a aprendizagem do educando a um conhecimento novo seja satisfatória. Nessa perspectiva, a educação não fca à espera do desenvolvimento intelectual da criança. Ao contrário, sua função é levar o aluno adiante, pois quanto mais ele aprende, mais se desenvolve mentalmente. Segundo Vygotsky, essa demanda por desenvolvimento

é característica das crianças. Se elas próprias fazem da brincadeira um exercício de ser o que ainda não são o professor que se contenta com o que elas já sabem é dis-

pensável. Partindo do pressuposto das implicações educacionais, que o conceito de ZDP traz para a prática docente, nota-se que são inúmeras e grandes, uma vez que, explorar essa "região" leva o professor a enfrentar novos desafios, que exigem dele maior atenção para com o processo educativo, pois a função do professor na teoria vygotskyana é de promover reflexos sobre as hipóteses do aluno e auxiliá-lo no estabelecimento de relações entre o ocorrido e o pretendido, isto é, adequar suas intervenções ao estilo do aluno e à situação contextual, enfim atuar dentro da ZDP. Além disso, conhecer o processo mental pelo qual o indivíduo realiza alguma tarefa é fundamental para se compreender o papel e a necessidade da intervenção pedagógica do professor dentro da ZDP do aluno, promovendo o desenvolvimento dele. Na perspectiva de Vygotsky, a atuação do professor considerando uma ZDP é algo que só existe partilhado pelo professor e pelo aprendiz que interagem. Implica habilitar este último a envolver-se num nível mais elevado de interação social com todo o contexto de aprendizagem. Por lhe ser possível interagir num nível mais elevado, o aprendiz interiorizará, sempre por meio da interação os processos, conhecimentos e valores que usa, quer seja capaz, ou não de identificá-los no instante que os usa. Logo, as implicações pedagógicas não são, portanto, a instrução propriamente dita, mas a assistência tendo presente o conceito de interação social de Vygotsky, o que permite ao aprendiz atuar no limite de seu potencial. Apesar de a afetividade ser um tema bastante discutido na atualidade, em muitas instituições de ensino ainda existem educadores que insistem em separar o afetivo do cognitivo. Na teoria walloniana, a afetividade é o ponto de partida para o desenvolvimento do indivíduo. Ela é um domínio funcional cujo desenvolvimento depende de dois fatores: o orgânico e o social. Entre esses dois fatores existe uma relação muito próxima: às vezes um se destaca mais que o outro, mas jamais se separam. Segundo Wallon:

A importância das relações humanas para o crescimento do homem está escrita em sua própria história. O meio é uma circunstância necessária para a modelagem do indivíduo. Sem ele a civilização não existiria, pois foi graças à agregação dos grupos que a humanidade pôde construir os seus valores, os seus papéis, a própria sociedade (WALLON, 1959 APUD ALMEIDA, 1999, p. 45).

O ser humano, por ser geneticamente social, necessita do outro para se delimitar como pessoa. Para Wallon (apud ALMEIDA 1999), o meio social é cultural e interpessoal, indispensável para a formação do eu. A postura a ser assumida pelo professor em sala de aula deve ser a de um observador, um intérprete perspicaz capaz de identificar os entraves que se estabelecem entre o par professor-aluno, para melhor saber lidar com a teia das relações que se criam na apropriação do conhecimento.

Em diversas áreas, quer seja no âmbito empresarial, educacional, cristão, grupos de apoios e entre outras, para que as pessoas se reúnam é preciso se sentirem motivadas, pois a troca de afetos, o amar e ser amado, sentir-se respeitado, valorizado, faz toda a diferença no processo das relações. Como bem comparou Piaget (apud OLIVEIRA, 2001), o afeto representa o combustível e a inteligência representa o motor, nenhum dos dois funciona sozinho.

Nesta concepção, o aluno é o condutor do motor, e este precisa de motivação para que o motor (inteligência) funcione e haja uma boa aprendizagem.

O aprendizado tem que ser prazeroso, tanto para quem ensina como para quem recebe. Ele não pode ser imposto. Podemos citar como exemplo uma pessoa que é apaixonada pelo que faz, ela desempenha suas tarefas com prazer, de maneira descomedida, para ela o que importa é a satisfação de fazer o seu trabalho. De igual modo deve ser o professor em sala de aula. Educar não significa apenas repassar informações ou mostrar um caminho a trilhar que o professor julga ser o certo. Educar é ajudar o aluno a tomar consciência de si mesmo, dos outros, da sociedade em que vive e o seu papel dentro dela. É saber aceitar-se como pessoa e principalmente aceitar ao outro com seus defeitos e qualidades.

Em sala de aula tenta-se descobrir qual é o papel do professor, direcionando o olhar para a relação que se desenvolve entre professor e aluno. As interações em sala de aula são construídas por um conjunto de variadas formas de atuação, que se estabelecem entre partes envolvidas, a mediação do professor em sala de aula, seu trabalho pedagógico, sua relação com os alunos, tudo faz parte desse papel. A afetividade não se limita a carinho físico, muitas vezes se dá em forma de elogios superficiais, ouvir o aluno, dar importância às suas ideias. É importante destacar essa forma de afetividade, pois às vezes nem percebemos que pequenos gestos e palavras são maneiras de comunicação afetiva.

Todas as ações são mediadas pela afetividade do professor e percebe-se que as decisões tomadas por ele têm respaldo da afetividade, constituindo o afeto como fator fundamental das relações que se estabelecem entre os alunos, os conteúdos escolares e os professores.

O ato de ensinar e de aprender envolve e exige certa cumplicidade do professor, tal cumplicidade se constrói nas intervenções, através do que é falado, do que é entendido, do que é transmitido e captado. Cabe ao professor planejar e executar suas aulas para que seus alunos criem vínculos

positivos entre si e os conteúdos. Quando um professor apenas transmite um conteúdo, sem nexo, sem que o aluno assimile afetivamente o conteúdo, nada será aprendido pois o professor tem de tornar os conteúdos interessantes aos olhos dos alunos. Pequenos gestos como sorrir, escutar, refetir, respeitar são, entre tantos outros, necessidades que levam o sujeito a investir na afetividade, que é o "combustível" necessário para a adaptação, a segurança, o conhecimento e o desenvolvimento da criança.

Em se tratando da educação infantil, a relação do professor com os alunos é constante, dá-se o tempo todo, na sala, durante as atividades, no pátio, e por essa proximidade afetiva é que se dá interação com objetos e a construção do conhecimento.

O afeto é muito importante para que o profssional seja considerado um bom professor e mais ainda, para que o aluno se sinta importante e valorizado. O professor deve entender seus sentimentos, buscar soluções para as diversas difculdades que os alunos apresentam, preocupar-se com seus alunos por inteiro, tendo sensibilidade para entendê-los, buscar ações que os valorizem, independentemente de seu grau de desenvolvimento. Nessa visão, a criança interioriza suas vivências, principalmente pelo contato social com outras pessoas. Sendo assim, se seu círculo social a tratar com carinho, reconhecer seus direitos e se mostrar atencioso, a criança interiorizará um bem estar emocional, sentindo-se protegida e segura de seu espaço dentro do grupo.

Como se percebe, a afetividade é de suma importância desde o início do desenvolvimento humano. As mudanças no homem vão acontecendo de acordo com o seu meio e com as pessoas à sua volta, familiares, amigos e professores. O afeto deve estar presente na relação entre professor e alunos dentro do ambiente escolar.

É de acordo com o grau de afeto apresentado entre as duas partes que a interação se realiza e constrói-se um conhecimento altamente envolvente.

A confança é tudo para os alunos, é uma ferramenta para a participação no sucesso e na conquista de seu educando. O professor é o referencial, o líder, o que orienta e auxilia o aluno em suas atividades, seus sonhos e projetos. Por outro lado, o professor também cresce e se realiza quando percebe que conseguiu passar todo o ensinamento para o aluno de uma forma tranquila, com amizade e serenidade, sem castigos, sem punições. O professor tem que estar apto para construir, se dedicar aos alunos, vibrando com suas conquistas.

A relação entre professor e aluno depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refetir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles. Indica também, que o professor, deve buscar educar para as mudanças, para a autonomia, para a liberdade possível numa abordagem global, trabalhando o lado positivo dos alunos e para a formação de um cidadão consciente de seus deveres e de suas responsabilidades sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a pesquisa deste artigo apresentou a questão da afetividade na relação professor-aluno. A afetividade, como diz Wallom (1998), é um campo amplo que comporta um conjunto de manifestações altruístas. A escola é um meio social onde essas manifestações de altruísmo afetam diretamente o processo de aprendizagem e, como a afetividade não anda sozinha, no contexto escolar a inteligência se une ao afeto para impulsionar o desenvolvimento intelectivo e emotivo na busca de um sentido de identidades estudantil e docente comprometidas com o social.

A qualidade das interações das vidas nos interiores dos grupos, principalmente entre professores e alunos no espaço da sala de aula é que poderá levar o aluno ao desenvolvimento pleno de suas capacidades, sejam cognitivas, afetivas ou motoras.

Todas as relações querem sejam familiares, profssionais ou pessoais, devem ser permeadas pela afetividade, e esta pode ser validada por todos, em qualquer faixa etária e em qualquer nível social e cultural. A afetividade está sempre presente nas experiências vividas pelas pessoas, no relacionamento com o outro, por toda a vida, desde seu nascimento. Todo ser humano precisa de limites, mas de carinho e amor também. Um educando aprende o que é respeito e respeita a partir do momento em que vê o educador como um amigo que tem e espera respeito, como alguém que se preocupa de verdade com ele e que lhe mostra os caminhos.

É certo que as relações entre as pessoas não são sempre permeadas pela tranquilidade e pela suavidade. Os fenômenos afetivos referem-se igualmente aos estados de raiva, medo, ansiedade, tristeza. Essas emoções e sentimentos estão presentes nas interações sociais. No entanto, deve-se ressaltar que na presente pesquisa, tais manifestações não foram observadas, pois os dados coletados restringiram-se apenas às situações específcas de aprendizagem, envolvendo atividades acadêmicas de produção de escrita. Além disso, as professoras demonstraram, através das entrevistas, uma grande preocupação em trabalhar com sentimentos de ansiedade e insegurança, que influenciam negativamente o processo de aprendizagem. Foi possível

inferir, a partir das entrevistas, que há discussões entre as professoras a fm de se planejar ações concretas para amenizar os efeitos desarticuladores que tais sentimentos provocam. Wallon e vários autores estudiosos de sua psicogênese já afrmaram que é possível atuar sobre o cognitivo via afetivo e vice-versa. Nesse sentido, torna-se evidente que condições afetivas favoráveis facilitam a aprendizagem. Os dados apresentaram momentos onde se destacou a preocupação das professoras em transmitir tranquilidade aos alunos, favorecendo o processo de aprendizagem.

Acreditamos que os aspectos afetivos e cognitivos formam um par inseparável. No interior da vida escolar, principalmente na Educação Infantil, os alunos precisam vivenciar momentos que potencialmente geram crescimento, que vão ter implicações afetivamente marcantes em seu desempenho pedagógico. Numa época de crises, tragédias e separações como a nossa, é necessário começarmos a pôr em prática nas escolas, ideias mais humanistas, que valorizem desde cedo a importância das emoções.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Valéria Amorim. et al. Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

DANTAS, H. (1992) Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon, em La Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial Ltda.

FERNANDÉZ, A. (1991) A inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artes Médicas.

GOULART, Iris Barbosa. PIAGET- Experiências básicas para utilização pelo professor. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

M.L.F.S. Análise das dimensões afetivas nas relações professor-aluno.

Campinas, Unicamp: FE 2001.

PIAGET, VYGOTSKY, WALLON. Teorias psicogenéticas em discussão. Yves de La Taille, Martha Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. 14º ed.- São Paulo: Summus, 1992.

PIAGET, J. et al. Abstração refexionante. Relações lógico-elementares e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SALTINI, Cláudio J. P. Afetividade e inteligência. 5º ed.- Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008. SILVA,

SMOLKA, A. L. B. & GÓES, M. C. (orgs.) (1995) A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. São Paulo: Editora Papirus.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1998

OS DESAFIOS DA GESTÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCIA DE SOUSA BELAS

RESUMO:

"Os Desafos da Gestão na Educação Infantil", tem como objetivo compreender quem são gestores que atuam nas instituições, considerando o perfl pessoal e profssional, a dinâmica do trabalho e os processos de formação continuada vivenciados. Contextualiza a Educação Infantil e a gestão na Educação Infantil com base em Campos (2006, 2011) e Côco (2009); aponta os aspectos da gestão democrática no Brasil com base nos Documentos Ofciais (BRASIL, 1988, 1990, 1996, 2014); com as literaturas do campo da gestão, SOUZA (2009) e PARO (2000, 2001, 2002, 2003, 2007, 2010) e, no campo da formação, NÓVOA (2002, 2007, 2009). A

função de Gestor na Educação requer um profssional com atribuições específcas, que, geralmente, envolvem, na parceria com o coletivo institucional, a elaboração e acompanhamento da proposta pedagógica, do plano de trabalho, do cumprimento do calendário escolar, a execução da administração de pessoal, de recursos materiais e fnanceiros, a prestação de contas desses recursos e de documentos contábeis, o fomento da formação continuada dos profssionais desenvolvida no âmbito da instituição, da integração da família e comunidade, como também, a mobilização dos sujeitos que atuam nesse espaço, sendo que todas essas ações envolvem responsabilidade e domínio de conhecimentos específcos sobre as mesmas, principalmente o conhecimento específco sobre a etapa de ensino na qual atuam.

Palavras-chave: Educação Infantil; Gestão; Formação Continuada.

ABSTRACT:

"The Challenges of Management in Early Childhood Education", aims to understand who are the managers who work in the institutions, considering their personal and professional profle, the work dynamics and the ongoing training processes experienced. Contextualizes Early Childhood Education and management in Early Childhood Education based on Campos (2006, 2011) and Côco (2009); points out aspects of democratic management in Brazil based on Ofcial Documents (BRASIL, 1988, 1990, 1996, 2014); with literature from the feld of management,

SOUZA (2009) and PARO (2000, 2001, 2002, 2003, 2007, 2010) and, in the feld of

training, NÓVOA (2002, 2007, 2009). The role of Education Manager requires a professional with specifc attributions, which generally involve, in partnership with the institutional collective, the preparation and monitoring of the pedagogical proposal, the work plan, compliance with the school calendar, carrying out the administration of personnel, material and fnancial resources, the accountability of these resources and accounting documents, the promotion of the continuing education of professionals developed within the institution, the integration of family and community, as well as the mobilization of the subjects who work in this space , and all these actions involve responsibility and mastery of specifc knowledge about them, especially specifc knowledge about the teaching stage in which they work.

Keywords: Early Childhood Education; Management; Continuing Education

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está situada no campo da Educação Infantil, etapa da Educação Básica cuja trajetória tem sido marcada por importantes avanços, entre os quais destacamos a inclusão da Educação Infantil em importantes normatizações, o aumento progressivo da oferta de vagas, a realização de concursos públicos para provimento de pessoal, os investimentos na formação dos profssionais, dentre outras questões.

De forma geral, numa instituição de Educação Infantil que tem um quadro ampliado de funções observamos as funções de gestor/diretor institucional, pedagogo/coordenador pedagógico, professor, auxiliar administrativo, auxiliar de professor, estagiário e, por fm, profssionais que atuam na limpeza e no preparo da alimentação nas instituições. Cabe observar que essa organização, assim como as formas de contratação são bem variáveis, conforme a municipalidade.

A expansão do atendimento com as mudanças introduzidas por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), existe a necessidade de reestruturação do trabalho docente. Com a expansão do atendimento, ainda que seja uma expansão tímida em relação a demanda expressa nos indicadores educacionais, observamos a ampliação do número de instituições associadas a uma reconfguração dos espaços físicos, fazendo com que estas sejam instituições com maior número de salas e, consequentemente, demandem um quantitativo maior de profssionais, visando ampliar o atendimento às crianças.

A função de Gestor na Educação re-

quer um profissional com atribuições específicas, que, geralmente, envolvem, na parceria com o coletivo institucional, a elaboração e acompanhamento da proposta pedagógica, do plano de trabalho, do cumprimento do calendário escolar, a execução da administração de pessoal, de recursos materiais e financeiros, a prestação de contas desses recursos e de documentos contábeis, o fomento da formação continuada dos profissionais desenvolvida no âmbito da instituição, da integração da família e comunidade, como também, a mobilização dos sujeitos que atuam nesse espaço, sendo que todas essas ações envolvem responsabilidade e domínio de conhecimentos específicos sobre as mesmas, principalmente o conhecimento específico sobre a etapa de ensino na qual atuam.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A história de atendimento às crianças no Brasil é marcada pelas desigualdades, pelo assistencialismo preconceituoso e descomprometido com a qualidade do atendimento (KUHLMANN, 2001), pela caridade e filantropia, e por um atendimento pensado para as demandas capitalistas da sociedade.

No cenário brasileiro, o processo educacional teve início com a chegada dos jesuítas, por volta de 1549, através da Companhia de Jesus. Foram desenvolvidas as primeiras ações pedagógicas voltadas para a criança, ainda que o objetivo fosse o de educar para a fé católica e para a submissão. Somente por volta dos séculos XVIII e XIX iniciam-se algumas discussões em torno da infância, com a contribuição de grandes pensadores e educadores, defensores da Educação Infantil, que discutiam a importância do desenvolvimento infantil e a formação integral da criança.

Em 1950, em virtude dos processos de industrialização e da inserção da mulher no mercado de trabalho, as creches foram criadas não para atender às necessidades das crianças no seu aspecto global, mas para atender ao mercado e ao desenvolvimento industrial, que era intenso em tal época, de forma que as fábricas se viram obrigadas a criar lugares para que as mães deixassem seus filhos, visando à produtividade e ao atendimento à demanda de mão de obra feminina. Assim, foram criados "espaços" para essas crianças "ficarem", se caracterizando em instituições voltadas apenas para o assistencialismo, dissociadas do caráter educativo.

O final da década de 1970 e a década de 1980 foram marcados por diversas mobilizações da sociedade civil que demandavam a extensão do direito à educação para as crianças pequenas: movimentos de bairro e sindicatos nas grandes cidades lutavam por acesso a creches; grupos de profissionais e especialistas da educação mobilizavam-se no sentido de propor novas diretrizes legais; prefeituras procuravam dar resposta à demanda crescente por creches e pré- escolas, criando e/ou ampliando o atendimento. No âmbito dos movimentos sociais, a demanda por creches era vista da perspectiva do direito da mãe trabalhadora; em outro espaço de mobilização, os movimentos pela defesa dos direitos de crianças e adolescentes lutavam principalmente pelo atendimento a crianças de famílias consideradas em situação de risco (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 88).

Com esses movimentos, na década de 1990, emergem concepções de crianças como cidadãos de direitos e alvo de políticas públicas por meio de importantes legislações, como a Constituição Federal – CF (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB- (BRASIL, 1996). Sendo que isso representou o

> Resultado de uma longa e ampla mobilização social, que não se restringiu à área educacional, mas incluiu os movimentos de mulheres e grupos de defesa dos direitos da criança e do adolescente, a definição da educação infantil como primeira etapa da educação básica, incluindo a creche, representou a extensão dos direitos à educação para a população menor de sete anos e a consequente ampliação do mercado de trabalho para os profissionais da educação (CAMPOS, 2008, p. 122).

Atualmente, a construção da identidade da Educação Infantil e os novos paradigmas de atendimento à infância são assegurados em normatizações, além dos documentos já mencionados, por meio dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009a), os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b) e o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), que configuram importantes marcos legais no alicerce dessa etapa da Educação Básica.

A EI constituiu-se como obrigatória para crianças de quatro e cinco anos de idade (BRASIL, 2009), dever do Estado, oferecida em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em creches e pré-escolas, em estabelecimentos públicos ou privados, em jornada parcial ou integral, regulados e supervisionados por órgão do sistema de ensino. Sua finalidade, conforme a LDB, no seu artigo 29, é o "desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1996, p. 22).

Além desses aspectos, conforme o artigo 4º das DCNEI (BRASIL, 2009, p. 1), a criança:

[...] é o centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Avançamos na compreensão da criança como sujeito de direitos, na sua centralidade no planejamento curricular, no direito ao acesso à Educação Infantil. Conforme assinala Campos (2011),

[...] a oportunidade de acesso à EI de qualidade é um direito da criança e constitui um benefício que não pode ser medido somente por resultados futuros, mas principalmente pelas vivências que proporciona à criança naquela fase de sua vida (CAMPOS, 2011, p. 18).

A formação é um processo que perpassa, também, a dimensão do trabalho coletivo e participativo (NÓVOA, 2009), o professor constrói saberes na sua atuação docente, nas relações que estabelece com os sujeitos que atuam nesse contexto, seja com as famílias, com as crianças, com a comunidade, com os colegas de profssão, com os movimentos sindicais.

Aprendemos e nos formamos com o outro, a partir das vivências e dos diálogos estabelecidos, os quais integram os saberes da formação inicial que se articulam com as aprendizagens decorrentes da formação continuada, compondo um processo formativo constante, que permite pensarmos as práticas docentes, pois, uma formação mais centrada na prática e nas suas análises é um dos desafos para o futuro, compreendendo que não é a prática que é formadora, mas a possibilidade que temos de refetirmos e analisarmos essa prática (NÓVOA, 2007).

Com a expansão e o desenvolvimento da Educação Infantil, instaurou-se o repensar da cultura profssional docente, em função da constituição de um campo de trabalho que integra um conjunto maior, e diversifcado, de profssionais (gestor, pedagogo, auxiliar de serviços gerais, merendeira, auxiliar administrativo, estagiário, entre outros), com demandas de atuação no trabalho direto com as crianças. Segundo Nóvoa, "[...] ao alargarmos o espaço da escola, para nele incluirmos um conjunto de outros „parceiros , estamos inevitavelmente a tornar ainda mais difícil este processo [...]" (NÓVOA, 2002, p. 24), o que implica formação para esses profssionais, não apenas para trabalhar uma relação pedagógica, mas uma relação social com as "comunidades locais" (NÓVOA, 2002).

No bojo dessas mudanças, sobre os quadros profssionais também incidem outros temas, que se destacaram no interior das instituições, entre eles a democratização do ensino e da escola pública, consequentemente a "delegação de autonomia", a descentralização dos processos administrativos, fnanceiros e pedagógicos, a instituição dos Conselhos Escolares e a participação da comunidade escolar nos processos decisórios da instituição e na escolha dos seus gestores.

Destacamos o gestor institucional como profssional que busca equilibrar e gerir diferentes dimensões, dinâmicas e processos estabelecidos no âmbito das instituições de Educação Infantil, por meio do direcionamento, da mobilização e da dialogia constantes com a comunidade escolar, em meio às especifcidades dessa etapa da Educação Básica, vinculados ao movimento de afrmação da gestão democrática como pressuposto importante. Nesse sentido, segundo Nóvoa (2002):

O "novo" espaço público da educação chama os professores a uma intervenção técnica, mas também a uma intervenção política, a uma participação nos debates sociais e culturais, a um trabalho continuado junto das comunidades locais (NÓVOA, 2002, p. 24).

Para Nóvoa (2002), os processos que envolvem a formação continuada desses profssionais precisam se atentar para essa questão, considerando as novas formas de organização da educação, envolve a gestão democrática.

2.2 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A gestão democrática constitui-se um movimento histórico, expressão dos embates travados no âmbito do Estado, face à rearticulação da escola e das transformações sociais que temos vivenciado (CÔCO, 2009). Ela implica a efetivação de novos processos de organização e gestão nas instituições de educação, pautados em uma dinâmica que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão, considerando que:

A gestão da escola se traduz cotidianamente como ato político, pois implica sempre uma tomada de posição dos atores sociais (pais, professores, funcionários, estudantes...). Logo, a sua construção não pode ser individual, pelo contrário, deve ser coletiva, envolvendo os diversos atores na discussão e na tomada de decisões. Para que a tomada de decisão seja partilhada, é necessária a implementação de vários mecanismos de participação, tais como: o aprimoramento dos processos de provimento ao cargo de diretor, a criação e consolidação de órgãos colegiados na escola (Conselhos Escolares, Conselho de Classe...), o fortalecimento da participação estudantil por meio da criação e consolida-

ção de grêmios estudantis, a construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola, a progressiva autonomia da escola e, consequentemente, a discussão e a implementação de novas formas de organização e de gestão escolar e a garantia de financiamento público da educação e da escola nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Toda essa dinâmica se efetiva como um processo de aprendizado político fundamental para a construção de uma cultura de participação e de gestão democrática na escola e, consequentemente, para a instituição de uma nova cultura na escola (BRASIL, 2004).

Torna-se marcante a necessidade de participação da família e da comunidade escolar na escolha dos gestores como um dos mecanismos da gestão democrática. o conceito de gestão que sustenta esta pesquisa afirma que:

A gestão democrática é aqui compreendida, então, como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (SOUZA, 2009, p. 2).

Souza (2009) ressalta a importância da compreensão da natureza política presente na gestão, considerando que essa natureza pode se apresentar como disputa de poder pelas "[...] pessoas rivais em relação a diferentes compreensões, na busca pelo controle sobre a própria escola [...]" (SOUZA, 2009, p. 2), como também dá uma compreensão que "[...] reconhece que o poder em questão decorre de um contrato firmado entre as pessoas que compõem essa instituição, e considera que o diálogo entre esses sujeitos é precondição para a sua operação" (SOUZA, 2009, p. 2).

Dessa forma, a ação política tende a ser mais democrática. O autor ressalta que a política apenas existe onde há poder em questão, o que nos leva a refetir sobre algumas questões que envolvem as relações de poder estabelecidas no âmbito das instituições e o caráter político que atribuímos aos processos de gestão nas instituições.

A democracia pressupõe novas formas de organização e participação dos sujeitos que compõem a instituição educacional, se quisermos uma educação emancipatória e compartilhada. Segundo Souza (2009), "[...] pensar a democracia exige pensar as possibilidades reais de sua realização [...]" (SOUZA, 2009, p. 6). Assim, torna-se difícil propor gestão democrática quando subsistem sistemas que adotam o mecanismo da indicação para ocupar a função de diretor (DOURADO, 2008), considerando que as formas como são escolhidos esses gestores interferem no curso e podem definir o tipo de gestão da instituição (DOURADO, 2003).

Embora a gestão democrática seja uma garantia constitucional, reafirmada nos mais importantes arcabouços legais educacionais, a eleição de gestores por meio da participação de pais, alunos, docentes, demais profissionais e comunidade local não se apresenta como mecanismo tácito desse princípio constitucional. O arcabouço legal concede a autonomia de legislar sobre a temática aos municípios, aos estados e ao Distrito Federal. A CF, no artigo 206, inc. VI, afirma que "o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei [...]" (BRASIL, 1988). Sobre a mesma questão, a LDB, nos artigos 3º, 14º e 15º, estabelece que:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

[...]

Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15º. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL,1996).

Há uma configuração diversificada no processo de nomeação do cargo dos gestores institucionais, uma vez que a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases não especifica os elementos que constituem a gestão democrática, indicando apenas os princípios. Desta forma, fica a critério dos municípios e estados definirem e legislarem sobre como se configura os seus processos de gestão. Esse fator contribui para variadas formas de provimento à função de gestor, conforme

indicam pesquisas, dentre as quais algumas serão apresentadas no segundo capítulo, no qual fazemos uma interlocução com as produções do campo sobre a temática.

O Plano Nacional da Educação – PNE enfatiza o princípio da gestão democrática da educação pública e define um prazo de dois anos aos estados, DF e municípios, para definirem as formas de gestão ou adequar a legislação sobre a temática. Percebemos a possibilidade desses entes que não adotam processos que contemplem a participação da comunidade escolar se mobilizarem no sentido de reivindicar esse patamar, dada a sua relevância na organização e na dinâmica da educação pública brasileira.

O Plano Nacional de Educação – PNE estabelece algumas metas e as respectivas estratégias necessárias ao seu cumprimento. A sua meta 19 define:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014).

A consulta pública vem associada a possibilidade de garantir formas de provimento ao cargo de diretor mais democratizadas, viabilizadas pela autonomia e participação dos sujeitos, com vistas ao compartilhamento da tarefa educativa.

Contudo, emergem preocupações com a questão da meritocracia como um possível retrocesso no entendimento sobre o papel do gestor numa instituição educacional.

Com a democratização e a descentralização, que vem pautando a participação coletiva e a garantia de autonomia, observa-se a demanda de execução de um conjunto de atividades que podem também ser remetidas as reflexões sobre a intensificação do trabalho docente. Com isso, "[...] os trabalhadores docentes se sentem obrigados a dar respostas às novas exigências pedagógicas e administrativas estabelecidas pelas políticas educativas [...]" (FERREIRA; VENTORIM; CÔCO, 2012, p. 23).

Acreditamos ser difícil melhorar a qualidade da educação como direito de todos e das políticas públicas educacionais sem a participação da sociedade e sem a criação de espaços de deliberação coletiva. Assim, resta-nos reivindicar condições para se efetivar essa participação, "[...] do contrário, tratará apenas de uma democracia estética, na qual as pessoas atuam na esfera pública fazendo escolhas como uma ação que se basta em si mesma" (SOUZA, 2009, p. 6) [Grifo do Autor].

2.3 EDUCAÇÃO: DIREITO SOCIAL

Atualmente, compreende-se a educação como uma necessidade básica do cidadão, uma condição humana, que permite o pleno exercício da cidadania, sendo pressuposto para o exercício de todos os demais direitos. Esse entendimento se distancia por completo da visão pragmática e utilitária da educação direcionada apenas para as demandas do mercado de trabalho.

A Constituição Federal estabelece a educação como um direito incondicional, sendo um dever do Estado e da família. Tem como objetivos o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para a cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (BRASIL, 1988), é responsabilidade do Estado a sua garantia e as condições que a assegurem a qualquer cidadão em qualquer nível de ensino.

A Educação pública, gratuita e de qualidade, como um direito social de qualquer cidadão, ainda permanece como um desafio na nossa sociedade, quando sabemos que mesmo se tratando de uma garantia, de um direito que independe de qualquer condição, ainda não se efetiva de modo universal devido a uma série de questões, seja porque as políticas públicas de educação ainda não avançaram no sentido de garantir vagas para todos os estudantes, mesmo aqueles que estão dentro da faixa de obrigatoriedade de educação (de 4 a 17 anos de idade), principalmente na Educação Infantil; seja porque as crianças abandonam os estudos por necessidade de trabalho; seja porque moram na zona rural ou no campo, com instituições distantes de suas residências; seja porque possuem alguma necessidade especial e por vezes não lhes são dadas condições de serem incluídos nas instituições; seja devido as suas condições sociais e econômicas ou simplesmente por não acreditarem na educação enquanto prática que possibilita o seu desenvolvimento enquanto sujeito.

Compreendermos a importância da educação de qualidade, que contribua para o desenvolvimento pleno dos cidadãos, a fim de que possam participar ativamente da sociedade na qual estão inseridos.

Contudo, ainda

Vigora nos sistemas de ensino e nas políticas públicas educacionais uma concepção estreita de educação, disseminada no senso comum, de que o papel único da escola fundamental é a passagem de conhecimentos e informações às novas gerações (PARO, 2010, p. 771).

Acreditamos que o papel das instituições de educação está além de transmitir conteúdos, que são importantes, mas estes

por si só não preparam os sujeitos para o exercício da cidadania. Uma formação plena possui implicações políticas no sentido desses sujeitos participarem da construção do seu processo educativo. A própria forma como se apropriam da cultura faz parte da natureza do ato educativo (PARO, 2010).

A concepção de educação que fundamenta a proposta de gestão democrática defendida nesta pesquisa é de uma educação que possibilita ao educando tornar-se sujeito desse processo, para o qual lhe são dadas condições de participação, de envolvimento, de protagonismo, contribuindo para sua formação integral, para sua emancipação e para sua autonomia (PARO, 2000).

Paro (2001) enfatiza a importância da educação enquanto processo de "atualização histórico-cultural" (PARO, 2001) que:

> propicia ao ser humano são algo muito mais rico e mais complexo do que simples transmissão de informações. Como mediação para a apropriação histórica da herança cultural a que supostamente têm direito os cidadãos, o fm último da educação é favorecer uma vida com maior satisfação individual e melhor convivência social. A educação como parte da vida é principalmente aprender a viver com a maior plenitude que a história possibilita. Por ela se toma contato com o belo, com o justo e com o verdadeiro, aprendesse a compreendê-los, a admirá-los, a valorizá-los e a concorrer para sua construção histórica, ou seja, é pela educação que se prepara para o usufruto (e novas produções) dos bens espirituais e materiais [...] (PARO, 2001, pp. 37-38).

A educação e as instituições, podem incentivar práticas que promovam o respeito, o reconhecimento e valorização dos sujeitos, a cultura do diálogo na resolução de problemas, as formas de participação ativa e responsável, os meios de atuação coletiva e de deliberações colaborativas nos processos administrativos, pedagógicos e financeiros da instituição.

Ao atuarem dessa forma, tendem a fortalecer aspectos importantes que contribuem para a formação política e emancipatória desses sujeitos, atentando-os para a possibilidade de atuarem no sentido de promover o bem comum coletivo, uma vez que a participação e o engajamento, ao se tornarem práticas cotidianas nas instituições, podem contribuir na discussão de uma série de melhorias para a educação, considerando que esta enquanto bem público pode e precisa ser compartilhada com os sujeitos.

Nessa direção, Paro (2002) afrma que:

> Em se tratando de relações sociais, não é possível alcançar fns promotores da democracia e da afrmação de sujeitos históricos a partir da utilização de meios que não sejam democráticos. No caso da escola, se estamos preocupados com fns educativos, ou seja, de constituição de sujeitos históricos, a forma de atingi-los deve ser, necessariamente, consonante com esses fns, o que exige uma administração escolar democrática (PARO, 2002, p. 17).

A gestão democrática da educação, seja no âmbito dos sistemas de ensino, seja no âmbito das instituições de educação, implica envolver a participação dos cidadãos, tanto na defnição das políticas quanto nas ações decorrentes do processo. Todavia, "[...] a utilização de métodos de dominação nega o objetivo emancipador de sujeitos humanos [...]" (PARO, 2002, p. 22), negando dessa forma o caráter político, formativo da educação. Esse autor ressalta que:

> Se se pretende, com a educação escolar, concorrer para a emancipação do indivíduo enquanto cidadão partícipe de uma sociedade democrática e, ao mesmo tempo, dar-lhe meios, não apenas para sobreviver, mas para viver bem e melhor no usufruto de bens culturais que hoje são privilégio de poucos, então a gestão escolar deve fazer-se de modo a estar em plena coerência com esses objetivos (PARO, 1998, p. 5).

Urge criar e consolidar condições para a promoção do diálogo, da escuta, do envolvimento e da participação dos sujeitos (estudantes, pais, comunidade, professores, servidores) como parte do processo de efetivação de uma gestão realmente compartilhada, participativa e integradora. Uma gestão que compreende e respeita as diversidades, as diferenças, considerando-as e tomando-as por base nos processos de decisão, tendo por apoio o conceito de uma educação emancipadora, que possibilita o exercício da cidadania e que forma o sujeito para a vida, ao passo que "[...] se os indivíduos que compõem essas instituições não pautarem suas ações pelo diálogo e pela alteridade, pouco restará de democrático nessas ações coletivas [...]" (SOUZA, 2009, p. 2). No que se refere ao investimento na dialogia, cabe assinalar que:

> Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no dialogo dos séculos passados, podem jamais ser instáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo (BAKHTIN, 2011, p. 410).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre as atividades que constituem o trabalho do gestor, a pesquisa evidencia que se trata de uma função com muitas atribuições que envolvem as dimensões administrativa, pedagógica e financeira.

A função administrativa é a que mais ocupa o tempo do gestor; a financeira é a que apresenta maior dificuldade de atuação, considerando as exigências para a utilização dos recursos e das prestações de contas, o que requer conhecimentos, os quais os gestores afirmam não possuir para desenvolver esse trabalho.

Em relação à dimensão administrativa, percebemos que a sobrecarga advém de atividades que não se constituem atribuições inerentes à função de gestor, mas que são realizadas pelos mesmos devido à insuficiência de recursos humanos ou à falta de profissionais com condições técnicas nas instituições para a realização destas atividades.

Esse contexto contribui na sobrecarga de trabalho desses profissionais. Essa é uma questão que requer a atuação do poder público municipal, visto sua responsabilidade de propiciar condições de bom funcionamento a todas instituições do município.

Com relação a prática pedagógica há um protagonismo dos gestores no acompanhamento dessa dimensão, ainda que estes destaquem a necessidade de maior acompanhamento, excesso das atividades administrativas e financeiras como fator que o dificulta. De acordo com os dados, os gestores procuram possuir conhecimento das rotinas, dos projetos pedagógicos, das avaliações das crianças, do trabalho em sala de aula, enfim, de todo o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição.

Os gestores apresentam a necessidade de acompanhar tudo, todas as ações, todos os projetos, todas as reuniões de pais, de planejamento, de formações, as rotinas das crianças, as refeições, as atividades pedagógicas no interior e exterior da instituição.

Acreditamos que essa polifonia, essa multiplicidade de vozes contribuíram para as enunciações aqui apresentadas e consequentemente para a compreensão de questões importantes para o campo Gestão na Educação Infantil.

Apresentamos nesta pesquisa a temática sob a ótica dos gestores, por isso reconhecemos que outras leituras são possíveis quando pesquisadas na ótica de outros profissionais, uma vez que iniciamos um diálogo, que se apresenta como um elo nessa cadeia ininterrupta de enunciações (BAKHTIN, 2011).

REFERÊNCIAS

AQUINO, L. M. L. A Gestão Democrática nas Instituições de Educação Infantil: Questões para pensar a Formação de Gestores. Revista Educ. Foco, Juiz de Fora, V. 13, Nº 2, set. 2008/fev. 2009.

BAKHTIN, M. M. Para uma Filosofia do Ato Responsável. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Presidência da República. Brasília, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Câmera dos Deputados. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Nº 9394/96. Brasília: Senado Federal. 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor. Caderno 5. Brasília: [s.n.], 2004.

MEC. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/ CP 01/2006. Brasília: MEC/CNE, 2006.

BRASIL. Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB e dá outras providencias. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 14 nov. 2007.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 05, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3A educacao-infantil&Itemid=859 Acesso em 23 abr. 2023.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005/2014. Brasília: [s.n.], 2014. CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A Qualidade da Educação Infantil Brasileira: Alguns Resultados de Pesquisa. Cadernos de Pesquisa, V. 36, Nº 127, jan./abr., 2006.

CAMPOS, M. M. Educação Infantil no Brasil: Avaliação Qualitativa e Quantitativa. São Paulo, 2008.

CAMPOS, M. M. A gestão da Educação Infantil no Brasil: O perfil das equipes gestoras de unidades municipais e conveniadas. Fundação Victor Civita, 2011.

CAMPOS, M. M. A Gestão da Educação Infantil no Brasil. Revista Estudos & Pesquisas Educacionais. Fundação Victor Civita, 2012.

CÔCO, Valdete. Gestão na Educação Infantil - Os Processos de Escolha dos Dirigentes das Instituições. Congresso Ibero-brasileiro de Administração da Educação. 2009. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/345.pdf Acesso em 23 abr. 2023.

DOURADO. L. F. A Escolha de Dirigentes Escolares: Políticas e Gestão da Educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). Gestão Democrática da Educação: Atuais Tendências, Novos Desafos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DOURADO. L. F. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. Educ. Soc., Campinas, V. 28, Nº 100 – Especial, Out., 2008.

FERREIRA, E.B; VENTURIM, S; CÔCO, V. O Trabalhador Docente no Espírito Santo: Aproximações Gerais sobre o Perfl e suas Condições de Trabalho. In:

FERREIRA, E.B; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). O Trabalho Docente na

Educação Básica do Espírito Santo. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. KUHLMANN JR., M. Infância e Educação Infantil: Uma Abordagem Histórica. Porto Alegre: Mediação, 2001. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S.

(Orgs.). Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profssão Docente. In: NÓVOA, A. (Org.). Os Professores e sua Formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

NÓVOA, António. Os Professores e as Histórias da sua Vida. In: . (Org.).

Vidas de Professores. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, António. Desafos do Trabalho do Professor no Mundo Contemporâneo. São Paulo: Sindicato dos Professores – SIMPRO, 2007. Revista Educacion, 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf Acesso em 23 abr. 2023.

PARO, V. H. Por dentro da Escola Pública. 3. Ed. São Paulo: Xamã, 2000. NÓVOA, António. Escritos sobre a Educação. São Paulo: Xamã, 2001.

NÓVOA, António. Gestão Democrática da Escola Pública. São Paulo: Ática, 2002. NÓVOA, António. Implicações do Caráter Político da Educação para a Administração da Escola Pública. Educação e Pesquisa, São Paulo, V. 28, Nº 2, jul./dez., 2002.

NÓVOA, António. Eleição de Diretores: A Escola Pública experimenta a Democracia. 2. Ed. Campinas: Papirus, 2003.

NÓVOA, António. Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino. São Paulo: Ática, 2007.

NÓVOA, António. A Educação, a Política e a Administração: Refexões sobre a Prática do Diretor de Escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, V. 36, Nº 3, set./dez., 2010.

SOUZA; A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática.

Educação em Revista, Belo Horizonte, V. 25, Nº 3, dez., 2009.

A DISCIPLINA DE ARTE NA PERSPECTIVA DA PROPOSTA TRIANGULAR

LUCIENE AMARO VIEIRA

RESUMO:

Neste trabalho a disciplina de arte é estudada na perspectiva da proposta triangular definida por MAE (1991), sendo considerada como uma importante referencia para a elaboração dos documentos legais com base nas tendências pedagógicas aplicadas a essa área do conhecimento. São referenciais desta pesquisa a legislação educacional vigente que norteia a educação básica brasileira, como a LDB (1996), a BNCC (2018), o RCNEI (1998), as DCNEIS (2010). O presente estudo objetiva refetir as questões pertinentes aos procedimentos metodológicos na disciplina de arte na perspectiva da proposta triangular e na compreensão e interpretação de documentos legais que sinalizam para esse ensino. O referencial metodológico evidenciado parte da análise de conteúdos tendo como objetivo compreender as especifcidades da abordagem, que considera a contextualização histórica; o fazer artístico e a apreciação artística. O capítulo inicial discute documentos legais que norteiam à temática, partindo para o segundo capítulo em que é apresentada a conceituação teórica, seguindo para a análise conclusiva que trata da relevância da abordagem triangular que considera os processos de refexão, criação, fruição e crítica, bem como destaca o protagonismo do estudante e a atuação docente na perspectiva da mediação do processo de aprendizagem como fatores preponderantes para a organização das práticas na disciplina de arte.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Didática; Proposta Triangular.

ABSTRACT:

In this work, the discipline of art is studied from the perspective of the triangular proposal defned by MAE (1991), being considered as an important reference for the elaboration of legal documents based on the pedagogical trends applied to this area of knowledge. The current educational legislation that guides Brazilian basic education, such as the LDB (1996), the BNCC (2018), the RCNEI (1998), the DCNEIS (2010) are references for this research. The present study aims to refect on questions pertaining to methodological procedures in the discipline of art in the perspective of the triangular proposal and in the understanding and interpretation of legal documents that point to this teaching. The methodological reference evidenced starts from the content analysis with the objective of understanding the specifcities of the approach, which considers the historical contextualization; artistic making and artistic appreciation. The initial chapter discusses legal documents that guide the theme, moving on to the second chapter in which the theoretical conceptualization is presented, moving on to the conclusive analysis that deals with the relevance of the triangular approach that considers the processes of refection, creation, fruition and criticism, as well as as it highlights the student's protagonism and the teaching performance in the perspective of mediation of the learning process as preponderant factors for the organization of practices in the discipline of art.

KEYWORDS: Art; Didactics; Triangular Proposal.

1. INTRODUÇÃO

O presente material monográfco apresenta a discussão acerca dos procedimentos metodológicos na disciplina de arte na perspectiva da proposta triangular (Barbosa, 1998), tendo em vista compreender as especifcidades desta abordagem.

Os pressupostos legais que norteiam a educação básica brasileira como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), e a Base Nacional Comum Curricular (2018), destacam as normas para o ensino de arte desde a educação infantil, considerando a proposta triangular (BARBOSA; CUNHA, 2010), que considera três abordagens para a construção de novos conhecimentos em arte: a contextualização histórica; o fazer artístico e a apreciação artística.

No tocante a tal perspectiva, verifca-se a necessidade de refetirmos acerca dos procedimentos metodológicos nas práticas educativas, e de compreendermos o sentido das metodologias indicadas para a realização das ações em consonância as mais recentes teorias que norteiam a disciplina de arte no contexto atual.

A situação problema apresentada refere-se à observância de que muitas vezes a disciplina de arte é utilizada de maneira fragmentada pelas instituições de ensino, para tal foram realizadas algumas indagações para a construção deste material monográfco, tais como: Qual é função da arte? As metodologias utilizadas na contemporaneidade contemplam e respeitam o processo de criação dos estudantes?

Surge, portanto a indagação acerca do professor como mediador do processo de aprendizagem, que é responsável pela ampliação do universo cultural e estético das crianças e de que forma os procedimentos

metodológicos estão de acordo com a proposta curricular inerente à disciplina de arte.

A pesquisa será realizada por meio da revisão bibliográfica, para alcançar os objetivos propostos, o trabalho foi dividido em dois capítulos. No primeiro capítulo serão abordados os aspectos relativos aos pressupostos legais, no segundo capítulo será realizada a conceituação teórica da abordagem triangular, finalizando com a análise conclusiva que aponta para a compreensão acerca da relevância da proposta triangular, sendo ela a base para os mais importantes pressupostos legais da legislação educacional brasileira. Suas características fundantes respeitam a forma como os indivíduos aprendem através das múltiplas experiências e vivências nos territórios educativos, considerando assim os processos de reflexão, criação, fruição, crítica e diferentes interações tão característicos para as boas práticas de ensinar e aprender.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 PRESSUPOSTOS LEGAIS DA DISCIPLINA DE ARTE

A arte é uma importante forma de expressão e comunicação dos seres humanos, e destaca-se no contexto educativo desde o ingresso das crianças ainda na primeira infância.

Desde a implantação da LDBEN, Lei nº 9394/96, tornou-se obrigatório o ensino de arte para a educação básica, o que contempla também a etapa da educação infantil. O Art. 26§ 2º destaca, "[...] o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (BRASIL, LDB, 1996, p.16).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional destaca que o ensino da disciplina de arte deveria ofertar no mínimo as quatro linguagens artísticas, sendo elas: teatro, música, artes visuais e dança, entretanto na prática ao longo dos anos foi possível verificar que na maioria das vezes, tais recomendações não foram desenvolvidas e aplicadas em sua plenitude. Com o intuito de dar continuidade às normativas da educação básica brasileira, o Ministério da Educação e do Desporto publicou em 1997 e 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais com a finalidade de sistematizar o conhecimento em diversas áreas do

conhecimento, o que contempla também o ensino de arte no âmbito escolar.

Os PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados após a publicação da LDB (1996), tendo como proposta sistematizar o ensino no país diminuindo as diferenças por regionalidade.

Os documentos dão ampla visibilidade para a arte com a proposta de quatro modalidades artísticas, sendo elas: artes visuais, considerada com maior enfoque nas artes plásticas relacionando-as às artes gráficas, vídeo, cinema, fotografa; as novas tecnologias com o uso do computador; música; teatro e dança.

Em vigor desde 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais da área de arte tiveram a virtude de trazer para o primeiro plano do cenário educacional uma antiga reivindicação que clamava pela presença regular da arte no currículo escolar. Desde então, com maior ou menor intensidade, maior ou menor aplicação e vontade, maior ou menor disponibilidade e condições efetivas de colocar em prática a educação estética no cotidiano da criança e do jovem, as escolas vêm se adaptando à nova orientação (VIEIRA, 2006, p.12).

Na primeira parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, são apresentadas as propostas para as diferentes linguagens artísticas, onde são estabelecidas três diretrizes básicas para a ação pedagógica.

Tais diretrizes relacionam-se intrinsecamente com os eixos da proposta triangular defendida por Barbosa (1998), conforme segue:

"[...] o conjunto de conteúdos está articulado dentro do processo de ensino e aprendizagem e explicitado por intermédio de ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar" (BRASIL, 1998, p.49).

Em continuidade, foram implementados no ano de 1998 os Referenciais Nacionais da Educação Infantil – RCNEI (MEC, 1998), sendo um importante marco legal que foi instituído tendo por objetivo nortear as práticas pedagógicas em todo o território nacional, respeitando as especificidades da infância, a pluralidade de práticas pedagógicas e a diversidade cultural, considerando-a assim, como uma das disciplinas do currículo da educação infantil.

O contexto da arte na educação infantil foi criticado no RCNEI, quando cita que:

A presença das Artes Visuais na educação infantil, ao longo da história, tem demonstrado um descompasso entre os caminhos apontados pela produção teórica e a prática pedagógica existente. Em muitas propostas as práticas de Artes Visuais são entendidas apenas como meros passatempos em que atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha são destituídos de significados (BRASIL, 1998, p.87).

De tal forma, verifica-se a importância da adequação dos currículos da educação infantil, bem como nas demais etapas, no sentido de considerar a relevância da arte como

um importante eixo estruturante das práticas pedagógicas que requer embasamento teórico, articulação com os demais campos de experiência e intencionalidade, considerando a atenção e o respeito às especificidades características de cada nível do desenvolvimento humano.

Ainda de acordo com o RCNEI (1998):

As instituições de educação infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo segurar para se arriscar e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesmos, dos outros e do meio em que vivem (BRASIL, 1998, p.15).

A concepção de educação integral que fundamenta os mais recentes marcos legais do país considera que a educação deve contemplar os aspectos cognitivos, físicos, emocionais, afetivos e sociais dos estudantes, tendo como objetivo a formação integral do sujeito para que este seja capaz de atuar com autonomia e criticidade na sociedade, sendo um agente transformador da realidade.

Nesta perspectiva Moura (2006, p.57), alude que a criança precisa vivenciar essa síntese das artes e a Educação Infantil, "ao abrir espaço para as manifestações infantis torna-se um importante espaço para as crianças vivenciarem uma experiência mais abrangente e integradora com a arte".

A criança desenvolve a linguagem simbólica por meio da interação com os atores de sua cultura que utilizam as expressões artísticas como as pinturas, desenhos, gravuras, esculturas, músicas, literatura entre outras para dar visibilidade às suas ideias e emoções, de tal modo à arte é um importante elemento de herança cultural.

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 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 (BRASIL, 1998, p.89).

Recentemente a Base Nacional Comum Curricular (2018) foi implementada e trouxe importantes transformações no campo das artes, sendo este um importante componente curricular para a formação integral dos alunos.

A BNCC trouxe como principal mudança o conceito de aluno como protagonista, que por meio de suas interações participa das atividades pedagógicas com autoria, definindo inclusive os temas a serem tratados, tendo liberdade para criar e experienciar as múltiplas vivências no contexto educativo com o auxílio da mediação docente.

Tais características demandam mudanças no âmbito do planejamento das aulas, a BNCC destaca as seis dimensões do conhecimento para o ensino de arte que devem ser vinculadas aos saberes, sendo elas:

- Criação: Por meio da expressão dos sentimentos, ideias, desejos e suas representações, deve ser explorada visando às propostas de fruição na produção artística, de forma individual e coletiva;
- Crítica: Versa sobre a formação e a articulação do pensamento autônomo nos aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais, sendo explorada por meio de estudos e pesquisa através de experiências e manifestações artísticas;
- Estesia: Destaca o corpo e as emoções como o centro das experiências com a arte como meio de promoção do conhecimento de si, do outro e do mundo que o cerca;
- Expressão: Reconhece as experiências como elementos primordiais de cada linguagem, oportunizando assim a expressão de criações subjetivas no que tange aos procedimentos artísticos;
- Fruição: Utiliza as práticas artísticas e culturais de diferentes épocas, lugares e grupos sociais para o desenvolvimento da sensibilização, o que promove o prazer e a exploração de diferentes sensações inerentes ao ser humano;
- Reflexão: Refere-se ao desenvolvimento de habilidades de análise e interpretação de manifestações artísticas e culturais, com foco na construção de um posicionamento reflexivo acerca das experiências e processos criativos, artísticos e culturais.

A BNCC destaca também as orientações acerca da pluralidade e das diferentes manifestações artísticas sendo elas:

- Artes visuais: explora a cultura visual das diferentes regiões, o que permite a ampliação da compreensão acerca da cultura visual e a interação com as produções culturais sejam elas materiais ou simbólicas;
- Dança: desenvolve a expressão por meio do movimento corporal e as suas relações com o ambiente, articula os processos cognitivos e as experiências sensoriais.
- Música: Concatena com os aspectos inerentes aos aspectos culturais da sociedade através da exploração da sensibilidade sonora, as ações devem ser desenvolvidas propiciando as vivências com música na

escola no que tange à apreciação, manipulação, criação e aprendizagem teórica;

- Teatro: Explora as experiências com jogos dramáticos, improvisações, atuações e peças de construção coletivas, desenvolvendo assim a percepção corporal, a memória a imaginação e a reflexão;

- Artes integradas: Contemplam de maneira associada as demais áreas salientadas (artes visuais, dança, música e teatro) de forma que os estudantes possam conhecer diferentes elementos artísticos de categorias distintas concomitantemente, utilizando também as novas tecnologias educacionais.

2.2 A ABORDAGEM TRIANGULAR

A abordagem triangular teve início na década de 1980 e foi sistematizada no Museu de Arte Contemporânea (MAC) da USP.

Surgiu da necessidade de uma prática pós-moderna e da livre expressão característica como uma urgência na sociedade contemporânea.

A proposta triangular é a principal indicação metodológica para o ensino de arte no contexto brasileiro, ela ressalta vários pontos no processo de ensino-aprendizagem, onde destacam-se: a leitura de imagens, objeto ou campo de sentido da arte (análise, interpretação e julgamento), contextualização e prática artística. (BARBOSA, 1998, p.36)

Evidencia-se como principal referencial teórico para o trabalho de Ana Mae Barbosa, a pedagogia freireana, sendo que a autora foi aluna do professor Paulo Freire, e desta relação surgiu o seu interesse pela educação.

A proposta defendida por Ana Mae reflete os ensinamentos do mestre Paulo Freire, pois explora as potencialidades da prática pedagógica transpondo o contexto de ensino- aprendizagem da arte.

A relação com a pedagogia freireana refere-se também a concepção educativa do autor que contempla: a leitura de mundo e a conscientização crítica a partir da contextualização da realidade dos educandos.

Partindo da leitura de imagens, contextos políticos e sociais Paulo Freire propunha o fortalecimento da ação dos educandos frente à mudança de sua realidade.

O enfrentamento com a realidade para a superação dos obstáculos necessita ser feito historicamente "[...] então está à práxis; reflexão e ação verdadeiramente transformadoras da realidade, fonte de conhecimento reflexivo e criação [...]" (FREIRE, 2005, p.106).

Fazer arte reúne processos complexos em que a criança sintetiza diversos elementos de sua experiência. No processo de selecionar, interpretar e reformar, mostra como pensa, como sente e como vê. A criança representa na criação artística o que lhe interessa e o que ela domina, de acordo com seus estágios evolutivos. Uma obra de arte não é a representação de uma coisa, mas a representação da relação do artista com aquela coisa. (ALBINATI, 2009, p. 4).

Em consonância ao pensamento do autor, este capítulo contempla os estudos acerca da proposta triangular proposta por Barbosa (1998), que vem de encontro com as discussões recorrentes ao longo das últimas décadas acerca da organização curricular da disciplina de arte.

Para a autora Ana Mae Barbosa (1998), a proposta triangular defendida por ela apresenta três vértices disciplinares: o fazer, o apreciar e o contextualizar, sendo consideradas ferramentas essenciais para a prática docente.

A LDBEN (1996), os RCNEIS (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2018), compartilham da mesma concepção em face à relevância da abordagem triangular como proposta metodológica do professor, sendo a base para o desenvolvimento das práticas educativas.

A arte deve ser uma fonte de alegria e prazer para a criança quando permite que as mesmas organizem seus pensamento e sentimentos presentes em suas atividades criadoras. (BARBOSA, 1991, p.28)

É importante lembrar que a atividade artística na escola não é para acalmar as crianças ou para descansar o professor, ou simplesmente uma atividade complementar. No espaço escolar a criança precisa ser incentivada à desenvolver diferentes atividades como desenhar, pintar, modelar. Desse modo a criança constrói o conhecimento a partir das interações com o meio em que vive. (FERREIRA, 2008. p.34)

Em conformidade ao pensamento do autor, Nascimento (2009) cita que:

Embora a proposta curricular continue norteando o trabalho da maioria dos professores, a mescla entre as tendências continua acontecendo nas práticas pedagógicas. Não é difícil encontrar educadores/professores, tanto na rede oficial como na particular, totalmente alienados de seu contexto histórico e social. Consequentemente, são mais resistentes a inovações no ensino e na aprendizagem da arte, principalmente no que se refere às metodologias contemporâneas. Outros professores até conhecem, mas não se preocupam em relacionar esses conhecimento com sua prática pedagógica, revertendo para sala de aula um ensino-aprendizagem de qualidade discutível. (NASCIMENTO, 2009, p.179)

É comum identificarmos em nossas próprias formações como estudantes, as marcas do ensino tradicional, na disciplina de arte durante muitos anos foram apresentadas propostas baseadas na transmissão de técnicas e reprodução de imagens, desconsiderando totalmente o processo de criação inerente ao sujeito.

Em conformidade ao pensamento dos autores supracitados, e aos marcos legais analisados, verifica-se a importância na contemporaneidade da adequação das propostas metodológicas em consonância aos objetivos de fazer, conhecer e apreciar arte, garantindo a qualidade das experiências estético-culturais nas instituições de ensino na prevalência da equidade e do respeito às diferentes culturas nas práticas educativas ministradas ao longo de todo o território nacional.

Acerca das reflexões inerentes aos processos de ensinar e aprender na disciplina de arte cito Barbosa (1998):

Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamento, slogans políticos, etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tomar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepara-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens (BARBOSA, 1998, p.17).

Ainda segundo a autora:

A proposta triangular é construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e pós moderna por tudo isso e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula, sendo esta articulação o denominador comum de todas as propostas pós-modernas do ensino da arte que circulam intencionalmente na contemporaneidade. (BARBOSA, 1998, p. 41)

No que tange às práticas de ensino a autora explana que “quando falo de conhecer arte, falo de um conhecimento que nas artes visuais se organiza inter-relacionando o fazer artístico, a apreciação e a história da arte. Nenhuma das áreas sozinha corresponde à epistemologia da arte” (BARBOSA, 1998, p.36).

Na perspectiva do currículo a autora defende que: Um currículo que interligasse o fazer artístico, a análise da obra de arte e a contextualização estariam se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a serem aprendidos, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para cultura (BARBOSA, 2012, p.36).

Assim, a abordagem triangular é contemplada por importantes marcos legais como a LDBEN (1996) e os RCNEIS (1998) na perspectiva da metodologia do professor sendo ela a base norteadora para a organização do trabalho dos educadores.

O RCNEI por exemplo, trata da organização dos tempos e espaços, do planejamento de sequências de atividades por meio da ação reflexiva considerando as artes visuais como uma importante área do conhecimento com suas especificidades.

Neste tocante, as propostas são organizadas na observância dos seguintes aspectos: Fazer artístico -centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal; Apreciação- percepção do sentido que o objeto propõe, articulando os elementos da linguagem visual e os 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 de objeto artístico que se manifestam 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).

Verifica-se, portanto a relevância da proposta triangular na disciplina de arte para a elaboração dos currículos da educação básica brasileira.

CONCLUSÃO

Por meio da análise pressupostos legais importantes como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 , o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2018), foi possível verificar que as normativas de ensino estão em consonância à abordagem triangular defendida por Barbosa (1998), pois contemplam as estratégias voltadas para o contato dos estudantes com as múltiplas expressões e vivências artísticas, por meio da apreciação, do fazer e da contextualização.

Em conformidade, através da presente pesquisa foi possível compreender que, a proposta triangular defendida por Ana Mae Barbosa (1998), é a base para a organização curricular da disciplina de arte na educação

brasileira na história recente.

A organização das propostas curriculares nesta perspectiva deve versar sobre as dimensões do desenvolvimento como: a criação, a expressão, a crítica e a reflexão.

De tal modo conclui-se que a disciplina de arte é uma importante área do conhecimento e seus conteúdos não podem ser limitados à mera apresentação de produções artísticas aos alunos, estes por sua vez são considerados protagonistas que aprendem por meio das experiências práticas e das interações.

O professor neste sentido é visto como o mediador, que atua em parceria com os estudantes visando à garantia da qualidade da aprendizagem.

Por meio da proposta triangular, observa-se que há um compromisso mais ampliado com a cultura e com a história da arte, e com os objetivos de ensino que referem-se à livre expressão, e a autonomia de criação, de forma que todos os estudantes, sem distinção possam compreender e usufruir da arte.

Compreende-se, portanto, que a construção do conhecimento se dá na experimentação tornando-o consciente na aprendizagem da disciplina de arte, o que impacta diretamente na sensibilidade artística dos educandos para que assim possa inspirar o seu desenvolvimento cultural através do processo de ensino-aprendizagem artística.

Destaco que a arte é a representação da cultura de um país e das características de seu povo, sendo uma importante linguagem permeada por significados que favorece a compreensão de quem somos, como sentimos e como nos expressamos enquanto seres sociais, caracterizando-se assim como cultura e um importante meio para a identificação cultural e para o desenvolvimento humano.

A proposta triangular (Barbosa, 1998) contempla as propostas didáticas com ênfase no desenvolvimento da percepção e da imaginação, no bojo de serem desenvolvidas as capacidades críticas e analíticas que impactam diretamente na forma como se confronta à realidade.

Diante desta proposta o conceito de criatividade foi ampliado, no que tange a desenvolver a criatividade, mas também o fazer artístico por meio de leituras e interpretações de obras.

Conclui-se deste modo, que a proposta triangular defendida por Ana Mae Barbosa é o eixo norteador para as mais recentes prerrogativas legais que norteiam a disciplina de arte na educação básica brasileira, e que evidencia a necessidade de alfabetização visual, ressaltando a relevância da arte como um importante componente curricular que abrange a formação integral do sujeito.

REFERÊNCIAS

ALBINATTI, Maria Eugênia Castelo Branco. Artes visuais. Artes II. Belo Horizonte. 2009.

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

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos utópicos. Belo horizonte:Companhia das Artes, 1998.

BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais. São Paulo: Cortez, 2007.

BARBOSA, Ana Mae; Cunha; Fernanda Pereira da (Orgs). (2010) A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez. ISBN 978-85-249-1664-9

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20/12/1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERRAZ, M.H.; FUSARI, M.F. Metodologia do Ensino da Arte. São Paulo: Editora Cortez, 1993. FERREIRA, Aurora. A criança e arte: o dia - dia na sala de aula /Aurora Ferreira. 3.ed.- Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

FERREIRA, Sueli (org.). O ensino das artes: construindo caminhos. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

Freire, P. (2005) Pedagogia da Tolerância. São Paulo, Editora Unesp

MOURA, Maria Teresa Jaguaribe de. A brincadeira como encontro de todas as artes. O cotidiano na Educação infantil Brasil, Ministério da Educação, Boletim 23 de 2006. TV Escola - Programa: Salto para o futuro. Disponível em: http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/175810Cotidiano.pdf Acesso: 10 fev. 2023.

NASCIMENTO S P, Ednia; Tavares, He-

lenice Maria. Das Artes Visuais na Educação Infantil: Possibilidade Real de Lúdico e Desenvolvimento -Revista da Católica, Uberlândia, Minas Gerais , 2009.

VIEIRA, Marcilio de Souza. Um olhar sobre os parâmetros curriculares nacionais de arte: visões, expectativas e diálogos. Revista Educação em Questão. Natal, v. 26, n. 12, p. 185-197, maio/ago, 2006.

A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL

LUIZA PRATES DE OLIVEIRA

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo examinar como a cultura e a história do negro são apresentadas na literatura infanto-juvenil brasileira. Inicia-se com um panorama histórico da literatura infanto-juvenil mundial e, em seguida, aborda as propostas atuais para a produção literária que visam combater o preconceito e abranger a diversidade racial, cultural e histórica do Brasil. Discute-se a importância de as instituições de educação infantil oferecerem informações sobre a população negra, tradições afro-brasileiras e outras temáticas relacionadas à questão racial. Conclui-se que a produção literária brasileira tem sido intensa e de qualidade no que diz respeito à diversidade étnico-racial, e que a escola é um campo fértil para pesquisas sobre o tema.

Palavras-chave: Literatura infanto-juvenil, Negro, Preconceito.

ABSTRACT

This work aims to examine how black culture and history are presented in Brazilian children's literature. It begins with a historical overview of world children's literature and then addresses current proposals for literary production that aim to combat prejudice and encompass Brazil's racial, cultural and historical diversity. It discusses the importance of early childhood education institutions offering information about the black population, Afro-Brazilian traditions and other themes related to the racial issue. It is concluded that Brazilian literary production has been intense and of high quality with regard to ethnic-racial diversity, and that the school is a fertile field for research on the subject.

Keywords: Children's Literature, Black, Prejudice.

INTRODUÇÃO

A representação do negro na literatura infantil e juvenil é um tema importante e atual. É fundamental que as crianças tenham acesso a livros que reflitam a diversidade e a pluralidade da sociedade em que vivem, e que os personagens negros sejam apresentados de forma positiva e representativa.

Historicamente, a literatura infanto-juvenil foi marcada pela ausência ou representação estereotipada do negro. Personagens negros eram frequentemente retratados como subservientes, cômicos ou selvagens. Isso reflete o racismo estrutural da sociedade, que durante muito tempo negou a dignidade e a humanidade do negro.

Segundo estatísticas, os negros somam mais da metade da população do Brasil. Contribuíram ativamente na constituição da riqueza deste país e permanecem cooperando para o seu progresso. Entretanto, não encontramos na mesma proporção, a sua representatividade nos diversos espaços e segmentos da nossa sociedade atual. Na mídia, na escola, nos livros seu espaço também é reduzido.

A escravização e o seu percurso histórico, deixaram arraigados na nossa sociedade, a errônea ideia do negro como um ser intelectualmente incapaz e qualificado apenas para trabalhos considerados menos “nobres”. Esse fato ainda determina as relações sociais e econômicas atuais, ainda que o Estado promova tímidas políticas afirmativas, o preconceito velado e a meritocracia ainda persistem.

O nosso currículo escolar, ainda possui uma abordagem totalmente “eurocêntrica”, na qual a cultura, a arte, as grandes descobertas e a sociedade europeia é a única realmente “evoluída”, é o modelo a ser seguido, em detrimento das outras populações.

Neste contexto, como pode uma criança ou adolescente negro se sentir representado, em um dos seus mais importantes espaços sociais, a escola? Como se identificar, se auto afirmar e desenvolver sua autoestima?

Na minha prática diária como professora de educação infantil, percebo que desde a mais tenra idade, essas diferenças e preconceitos acontecem.

É importante que as crianças, independentemente de sua cor ou origem, possam se identificar com as histórias e personagens presentes em livros, filmes e outras formas de arte. Quando essas representações são limitadas ou inexistentes, isso pode afetar a autoestima e a identidade das crianças.

Por isso, é fundamental que uma literatura infanto-juvenil inclua personagens negros em papéis de destaque e aborde temas relacionados à cultura e história negra. Além disso, é preciso que os professores e educadores em geral estejam atentos a essa questão e se esforcem para incluir essas temáticas em suas práticas educativas.

Este trabalho tem como finalidade analisar o papel do negro na literatura infanto-juvenil. Para tanto, principiamos com uma análise histórica desta literatura, iniciada em solo europeu, com pouquíssimas ou nulas representações dos negros. Posteriormente, traçaremos o percurso inicial da presença de personagens negros nos livros brasileiros e a

sua atualidade, onde autores se preocupam com a sua inserção como protagonistas, visando a quebra de estereótipos e de tantos erros históricos e sociais.

1. ESTEREÓTIPO E PRECONCEITO

Infelizmente, essa ideia de que o Brasil é um país livre de preconceitos e que aceita a diversidade de forma plena é uma falácia. O racismo é uma realidade presente em todas as esferas da sociedade brasileira e se manifesta de diversas formas, desde a discriminação em relações cotidianas até a exclusão sistemática em oportunidades de trabalho, educação e justiça.

A falsa ideia de que vivemos em uma democracia racial é um mito que foi criado para negar a existência do racismo no país. Essa ideia sustenta que, por aqui, todas as raças convivem em harmonia e igualdade, sem distinção. No entanto, isso não corresponde à realidade.

O tema "racismo" no Brasil sempre vem acompanhado de polêmicas, tabus e a falsa ideia de que vivemos em uma democracia racial.

Essa ideia de não preconceito racial, tem origem histórica, no entanto, esse falso conceito vem mudando, através de estudos e de uma maior militância do movimento negro brasileiro. Essa ideologia do branqueamento, visa apagar a mancha da escravidão, como se ela nunca tivesse existido, assim como as suas consequências. Os dados estatísticos demonstram que a população negra no Brasil sofre com o racismo em diversas áreas, como educação, saúde, emprego e segurança. A representação política também é muito limitada, e a violência policial contra negros é uma triste realidade no país.

Por isso, é importante que a sociedade brasileira encare de frente a questão do racismo e trabalhe para erradicá-lo. Isso envolve o reconhecimento das desigualdades raciais e a adoção de medidas concretas para combatê-las, além de uma mudança cultural que valoriza e respeita a diversidade em todas as suas formas.

Podemos encontrar este preconceito disfarçado, camufado, até em expressões usuais do vocabulário de qualquer brasileiro: "A coisa está preta", "serviço de preto", "mercado negro", "- Não sou tuas negas", entre tantas outras. Com tantos contras, como pode uma criança ou um jovem negro, formar sua identidade? De acordo com Silva (2007, p. 12):

Identidade é a denominação dada às representações e sentimentos que o indivíduo desenvolve a respeito de si próprio, a partir do conjunto de suas vivências. A identidade é a síntese pessoal de si mesmo, incluindo dados pessoais (cor, sexo, idade), atributos que os outros lhe conferem, permitindo uma representação a respeito de si.

A formação da identidade do aluno negro, através de suas representações sociais é um processo contínuo e que deve ser analisado criteriosamente pelo professor e pela escola como um todo, pois o ambiente escolar é um lugar ímpar de construção de conhecimento e derrubada de preconceitos e estereótipos e as representações ultrapassadas e equivocadas que produzem sua identidade.

O racismo se manifesta de diversas formas em nossa sociedade, desde a exclusão de pessoas negras em espaços sociais, políticos e médicos, até a violência

policial e a descrição no mercado de trabalho. Essas questões são profundamente enraizadas em nossa história, desde a época da escravidão até os dias atuais.

Portanto, é fundamental reconhecer e enfrentar o racismo em todas as suas formas, não apenas através de políticas afrmativas e leis, mas também através de uma mudança de maternidade e valores em nossa sociedade. A luta contra o racismo é uma luta de todos nós, independentemente de nossa cor ou origem, e requer um comprometimento real e contínuo de todas as instituições e indivíduos para ser efcaz.

A criança irá se identifcar com o que lhe é apresentado: se mostrarmos a ela uma relação de submissão em que os mais fortes dominam os mais fracos, num contexto social, os mais ricos dominam os mais pobres, os brancos predominam sobre os negros, o seu posicionamento perante o mundo pode ser prejudicado e ela terá grandes difculdades para enfrentar o mundo quando atingir a fase adulta. O grande desafo é: como fazer isso? Como dito anteriormente, a construção da identidade, acontece desde a mais tenra idade, através de modelos. Como é possível a criança negra se enxergar de forma positiva, se os brinquedos e bonecas não tem a sua cor, (os) as protagonistas dos contos de fadas também não, se nas novelas e comerciais da TV, negros raramente tem papel de destaque.

2. ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: o papel da literatura

O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira é uma importante área de estudo que visa a valorização da história e cultura dos afrodescendentes no Brasil. A literatura tem um papel fundamental nesse processo, pois ela pode ser utilizada como uma ferramenta para a compreensão e valorização da cultura afro-brasileira.

A literatura afro-brasileira é rica em conteúdo e diversidade, abrangendo diferentes gêneros e estilos literários. Ela retrata a

história e a cultura dos afrodescendentes no Brasil, abordando temas como a escravidão, a luta pela liberdade, a resistência cultural, a religiosidade, entre outros.

Ao utilizar a literatura como recurso didático, os educadores podem proporcionar aos alunos uma experiência enriquecedora de aprendizado, que vai além dos livros didáticos e das aulas expositivas. A leitura de obras literárias afro-brasileiras pode contribuir para a formação de uma consciência crítica e reflexiva sobre a história e a cultura afrodescendente no Brasil.

Além disso, a literatura pode ser utilizada como uma forma de incentivar a leitura e a escrita entre os alunos. Ao explorar diferentes gêneros literários, como contos, poesias, romances e crônicas, os educadores podem estimular a criatividade e a expressão dos alunos, incentivando-os a produzir textos literários que reflitam a sua própria realidade e cultura.

No entanto, é importante destacar que o ensino da literatura afro-brasileira não deve se limitar apenas ao mês da Consciência Negra. É fundamental que essa temática seja abordada de forma transversal em todas as disciplinas, ao longo de todo o ano letivo, para que os alunos possam compreender a importância da diversidade cultural e da valorização da história e cultura afro-brasileira.

Em suma, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira é uma área de estudo que deve ser valorizada e incentivada nas escolas. A literatura pode ser uma importante ferramenta nesse processo, contribuindo para a formação de uma consciência crítica e reflexiva sobre a história e a cultura afrodescendente no Brasil. Por isso, os educadores devem utilizar a literatura como recurso didático, explorando diferentes gêneros literários e incentivando a leitura e a escrita entre os alunos.

Na sociedade e na educação, uma nova demanda se coloca a partir dos artigos 26 e 79 da LDB (Lei 9394/96- que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional), instituídos pela Lei Federal nº 10.639/03, e do parecer nº 003/04 e da Resolução nº 01/04, ambos do Conselho Nacional da Educação (CNE). O artigo 26 A da LDB institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e a Resolução nº 01/04 institui as diretrizes gerais deste ensino.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro- brasileira e indígena. § 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2o. Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. (BRASIL, 1996).

Esta demanda coloca para o currículo escolar e para a pedagogia uma reestruturação, sobretudo nas disciplinas de História, Literatura e Educação Artística, e impõe uma revisão de práticas tradicionais.

Com certeza, essa falta de representatividade da cultura e história afro- brasileira na escola contribui para perpetuar o racismo e a exclusão, além de causar uma desigualdade cultural entre os estudantes. Por isso, é fundamental que a literatura afro-brasileira seja incluída no currículo escolar, tanto para mostrar aos alunos a importância da cultura negra na formação do país, quanto para contribuir na formação de cidadãos conscientes e respeitosos com a diversidade cultural.

Sabemos que nossos alunos conhecem os reis e rainhas europeus, mas não sabem que no continente africano eles também existem e/ou existiram. As obras artísticas de origem eurocêntrica são muito disseminadas, no entanto parece haver uma inexistência na escola, da promoção do conhecimento da arte africana. Isso sem falar na Literatura, foco do nosso trabalho, onde ainda nos dias atuais, os negros inexistem ou tem papéis secundários, de personagens oprimidos nos enredos das tramas.

Os estudos apresentados evidenciam o fato de o sistema formal de educação ser desprovido de elementos propícios à identificação positiva de alunos negros com o sistema escolar. Esses estudos demonstram a necessidade de uma ação pedagógica de combate ao racismo e aos seus desdobramentos, tais como preconceito e discriminação étnicos. Eles podem estar ocorrendo no cotidiano escolar, provocando distorções de conteúdo curricular e veiculando estereótipos étnicos e de gênero, entre outros, por intermédio dos meios de comunicação e dos livros didáticos e paradidáticos. (CAVALLEIRO, 2000, p.35)

A literatura é essencial para a formação da cultura de um povo. Além do prazer da leitura, ela traz consigo transmissão de valores, ludicidade, beleza, desenvolvimento de sentimentos. No entanto, no Brasil ainda é por vezes formadora de estereótipos e preconceitos. Para que isso não ocorra, é importante analisar com criticidade toda produção literária, observar mensagens ocultas, assim como o contexto histórico e social na qual foi construída.

Durante muitas décadas, os negros e negras foram retratados nas histórias infantis, como fguras ingênuas, escravos, serviçais, subalternos desempregados, órfãos, abandonados, como coadjuvantes da ação (...) quando eram mulheres, apareciam como cozinheiras ou lavadeiras, geralmente gordas, vistas como crias da casa (...) esses estereótipos são transmitidos tanto através da linguagem verbal, quanto da não verbal, através das ilustrações. (PARREIRAS, 2007, p.43)

A literatura infantil brasileira surgiu muito tempo depois do início da europeia, e se deu com a inauguração da Imprensa Régia em 1808. Mesmo assim, os livros eram escassos e destinados apenas a uma pequena elite, as histórias para crianças eram passadas primordialmente através da tradição oral.

Zilberman (2003) afrma que a literatura infantil brasileira nasce de um pensamento burguês, de função pedagógica e muito semelhante ao livro didático escolar.

Neste período em nenhum momento, a criança negra é considerada, lembrada. A literatura servia de base para a conservação do status burguês, cujos flhos e famílias bem estabelecidas e de "bem", estudavam em escolas com padrões europeus, civilizados, eurocêntricos, ou seja, de sucesso.

Castilho (2004) aponta que os principais fatores que levavam a não representação do negro nos primórdios da literatura brasileira, foram a ideia de vários escritores da época que não atribuíam ao negro o status de "ser humano", pensamento comum na época da escravidão e também mesmo após a abolição o público leitor das suas obras era composto por pessoas da elite, letrado, os negros e os pobres não sabiam ler e escrever, então não havia necessidade de contemplar uma população que não seria "consumidora" dessas obras.

No ano de 1856, temos a primeira obra literária brasileira, que aborda ainda que de forma equivocada o povo negro, "O Comendador" de Pinheiro Guimarães. Era a época literária do Romantismo no Brasil (1836-1881), e os autores tinham como enfoque principalmente a construção da identidade nacional, os colonizadores portugueses nessas obras eram os vilões, e os índios os heróis (indianismo). Como exemplo, podemos citar José de Alencar e Gonçalves Dias. Nesse período, o negro, raras vezes citado, aparecia apenas como coadjuvante do índio, inferiorizado, selvagem, bruto, como era a visão eurocêntrica sobre esse povo, nessa época.

Com o surgimento do abolicionismo, e com a posterior libertação dos escravos, surge em 1888, de autoria de Bernardo Guimarães, a obra "A escrava Isaura". No entanto, provavelmente com receio de chocar a elite, que era seu público leitor, o escritor a fez "uma escrava branca". "A tez era como o marfm do teclado, alva que não deslumbra embaçada por uma nuança delicada, que não sabereis dizer se é leve palidez ou cor-de-rosa desmaiada. " (GUIMARÃES, 1997, p.13).

Em 1881, Aluísio de Azevedo, publica o livro "O Mulato", que assim como Bernardo Guimarães, fez um herói mulato de hábitos fnos, formado em Direito na Universidade de Coimbra, criando um véu sobre a realidade dura e cruel dos negros dessa época. Até os autores que se intitulavam "abolicionistas" não fugiram a mesma regra, e descreviam em suas obras os negros como sendo, medrosos, frágeis, preguiçosos, supersticiosos e endiabrados.

Como vimos até aqui, o negro na literatura brasileira, sempre teve sua imagem corrompida por estereótipos, preconceitos. Era o feio, o demoníaco, sem alma, e extremamente sexualizado, fatores que ainda se mantém na atualidade. A ausência de personagens negros ou a sua marginalização nas histórias infanto-juvenis acarreta, de fato, sérias consequências no imaginário do educando, criando uma realidade distorcida e preconceituosa, contribuindo, assim, para a sustentação de uma ordem social desigual.

Somente terão participação nas obras literárias do século XX, quando novos modelos sociais começam a ocorrer, tanto na parte econômica, cultural, étnica, e de gênero. Na década de 80, ocorre uma mudança nesse lamentável quadro que tantos malefícios trouxe para a formação das crianças e jovens brasileiros. "Surgem, nesse momento, determinados livros com novas propostas, cujo objetivo central é, exatamente, romper com a visão estereotipada dos negros, valorizando suas tradições e também o seu aspecto físico". (SILVA, 2011, p.2)

Outro escritor brasileiro, que merece citação quando se trata de obras literárias infantis, sem dúvida é Monteiro Lobato. Castilho (2004) afrma que suas obras são as que geram maior controvérsia quando se trata de preconceito racial, com seus personagens secundários e tratados como pessoas extremamente selvagens ou em contraponto resignadas. Instituições que promovem a igualdade racial chegaram a solicitar que suas obras fossem banidas das escolas.

O caso ainda é discutido judicialmente, o que essas instituições pleiteiam não é a proibição, mas que fossem incluídos adendos ou citação, nas passagens literárias de cunho racista. A tentativa de proibição à obra de Lobato começou há dois anos.

Em 2010, depois de denúncia da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial, o Conselho Nacional de Educação (CNE) determinou que a obra infanto-juvenil fosse banida das escolas. A alegação: passagens como a que diz que Tia Nastácia subiu em uma árvore como uma "macaca de carvão" são racistas.

Sua Tia Anastácia, descrita como "analfabeta", beiçuda, sem cultura, "negra de estimação", é a sua mais famosa personagem negra, como podemos observar em um trecho do livro "Memórias de Emília": Negra beiçuda! Deus que te marcou, alguma coisa em ti achou. Quando ele preteja uma criatura é por castigo. Essa burrona teve medo de cortar a ponta da asa do anjinho. Eu bem que avisei. Eu vivia insistindo. Hoje mesmo eu insisti. E ela com esse beição todo: "Não tenho coragem, é sacrilégio..." Sacrilégio é esse nariz chato. (LOBATO, 2007, p.35)

Outros personagens de sua obra, também são dignos de menção; Tio Barnabé, que assim como Anastácia que só tinha lugar à beira do fogão, morava em uma cabana afastada nos confins do sítio do Pica-pau Amarelo. "Tio Barnabé era um negro de mais de oitenta anos que morava no rancho coberto de sapé lá junto da ponte" (LOBATO, 1957, p.184). O Saci também é digno de nota, e é descrito como um menino endiabrado, bagunceiro, preto, de uma perna só, coadjuvante do menino Pedrinho.

Dali a pouco um saci preto que nem carvão, de carapuça vermelha e pitinho na boca (...) logo que a gente põe a garrafa dentro da peneira o saci por si mesmo entra dentro dela, porque, como os filhos das trevas, tem a tendência de procurar sempre o lado mais escuro. (...)- Deus me livre de entrar num quarto onde há garrafa de saci dentro! Credo! Nem sei como dona Benta consente semelhante coisa em sua casa. Não parece ato de cristão. (LOBATO, 1941, p. 12-13).

Castilho (2004) não desconsidera toda a importância de Monteiro Lobato para a literatura infanto-juvenil brasileira, mas atenta para o fato de que deve se observar atentamente todos os preconceitos intrínsecos em sua obra, para não reforçar ainda mais os estereótipos negativos, ainda mais em crianças pequenas, vulneráveis e influenciáveis pelos modelos adultos

Esse processo de discriminação pode estar comprometendo tanto a formação da criança negra quanto da branca. "Para a criança branca, essas obras literárias podem reforçar a ideologia da superioridade e supremacia de sua "raça", por outro lado, pode subestimar estigmatizar e em muitos casos fragmentar a autoestima da criança negra". (CASTILHO, 2004, p.109) É interessante ressaltar que a visão eurocêntrica sobre o povo negro na literatura brasileira não se restringiu apenas ao período do Romantismo. Mesmo em períodos literários posteriores, como o Realismo e o Modernismo, a representação do negro na literatura continuou a ser estereotipada e muitas vezes caricaturada.

No Realismo, que se iniciou no Brasil em 1881, a abordagem crítica e objetiva da realidade nacional foi o foco principal dos autores. No entanto, mesmo com uma tentativa de retratar a realidade social brasileira, os autores ainda perpetuaram a visão preconceituosa em relação ao povo negro. Um exemplo disso é a obra "O Mulato", de Aluísio Azevedo, que apresenta a figura do mulato como um ser híbrido, resultado da miscigenação entre o branco e o negro, que não pertence nem a uma raça, nem a outra.

Já no Modernismo, que teve seu início em 1922, a literatura brasileira passou por uma grande mudança estilística e temática, com a valorização da cultura popular e a busca pela identidade nacional. Entretanto, a representação do negro continuou a ser estereotipada e marginalizada na literatura modernista, como podemos observar na obra "Macunaíma", de Mário de Andrade, que apresenta um personagem negro que é retratado como preguiçoso e desonesto.

Somente a partir da década de 1970, com o surgimento do Movimento Negro e a luta pelos direitos civis, é que a literatura afro-brasileira começou a ganhar mais visibilidade e espaço na literatura brasileira. Hoje em dia, já existem diversas obras de autores negros que abordam a cultura e a história afro-brasileira de forma positiva e representativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental que a literatura infantil e juvenil brasileira, assim como a produção artística em geral, represente a diversidade étnico-racial do nosso país, para que as crianças e jovens se vejam retratados e valorizados nas histórias contadas. A literatura pode ser uma ferramenta poderosa para promover a identidade e a autoestima negra, e para combater o racismo e a discriminação. Além disso, é importante que os professores e educadores incorporem o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em suas práticas pedagógicas, para que os estudantes possam compreender a diversidade cultural do Brasil e superar estereótipos e preconceitos.

Diversas são as linhas de pesquisa que a literatura traz sobre as questões etnicorraciais. No que tange ao segmento infanto-juvenil, pelo fato de ser uma produção feita por adultos para refletir aquele universo, o debate é mais complexo. Tal complexidade foge aos limites destas páginas.

Com certeza, a escola é um espaço importante para a promoção da literatura que valorize a diversidade e a cultura afro-brasileira. É necessário que os educadores estejam conscientes da importância dessa temática e busquem incluir essas obras no currículo escolar. Além disso, é fundamental que as editoras também se comprometam em publicar mais livros que apresentem personagens negros em papéis protagonistas, valorizando a identidade e a beleza negra, contribuindo assim para a construção de uma sociedade

mais justa e igualitária.

Sim, é muito importante que a literatura infantil e juvenil reflita a diversidade étnica e cultural do nosso país, apresentando personagens negros como protagonistas em histórias positivas e inspiradoras, e não apenas como coadjuvantes ou figuras estereotipadas. Além disso, é fundamental que os autores e ilustradores de livros infantis e juvenis sejam cada vez mais diversos e representativos, para que a diversidade seja refletida não apenas nas histórias, mas também na criação e produção dessas obras. A escola tem um papel fundamental na promoção da leitura e da diversidade cultural, e deve incentivar a leitura de obras que abordem a história e cultura afro-brasileira, bem como proporcionar debates e reflexões sobre o tema. O volume dessas obras cresceu significativamente nos últimos anos. Certamente deste conjunto, muitas obras servirão para instigar os alunos a novos rumos no campo da literatura, e certamente o surgimento de novos talentos de uma literatura infanto- juvenil negro-brasileira. Sem nos iludir, é preciso que o senso-crítico acenda suas luzes em face desta produção, pois o racismo não dá trégua e não poupa nossas crianças.

A escola deve se atentar a esse fato, na aquisição de livros e na forma de leitura e tratamento das informações neles contidas, apesar de essa não ser uma tarefa fácil. Isso não quer dizer, que devemos abolir os livros que só tenham personagens brancos, pois estaríamos novamente caindo no erro da exclusão, mas atentar para que todos sejam contemplados.

Esse cuidado precisa partir desde a primeira infância, desde a educação infantil, quando se lê para uma criança, o professor oferece a apreciação de um texto bem elaborado, os encantos das imagens e ilustrações, o contato com o mundo da escrita, a reflexão sobre sua vida, sentimentos, e o mais importante, a possibilidade de se identificar com os personagens, reafirmando mais uma vez, a importância de contemplar toda a diversidade racial.

Com certeza, é muito importante que as instituições de educação infantil assumam o papel de difundir informações e conhecimentos sobre a população negra e a cultura afro-brasileira, por meio de diferentes recursos, como a literatura. A presença de livros que abordam a questão racial de maneira respeitosa, precisa e sensível é fundamental para educar as crianças e ajudá-las a compreender a diversidade étnica e cultural do país em que vivem.

Além disso, é importante que as editoras continuem a produzir e divulgar obras que apresentem personagens negros em posições de protagonismo, valorizando a beleza e a diversidade da população negra. Dessa forma, a literatura pode ser uma ferramenta importante para combater o racismo e promover a igualdade racial desde a infância.

É importante, porém, reconhecer e dar o valor devido à influência que a colaboração africana trouxe e exerce até os dias atuais. Isso precisa ser descortinado, para que nossos educandos tenham acesso a esse mesmo olhar, e para que possam ser quebrados os velhos paradigmas que já deviam estar falidos e invalidados. Temos como bom início desse processo, a leitura e a disponibilização de livros, como a “Menina Bonita do Laço de Fita”, na qual o negro não seja apenas o coadjuvante, o oprimido, mas tenha esteja em um lugar de igualdade, que sempre deveria ser seu. Esse compromisso cabe aos adultos, nos seios familiar e escolar, que devem promover experiências positivas e reais, assim como assumir que um Brasil mais acolhedor depende de cada um de nós.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, B.; PEREIRA, M.T.G. Trança de histórias: a criação literária de Ana Maria Machado. São Paulo: UNESP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. -- Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

CASTILHO, S. D. A Representação do Negro na Literatura Brasileira. Novas Perspectivas, v.7 nº01, 2004.

CAVALLEIRO, E. S. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CEERT. Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial / [coordenação geral Hédio Silva Jr., Maria Aparecida Silva Bento, Silvia Pereira de Carvalho]. -- São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades: Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

COELHO, N. N. Literatura infantil. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

FERNANDES, F. O negro no mundo dos brancos. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

GUIMARÃES, B. A escrava Isaura. São Paulo: Editora Ática, 1997. LOBATO, M. O Saci. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1941. LOBATO, M. Viagem ao céu e o Sacy. São Paulo: Editora Brasiliense. 1957. LOBATO, M. Memórias da Emília. São Paulo: Globo, 2007.

MACHADO, A. M. Contracorrente: conversas sobre leitura e política. São Paulo: Ática, 1999.

MACHADO, A. M. Menina bonita do laço de fta. Coleção Barquinho de Papel. São Paulo, Editora ÁTICA, 2011.

PARREIRAS, A. M. R. Construção da identidade étnico-racial: o papel da literatura infantil com protagonistas negros e histórias das culturas africanas. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), 2007.

SILVA, L. C. L; SILVA, K.G.S. O negro na literatura infanto-juvenil brasileira. Revista Thema. Volume 8. Petrópolis, 2011.

ZILBERMAN, R. A literatura infantil brasileira. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
ZILBERMAN, R. A literatura infantil na escola. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

A LUDICIDADE NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

LUZIA ANA RODRIGUES DALL EVEDOVE

RESUMO

Este artigo visa a analisar a importância do lúdico, como ferramenta pedagógica através das suas habilidades embutidas, erro e acerto, resolução de situações problemas etc., o jogo traz muitas coisas funções que são decisivas no aprendizado das crianças pois despertam interesse, e outras características que serão fundamentais e auxiliem todo o processo de ensino processo.

Palavras Chave: lúdico. Aprendizagem. Educação.

ABSTRACT

This article aims to anualize the importante of Playfulness, as a pedagógica tool through its built-in skills, error and success, problem solving etc., the game brings many functions that are decisive in children's learning because they arouse interest, and other characteristics that will be fundamental and assist the entire teaching process.

Keywords: Playful. Learning. Education.

INTRODUÇÃO

A brincadeira é vista como algo lúdico onde além de ser algo prazeroso, dá principalmente a criança uma dimensão autônoma que vá impactar diretamente em seu desenvolvimento quer no brincar individual ou no brincar coletivo, pois, muitas vezes o que determina essa interação é a m mediação ou com outra pessoa ou com algum objeto específico.

É no brincar que a criança mostra que está interessada em algo. O adulto, observando o brincar da criança, percebe qual é o interesse dela e, a partir daí ele cria o ambiente para a educação.

Ou seja, observar o brincar e gradativamente criar ambientes de exploração para que a criança aprenda. Então é pelo brincar que vamos olhar o que a criança pode aprender. É nesse sentido que dizemos que na Educação Infantil o educador tem que estar sempre observando o brincar da criança.

A brincadeira é universal, facilita o crescimento, as relações sociais, amplia a comunicação consigo e com os outros, dando oportunidade à criança de expressar os seus sentimentos e emoções. Brincar deriva do latim vinculam, que significa laço, união e criação de vínculos. É significativa a influência das brincadeiras no desenvolvimento de uma criança, principalmente quando ela interage e se envolve numa situação imaginária, apresentando novos comportamentos, livres de restrições impostas pelo ambiente. (Giebenhain,1982)

Neste sentido, é necessário atentar para a seriedade do brincar, buscando prazer sem culpas, medos e ansiedades, respeitando as ações espontâneas das crianças, sua maneira de ser e de pensar, para poder, também, colaborar significativamente na construção das identidades destas.

O brincar é comunicação, exploração, ação e meio de aprender a viver. Em cada brincadeira, a criança encontra o sujeito de sua história, amplia o conhecimento de sua realidade, ressignificando o mundo ao seu redor. As crianças, muitas vezes, deparam-se com dilemas morais em relação aos seus desejos, respostas, escolhas, e às ordens e normas propostas pelo mundo adulto.

Mundo este que não vê o brincar como algo livre e de motivação intrínseca, que carrega o medo de errar e que não traz expectativas, impossibilitando a espontaneidade e o prazer sem culpas.

Assim, o ato de brincar é um ato de criação, quando permite que as crianças encontrem maneiras novas de lidar com determinados dilemas, novas experiências, confirmando ou negando as conexões que fazem com o seu mundo através de encenações e de experiências vividas. (Giebenhain,1982)

Assim sendo, fica evidenciada a importância das brincadeiras infantis, pois a multiplicidade de ações que ela proporciona leva a criança a se encontrar e se desenvolver, buscando estratégias para organizar seus conflitos e sua participação no mundo

1. Pedagogia da brincadeira

A pedagogia da brincadeira, nada mais é do que a aplicação de uma filosofia de vida que permite que o indivíduo aprenda de qualquer maneira possível, no seu próprio ritmo. Requer daqueles que colocam em prática um grande conhecimento do aprendizado que desejam fazer faça e defina bem seus objetivos.

O jogo pode permitir ao professor observar o jogador e sua abordagem e trazê-lo sistematicamente suporta, patches ou ajuda. Além disso, rastreia o aluno e não o antecipar em seu aprendizado, respeitando sua fase de latência entre aprender e aprender.

Também deve ser entendido que é um dos meios na mala do professor e que

não regulará nem tudo. Aprender suas tabuadas será sempre tedioso, não importa quão recitar os pés no teto e a cabeça em almofadas, o esforço permanece o mesmo e a única maneira aprendê-los é memorizá-los. A pedagogia do jogo, como qualquer outra forma de pedagogia, tem seus pontos fortes e seus limites. (Diaz,1993)

É adequado para alguns e pode desagradar outros. Pode ajudar a entender melhor certas Noções, certos conceitos como outras pedagogias podem fazê-lo. Ele deve, no entanto, dois eixos sólidos: Um professor dedicado à sua filosofia e que entende muito bem dos problemas dessa maneira de abordar a aprendizagem; a pedagogia da brincadeira procede por desvio, pelo indireto, ou seja, que o aprendiz tem pouca ou nenhuma consciência do objetivo. Portanto, um interrogatório é essencial para estruturar deste aprendizado.

Assim, ao longo de seu "jogo", ele terá direito a todas as descobertas que o professor tenha posto em prática e muitos outros que até este último pode não ter não percebido, pois o histórico do aluno não é tão mensurável. O aluno vive em vários ambientes e cada um deles traz a ele conhecimento que não medimos que não é necessário na escola.

A pedagogia do brincar é outra forma de aplicação da pedagogia com grande "P". Ela tem as mesmas intenções de pedagogia, apenas sua abordagem e seus métodos diferem para alcançar e ajudar alguns alunos mais frágeis ou mais resistentes pedagogias convencionais. (Diaz,1993)

Antes de falarmos de "brincadeira" no ensino e na aprendizagem, antes de tudo porque é um termo polissêmico que convida à metáfora. Estamos falando de um jogo ou algo que se parece com um jogo de um certo ponto de vista e que podemos metaforicamente chamar de jogo.

Se nos limitarmos a um jogo entendido como tal, permanece o fato de que o termo se refere a uma ampla variedade de atividades. O que um bebê com chocalho tem em comum com um adolescente jogando um videogame? Nos dois casos, falamos de brincadeira; em ambos os casos, pode estar ligada à aprendizagem, sejam habilidades motoras para crianças pequenas ou formas mais complexas de aprendizagem para brincadeiras on-line.

Consideramos que uma palavra (e em particular a palavra "jogo", tomada como exemplo) se refere a semelhanças, a semelhança familiar e não a algo que seria necessariamente comum. Essa diversidade deve, portanto, ser descrita para encontrar elementos que sejam responsáveis pelo uso do mesmo termo. Isso se refere, para entender por que chamamos esse jogo de jogo e por que hesitamos em usar o mesmo termo para outra coisa.

Essa sede de generalidade é o resultado de muitas tendências ligadas a confusões filosóficas particulares. Existe a tendência de buscar algo comum a todas as entidades que geralmente subsumimos sob um termo geral. (Salazar,1995)

Tendemos a pensar que, por exemplo, deve haver algo comum a todos os jogos, e que essa propriedade comum justifica a aplicação do termo geral "jogo" a todos os jogos; quando, de fato, os jogos formam uma família cujos membros se assemelham à família.

Alguns deles têm a mesma raiz, outros as mesmas sobrancelhas e outros ainda a mesma marcha; e essas semelhanças se sobrepõem. A idéia de que um conceito geral é uma propriedade comum a esses casos particulares está ligada a outras idéias primitivas e simples demais sobre a estrutura da linguagem. É comparável à idéia de que propriedades são ingredientes de coisas que possuem essas propriedades.

Portanto, é uma questão de rastrear semelhanças significativas: quais são as semelhanças entre os jogos (não necessariamente todos, mas o que é mais fácil e inequivocamente chamado de jogo), que aspectos compartilhados podemos destacar falar sobre jogos de maneira reflexiva é, portanto, organizar semelhanças na forma de critérios, identificar o catálogo de critérios que estão na base do uso do termo e encontrar as regras para o uso da palavra. A implantação dos critérios significa, ao mesmo tempo, projetar sua variabilidade e, portanto, a variabilidade da aplicação do termo, dependendo do objeto, mas também do contexto. (Salazar,1995)

De fato, como qualquer ficção ou realidade, o jogo existe apenas enquanto nós o aderimos - continuamos a fazê-lo através de suas ações. Ao contrário do mundo comum, o jogo desaparece quando ninguém continua a agir para mantê-lo. É, portanto, baseado na decisão dos jogadores.

De fato, o jogo supõe uma sucessão de decisões de acordo com mecanismos que constituem cada jogo em sua singularidade. Não se trata apenas da decisão de entrar no jogo, mas, sobretudo, daqueles que permitem que ele seja mantido em uma vida que entra em colapso sem o fluxo contínuo de decisões. Se ninguém decide, não há mais xadrez, tênis, mas também jogo simbólico.

Sem dúvida, demos muita importância à entrada no jogo às custas da participação real no jogo, que envolve decidir ou negociar a decisão coletiva, se necessário. É isso que produz um jogador, de fato um tomador de decisão, removendo esse critério de qualquer abordagem metafísica que inevitavelmente se encontra na noção de liberdade muitas vezes brandida. Somos livres

para jogar ou não provavelmente é difícil dizer, pois todo analista pode encontrar determinações sob suposta liberdade. Por outro lado, a decisão é uma noção mais facilmente operacional, especialmente se considerarmos sua dimensão subjetiva, o sentimento (até ilusório) de decidir produzir o jogador e, portanto, o jogo.

O terceiro critério é uma consequência (como os dois critérios seguir), é a presença de regras ou, para usar um termo mais geral, mecanismos de tomada de decisão. Também podemos destacar a presença de incerteza (que distinguirá o jogo de um ritual ou uma peça) e a frivolidade entendida como minimização das consequências.

A presença desses critérios possibilita falar de uma forma lúdica ou da estrutura de experiência (específica do jogo, que é investida de maneira privilegiada no contexto de lazer e entretenimento, mas pode investir em outros campos que levar a tensões ou mesmo contradições como a expressão de um jogo sério. (Lacayo,1992)

Isso leva a rápida e sistematicamente transmitir uma dimensão educacional ao jogo, mesmo que isso signifique modificar o jogo para torná-lo assim. É necessário desconstruir essa associação para pensar nas relações que podem existir entre brincar e aprender e recusar uma obviedade, uma necessidade da relação para tentar entender como uma prática que não tem objetivo educacional pode ter efeitos educacionais. Na verdade, isso se refere ao que a literatura internacional considerou parte da aprendizagem informal, ou seja, especialmente no trabalho, o que geralmente é chamado de "aprendizagem no trabalho" », A existência de situações sem objetivos educacionais, mas com as quais podemos mensurar os efeitos educacionais, sendo a educação um subproduto da situação.

O jogo, portanto, refere-se primeiro a uma situação informal de aprendizado quando se trata do mundo do lazer, seu uso mais comum, além da transferência para um novo cenário. (Salazar,1995)

A aprendizagem informal é para nós uma conveniência da linguagem que apresenta um problema, porque não é estritamente a aprendizagem informal, ou seja, desprovida de qualquer forma educacional, mas a situação em que aprendizado é alcançado. Uma situação de aprendizagem informal é uma situação que não é objeto de um investimento educacional materializado por dispositivos. (Newman,1983)

Isso significa, entre outras coisas, a ausência de educação e, de maneira mais geral, uma estrutura de aprendizado. Trata-se, portanto, de uma questão de aprendizagem que não está vinculada a um faz-aprender, a um investimento didático ou pedagógico. Podemos distinguir a aprendizagem tácita (ou socialização) onde não há intenção nem consciência da aprendizagem, aprendizagem fortuita sem intenção, mas com consciência da aprendizagem ou após a aprendizagem, e auto treinamento que envolve consciência e intenção.

Assim, podemos aprender jogando sem a consciência de aprender. Refere-se, entre outras coisas, à dimensão socializadora do jogo, que permite aprender a desenvolver relacionamentos com os outros, negociar, etc., mas isso não se limita às dimensões estritamente socializantes. Podemos considerar que aprender a primeira língua faz parte dessa dimensão, bem como aprender por imersão de uma segunda língua.

Também aprendemos por acaso: não é o objetivo, mas o jogo ou seu conteúdo que leva à aprendizagem de que estamos cientes. Esse pode ser o caso de certos aspectos da língua materna ou de uma segunda língua. Confrontados com um falante (durante um jogo, mas muitas outras situações podem ter o mesmo efeito), aprendemos novos termos, maneiras de nos expressar, curvas gramaticais. (Salazar,1995)

Finalmente, podemos desenvolver uma estratégia de auto estudo para progredir no jogo, por exemplo, a história de um jogador de RPG, uma língua estrangeira para jogar um jogo que não está disponível em nosso próprio idioma. Alguns podem considerar que já estamos em um aprendizado mais formal, podemos observar que é uma fronteira entre o informal e o formal, na medida em que permanece a ausência de dispositivos educacionais para o benefício de uma intenção que é usar conscientemente situações não educacionais para fins de autoeducação

Primeiro aprendemos a jogar, a progredir no jogo de acordo com as três modalidades que se referem à presença ou ausência de consciência e à intenção de aprender ou não. Mas, às vezes, aprender a jogar pressupõe que você domine elementos externos ao jogo, como a linguagem do jogo, elementos culturais manipulados pelo jogo, habilidades interpessoais (blefar, negociar, concordar com os outros ...). É assim que podemos aprender algo além de brincar: conteúdo, formas de estar com os outros

2. O lúdico como forma de aprendizado

O lúdico, ou seja, as brincadeiras, jogos e brinquedos na Educação Infantil são essenciais para o desenvolvimento das crianças, pois são atividades primárias as quais trazem benefícios nos aspectos físico, intelectual e social. Brincando, a criança desenvolve a identidade e a autonomia, assim como a capacidade de socialização, através da interação de regras perante a sociedade.

O brincar faz parte da vida da criança, do seu dia a dia, considerando que durante o brincar ela aprende e gasta energia, brincando por puro prazer, para ocupar o tempo e o ambiente escolar deve ser transformado num espaço cheio de prazer, utilizando atividades direcionadas ao brincar.

Vygotsky (1998) salienta que a brincadeira apresenta três características: a imitação, a regra e a imaginação, presentes em todos os tipos de brincadeiras, podendo ser de faz de conta, tradicional ou outra atividade lúdica.

Seguindo o pensamento do autor abaixo:

" [...] por volta dos cinco anos, então, brincar, construir e expressar-se podem ser uma coisa só: a criança constrói cenas, objetos, cenários, para sua brincadeira enquanto está se auto expressando verbalmente e de outras formas também, imaginárias ou simbólicas (Bequer, 1998, p.115)"

O desenvolvimento das vivências lúdicas na educação infantil proporciona um aprendizado de forma divertida e educativa, sendo assim um fator positivo na vida de uma criança, permitindo-lhe aprender, viver e sonhar a cada momento. O lúdico contribui de modo significativo para a prática do movimento corporal, incluindo nesse meio os aspectos afetivo-social, físico e cognitivo a serem desenvolvidos nas intervenções pedagógicas. (Chateau,1987)

A atuação da ludicidade nas práticas motoras das crianças visa o melhor desempenho nas aprendizagens, além de reconhecer os elementos básicos do movimento como: esquema corporal, coordenação motora global, fina e óculo-manual, lateralidade, estruturação espacial, estruturação temporal, dentre outros aspectos funcionais do desenvolvimento motor, destacando também o papel do educador na ludicidade e no desenvolvimento infantil

Atualmente várias áreas do conhecimento têm a atividade lúdica como objeto de estudo: a Pedagogia, a Psicologia, a Antropologia, a Educação Física, entre outros.

Segundo Almeida (1974), as atividades lúdicas explicitam as relações múltiplas do ser humano em seu contexto histórico, social, cultural, psicológico, enfatizam a libertação das relações reflexivas, criadoras, inteligentes, socializadoras.

Estudos apontam a ludicidade como uma necessidade humana que não pode ser vista apenas como uma diversão.

"O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para a saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento"

(Brougere,2004. p.12)

De acordo com Friedman (1992) lúdico é a forma de adjetivar uma atividade socialmente construída e diferenciada em cada cultura, é um conjunto complexo de elementos especificamente humanos que cria espaço de jogo entre o real e o imaginário, sendo que sua natureza se transforma conforme a cultura, a história e as condições objetivas em que o indivíduo e o grupo se insere.

Podemos ainda definir ainda alguns elementos do lúdico: o desejo (enquanto motivação intrínseca do sujeito); a afetividade; a situação imaginária e a interação criativa (reciprocidade não passiva e criadora). Para o autor, a atividade é aquela na qual a motivação está na própria ação do sujeito e não em seus efeitos ou resultados externos. Sua finalidade real encontra-se nas vivências de diversos aspectos da realidade, que são significativos para o sujeito que age ludicamente.

Além de envolver as atividades cognitivas da criança, o lúdico abrange também sua forma de se experimentar, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, confrontar-se, compreender-se, transformar-se e ser. (Friedman,1992)

As atividades lúdicas são usadas por toda a sociedade, porém antes do século XVI essas atividades não eram vistas, pois a criança não era valorizada, a sociedade a tinha como um adulto em miniatura. Sobre isso enfoca que no século XVII a Arte Medieval não conhecia a infância pelo fato de que não existia lugar para a criança naquele período. As crianças não tinham sua própria identidade e tudo o que faziam era viver a vida de um adulto, não existiam brinquedos, nem brincadeiras a elas atribuídas.

No Catolicismo, as atividades lúdicas eram consideradas ociosas e geradoras de desvios. Também no período da Revolução Industrial, as brincadeiras eram tidas como mero ócio, banal, mesmo porque não se tinha tempo para as brincadeiras, pois o trabalho era incessante, para as pessoas desse período o lazer, as atividades lúdicas eram uma fonte de pecado e perda da salvação.

Porém com o passar dos anos essa visão foi mudando, nasce um sentimento de infância, a preocupação com o pudor e o cuidado em não corromper a inocência infantil (Almeida,1974).

O lúdico já existia na história Greco-Romana como prática educativa. Sobre isso Platão afirmava, não é possível ou desejável transmitir conhecimentos aos alunos, mas antes levá-los a procurar respostas, eles mesmos, às suas inquietações. Ele deve dei-

xar os estudantes, sobretudo às crianças à vontade para que pudessem se desenvolver livremente.

Acredita-se que os educadores estão cientes da importância dos jogos, brinquedos e brincadeiras, mas muitas vezes tem dificuldade em desenvolver uma metodologia lúdica em um contexto escolar.

Ao conceber a aprendizagem sob os aspectos cognitivos e afetivos o jogo é um instrumento que contempla esses dois aspectos. Segundo Piaget, "o jogo é a construção do conhecimento agindo sobre os objetivos, as crianças desde pequenas estruturam seu espaço e o seu tempo, desenvolvem a sua percepção de casualidade, a representação e a finalmente a lógica.

Durante as interações proporcionadas pelos jogos é que se desenvolve o respeito mútuo entre adulto e crianças, e entre criança-criança dentro de um clima afetivo em que ela tem a oportunidade de construir o seu conhecimento social, físico e cognitivo estruturando sua inteligência e interação com o meio em que está inserida.

A introdução à brincadeira ao cotidiano escolar infantil iniciasse com o educador alemão Froebel (1782-1852) que considerava as brincadeiras como o primeiro recurso para a aprendizagem, além de uma diversão e modo de criar representações do mundo concreto para entendê-lo (Riviere,1991).

Para a autora, o educador elaborou canções e jogos para educar sensações, emoções e brinquedos pedagógicos enfatizando o valor da atividade manual e defendeu uma proposta educacional que incluía atividades de cooperação e o jogo, entendidos como a origem da atividade mental. Fundou o jardim da infância destinado aos menores de 8 anos e, sob influência do liberalismo e nacionalismo, defendeu uma proposta educacional que incluía atividades de cooperação e o jogo. Por dar ênfase a liberdade da criança, passou a ser visto como ameaça ao poder político alemão, levando o autoritarismo governamental da época a fechar os jardins de infância do país, por volta de 1851. (Riviere,1991).

Na mesma época, influenciada por Froebel, algumas experiências educacionais para as crianças pequenas foram realizadas no Brasil. O século XX se caracteriza pelo estudo científico da criança integrada ao exame das condições de vida infantil em sua sociedade. Dentro dessa visão, a psicologia e a pedagogia criaram o movimento da escola nova, onde se valorizou a atividade da criança em experimentar, pensar e julgar contraponto a recepção passiva dos conteúdos. Montessori, Vygotsky, Piaget, Freinet e outros, trouxeram para a educação infantil novos paradigmas e desafios, mudando o rumo do ensino infantil (Freinet, 1996).

3. Características e tipos de jogo

Os jogos podem ser caracterizados quanto ao seu uso, maneira , e forma de jogar, podendo ser individualizados ou em grupo, reais ou virtuais, esses últimos principalmente são bastante utilizados, pois envolvem , computadores, tablets , notebooks e até celulares, dependendo do uso e da sala, sabemos, que os jogos de movimento e corpo na escola se referem a educação física, como componente privilegiado, restando outros tipos de jogos e desafios para as demais disciplinas, desta forma podemos caracterizar os jogos , reorganizando os que estão diretamente ligados a mente e os outros relacionados com o corpo

Podemos chamar de jogos sensoriais aqueles que, como o nome sugere, trabalha com os cinco sentidos (visão, audição, paladar, olfato e tato), com o objetivo de desenvolver melhor suas habilidades relacionadas ao equilíbrio, percepção visual (cor, forma e simetria) e percepção corporal (ritmo e movimento).(Brougere,1998)

Os jogos motores são aqueles que envolvem velocidade, reflexão, agilidade, habilidade e visão são primordiais para participação ativa do corpo na sua integralidade nos jogos motores, um exemplo desta classificação de jogos é a pega-pega, que uni as capacidades de velocidade, reflexo e visão.

Os jogos mentais visam a desenvolver principalmente o raciocínio, a memória, a observação, a atenção e a concentração entre outras capacidades. Exemplo: os jogos de mesa, xadrez, dominó, trilha, da memória, detetive, etc.

Para recriar, bem como analisar e estender a habilidade racional dos seus participantes, estes jogos necessitam de foco mental, comando neuromuscular, percepção aguda e curiosidade, como exemplo temos o jogo de palavra-chave.

Os jogos afetivos são relacionados a sentimentos, que podem ser tanto agradáveis, como desagradáveis, para o objetivo maior, que é o ensino de qualidade, o educador deve estar atento ao contato a este tipo de jogo pelo educando seja positiva, respeitando as especificidades de cada um. Exemplos de jogos afetivos: desenho, escultura, música, etc. (Brougere,1998)

A palavra recreação tem seu significado associado à diversão, pois é o momento que se busca descanso, relaxamento e divertimento em detrimento ao estresse do cotidiano, tais atividades serão exercidas no tempo livre.

Atualmente há uma infinidade de atividades recreativas, cabe o indivíduo a escolha que melhor se adapte a seu estilo de vida.

Alguns exemplos de jogos recreativos mais conhecidos são pega-pega, esconde-es-

conde, pega-bandeira, bambolê, amarelinha, peteca, pipa, corrida com saco, adoletá, carrinho de mão, dança das cadeiras, etc.

Para se desenvolver movimentos, atitudes e habilidades primárias na assimilação de habilidades desportivas, há a necessidade de jogos pré-desportivos que iniciam seus ensinamentos por etapas, para somente depois desenvolver determinada prática esportiva na sua totalidade. (Brougere,1998)

Para melhor exemplifcar, os jogos pré-desportivos são estabelecidos em uma constituição menor e mais fácil do objetivo fnal, por exemplo: para que um estudante participe de um jogo de futebol, ele precisa ter algumas habilidades, como: conseguir correr um determinado tempo, para isso antes de interagir em um jogo, deverá se acostumar a correr de lá para cá; para conseguir pegar a bola de um atacante, o professor pode desenvolver a atividade "bobinho em círculo", entre outras. (Brougere,1998).

Com estas abordagens preliminares dos jogos pré-desportivos os educadores precisam estar atentos às evoluções individuais de cada um, observando o desenvolvimento e buscando auxiliar todos em seus progressos, para que todos participem sem uma abordagem voltada ao ganhar e sim a inclusão e aprendizagem de todos.

Conclui-se que os educadores não precisam fcar o tempo todo travados nas regras dos jogos e sim focar no ensino prazeroso de cada modalidade esportiva, pois as crianças devem se sentirem livre para melhor desenvolvimento das novas habilidades ensinadas.

Atualmente um assunto bastante discutido no ambiente escolar é a utilização de jogos cooperativos ou jogos competitivos, quais suas relevâncias e produtividades educacionais.

Esta modalidade está relacionada a interação entre duas ou mais pessoas na atividade esportiva, na qual todos estão motivados e possuem um propósito único que é participação nos jogos, para isso se faz imprescindível o trabalho do educador em auxiliar o grupo a obter sucesso na sua empreitada, bem como deixar claro, que o que importa é a diversão e participação ao contrário de uma competição, na qual sempre o vencedor é o destaque. (Huizinga,2007)

O divertimento é primordial nos jogos cooperativos, o ganhar e o perder fcam em segundo plano, ou seja, o prazer na prática esportiva que prevalece, na qual as equipes são companheiros e trabalham para um objetivo maior, lazer e diversão.

A compreensão, compartilhamento e cooperação são imperativos nos jogos cooperativos, pois promove a empatia com seu semelhante, incentivando afeto, compaixão, aproximação e aceitação de todos os integrantes da equipe, para que no fnal dos jogos, todos saiam vencedores. Exemplos de jogos cooperativos: cabo de guerra, escravos de Jô, vôlei, basquete, futebol, handebol, et

A sociedade está em grande transição, na qual um mundo competitivo e muitas vezes, árduo, está aguardando nosso aluno, por isso alguns educadores defendem este tipo de jogos, por estabelecer o contato com a realidade que eles irão vivenciar no dia-a--dia, mas acreditamos seu uso com cautela, para não deixá-los assustados e consequentemente o objetivo de prepará-los não ser atingido pelo desenvolvimento da pouca auto-estima do estudante, que na verdade é o contrário que almejamos, como fca evidenciado no pensamento de (Almeida, 1974).

4. O Sentido de aprender.

A aprendizagem pode se referir tanto à dimensão lúdica quanto ao fato de que, através da brincadeira, somos confrontados com práticas, conteúdos que são parcialmente independentes do jogo, que poderíamos encontrar em outro contexto. As consequências educacionais não são da mesma natureza: apenas a primeira concepção pode levar a querer usar o jogo com exclusão de todos

Outra abordagem; que podemos pensar é substituir o jogo por outras situações comparáveis em relação à possibilidade de se relacionar com o conteúdo. Provavelmente não existe uma resposta global para essa pergunta difícil, que mostra a difculdade de pensar sobre o local de jogo na educação. (Benjamin,1984)

O jogo é simplesmente um contexto de aprendizado entre outras possibilidades, sem valor em si, ou um vetor de aprendizado porque teria virtudes particulares, Sem dúvida, estes teriam de ser encontrados nos critérios que mencionamos. Se o jogo tem um valor educacional como tal, deve ser referido ao segundo grau (com seus efeitos de distanciamento), à decisão, à frivolidade, à incerteza ou a uma combinação dessas dimensões.

A questão não é mais, então, se alguém aprende com o jogo, mas se aprende com a implementação de uma ou mais dessas dimensões.

As situações informais de aprendizagem não são as únicas que levantam a questão da relação entre brincadeira e educação. De fato, o jogo pode ser objeto de atenção educacional, de uma forma educacional mais ou menos importante, de acordo com diferentes modalidades.

Não é mais um jogo de entretenimento, um jogo de lazer, mas um jogo considerado como contribuindo para o sistema educacional. As modalidades efetivas desse relacionamento são múltiplas, levan-

do a mais ou menos transformar o jogo para adaptá-lo a essa inserção em um ambiente educacional. (Benjamin,1984)

Pode-se supor, em particular com base na concepção romântica mencionada acima, que a brincadeira é educativa e lhe dá um lugar sem mais: a formalização é indireta pela inserção em um espaço educacional, mas pode afetar a brincadeira (organização espaço-temporal, material).

Ao dar virtudes educacionais ao jogo (seja demonstrado ou suposto), podemos dar-lhe um lugar sem transformá-lo, pelo menos na aparência. Mas essa inserção não leva a mudanças na atividade? Essa lógica está em ação no uso do brincar nos sistemas pré-escolares, que o tornam o centro da educação, como o jardim de infância alemão.

A iniciativa do jogo é deixada para as crianças, sem que os educadores enquadrem diretamente essa atividade que ocorre de acordo com os interesses das crianças. Mas eles não se encaixam na escolha do material e na organização espaço-temporal da estrutura

Uma abordagem um pouco diferente nos leva a deixar a idéia geral do jogo educacional para o benefício da análise da dimensão educacional de um jogo em particular e introduzi-lo para isso, mantendo-o como um jogo. A formalização está na análise: pode-se imaginar tempos de jogo aprendendo uma língua estrangeira com base neste princípio, por exemplo, usando jogos de palavras como existem em outros lugares como atividade de lazer.

5. Um modo de aprendizado eficaz

A brincadeira e a diversão são muitas vezes, e ainda hoje, opostas ao esforço e ao aprendizado; jogo, atividade livre, por definição, não pode ter seu lugar onde presença, horários, programas são limitados.

Essa oposição está crescendo devido à dependência de jogos ligados a novas tecnologias que "invadem", aos olhos dos adultos, o mundo das crianças; jogos de ficção em que a imagem substitui a realidade, onde a criança escapa do mundo e de suas regras; provavelmente também porque, em nossa sociedade, as crianças, muitas vezes, veem seus desejos imediatamente satisfeitos, são cada vez menos sujeitas a restrições.

Embora pareça necessário lembrar que o papel da escola é, acima de tudo, dar sentido e gosto pelo trabalho, pode parecer surpreendente defender o lugar de jogo na prática docente dos professores. (Benjamin,1984)

Lembre-se que os programas de ensino da escola primária afirmam claramente que "brincar é a atividade normal da criança [que] leva a uma multiplicidade de experiências sensoriais, motoras, emocionais e intelectuais ... permitindo a exploração de ambientes vivos, a comunicação em todas as suas dimensões, verbal ou não verbal.

Se, de fato, uma das missões da escola é o esforço de aprendizado, se todo ensino exige dos alunos rigor, concentração, tenacidade, nada nos impede de recorrer ao jogo quando contribui para promovê-los.

O jogo motiva o aluno, facilita sua concentração, seu recurso à memória. Graças ao jogo, o aluno é ativo: ele descobre, através de sua função de parceiro, que ele tem um papel a desempenhar, uma forma de responsabilidade dentro de sua equipe para fazê-lo vencer, ele gosta de compartilhar, trocar.

O jogo muda a relação com o conhecimento e introduz relações mais saudáveis entre os alunos da mesma classe; o elemento do acaso, frequentemente presente, reduz o medo do erro, do fracasso, que paralisa alguns; qualidades de comunicação, respeito mútuo, levando em conta as regras, sabendo como viver juntos se desenvolvem.

O jogo leva a se expressar, esclarecer o pensamento, justificar as escolhas, argumentar, contribui para aperfeiçoar a linguagem.

Através da brincadeira, o aluno adquire métodos de trabalho, senso de ordem, sequência lógica, raciocínio, trabalho em grupo. O jogo ajuda o aluno a desenvolver habilidades exercidas de maneira diferente e em outros momentos da escola, porque muitos jogos exigem conhecimentos e habilidades que são o próprio objeto do ensino (aritmética, geometria, vocabulário, sintaxe, história, geografia etc.)

A brincadeira leva a criança a se superar; empurrado por seus parceiros, quem joga deve se envolver, se concentrar, pensar. Ele não faz mais isso para satisfazer o adulto, pai ou professor, mas vencer, vencer sua equipe, ser reconhecido por outros, tornar-se um membro reconhecido da classe.

5. O professor e os processos de ensino através de brincadeiras e jogos

O jogo pode permitir ao professor diferenciar sua pedagogia, adaptar-se às necessidades diversificadas dos alunos no mesmo jogo, variando regras e requisitos. O mestre pode escolher, dependendo das necessidades que ele avaliou, o jogo que ele oferecerá; ele pode fazer com que os alunos brinquem juntos, a quem ele observará cuidadosamente, a fim de entender melhor a origem de suas dificuldades e planejar uma progressão adequada.

Ele pode ter os jogos feitos pelos alunos e, assim, desenvolver suas iniciativas, sua imaginação, sua criatividade.

Podemos observar vários professores que usavam o jogo na sala de aula de uma maneira extremamente relevante. Eles sabiam como aproveitar inteligentemente a motivação despertada em seus alunos por uma prática incomum e introduzir métodos de exploração do jogo que destacassem todo o lucro que os alunos pudessem obter, as qualidades que eles desenvolveram e permitiram que eles aprendessem. Avaliar seu progresso em diferentes áreas (autocontrole, raciocínio, uso de conceitos aprendidos (Brougere,2004)

Estes são, com jogos de linguagem, os jogos matemáticos que mais frequentemente vimos implementados com grande domínio na classe; o tempo dedicado ao jogo foi claramente definido, os objetivos expressos com precisão, todos os alunos, sem exceção, estavam ativos, atentos. Terminado o jogo, a análise dos métodos seguidos, as estratégias conduzidas e os resultados obtidos permitiram o progresso de todos os alunos. Essas atividades foram, obviamente, preparadas, adaptadas aos alunos, e encontraram seu lugar em progressões bem projetadas e foram avaliadas.

Eles provavelmente não teriam a mesma eficácia sem essas operações finais, essas avaliações construídas a partir das quais os próprios alunos conceberam suas próximas atividades.

A eficácia e relevância dessas práticas dependem da maneira como o jogo é introduzido e implementado na sala de aula e, acima de tudo, da escolha dos jogos oferecidos.

No entanto, deve-se dizer que o jogo cumpre essas funções, tem essas vantagens, apenas se for jogado em horários bem definidos e preservar um nível de exigência que garantirá ao aluno a satisfação do esforço recompensado, da dificuldade superada.

Já, as brincadeiras infantis, consistem em atividades recreativas nas quais a criança desempenha um papel e imita o aspecto mais significativo das atividades adultas e suas atividades. (Brougere,2004)

A evolução da criança e o jogo estão relacionados ao meio em que se desenvolvem, que mediará o desenvolvimento de habilidades.

O jogo resulta de uma atividade criativa natural, sem aprendizado precoce, que vem da própria vida. Tanto por ser humano, quanto ao animal, o jogo é uma função necessária e vital.

A ação de jogar é automotivada por acordo com interesses pessoais ou impulsos expressivos. O jogo natural tolera tudo tem uma gama de habilidades de movimento, regras são autodefinidas, e a atividade é espontâneo e individual. É parcialmente um reflexo do ambiente que cerca o indivíduo; a atividade é necessária, pois contribui para o desenvolvimento integral do bebê.

O educador é um guia e sua orientação ocorre indiretamente, criando oportunidades, fornecendo o tempo e espaço necessários, fornecendo material e, principalmente, formas de jogo de acordo com a idade dos alunos

Ao selecionar o jogo, o educador deve levar em consideração que as experiências a serem realizadas são positivas. Deve ser qualificado e ter iniciativa e entendimento para entender e resolver favoravelmente as situações que surgem.

Se o indivíduo não resolver um desafio ou depois de várias tentativas, é conveniente que o educador sugira que retorne à anterior para poder orientá-lo a lidar com os sentimentos de frustração.

No jogo não competitivo, tudo é determinado pelo grupo ou grupos por atos comunicativos com todas as suas implicações pedagógicas, tais como: tempo, hora, local, medições de área, até a maneira de jogar.

No jogo competitivo, além do jogo educadores-formadores, existe um terceiro pessoa envolvida chamada: juiz ou árbitro.

Isso tem a função de aplicar o regulamento do esporte, mas sua tarefa mais importante consiste em educar a criança dentro do campo do jogo, explicando uma regra ou chamando a atenção para o comportamento apresentado.

Quando o educador usa o jogo, ele quer que a aprendizagem social aconteça, é dizem que os alunos têm a oportunidade obter experiências sociais e emocionais durante o jogo; por exemplo: raiva, alegria, agressão, conflito e outros.

Para isso, Giebenhain (1982) recomenda o diálogo, o que permitiria a assimilação cognitiva de experiências e, assim, alcançaria a consciência.

Por exemplo, quando um aluno é espancado, pelo contrário, imediatamente deve haver um pouco de diálogo entre eles, porque senão acontecer, a agressão será fortalecida e a vingança nascerá, algo que não deve de dar, nem mesmo no esporte.

Quando se falar sobre o que aconteceu, contribuirá para isso que esses dois alunos joguem limpo.

Este autor recomenda que, para reforçar a aprendizagem social, os estudantes aprender a resolver seus próprios conflitos e coloquem suas próprias regras. O papel do educador será definir o quadro metodológico no eles têm que mover seus olhos e intervir quando eles quebram os princípios pedagógicos.

Troca de papéis, professor-aluno, alu-

no-professor, fornecerá ao aluno uma experiência diferente e aprender a ver as coisas do ponto de vista do professor. A maneira de levar essa experiência será responsável por a criatividade que o professor tem.

A comunicação, mais uma vez, é a base para alcançar uma participação massiva dos alunos, as lições; Portanto, devemos alimentá-lo e habilitá-lo de forma organizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O lúdico é uma atividade inata nos alunos sendo reconhecido pelos autores como um elemento essencial no seu desenvolvimento integral. A evolução da atividade recreativa da criança: jogo funcional, jogo de autoafrmação, jogo simbólico, jogo pré-social etc., permite à criança estruturar sua personalidade. O lúdico oferece ao participante uma conjuntura para aplicar comportamentos novos para a vida cotidiana.

O professor deve se envolver na atividade do jogo, isso vai permitir estratégias educacionais bem orientada para a realização de objetivos propostos.

Uma teoria dos jogos deve ser selecionada pelo educador para apoiar sua estrutura flosófca. Todos os teóricos que levem o lúdico em consideração, contribuíram para a explicação e execução da brincadeira das crianças, como expressão natural, necessidade flogenética do ser humano e aspecto que infuencia o processo educacional de crianças, especialmente na fase pré-escolar. As iniciativas de brincadeiras infantis devem levar o respeitar e tente explorar essas premissas nos processos de ensino-aprendizagem.

Por fm, os jogos oferecem experiências de grande valor e versatilidade para o desenvolvimento integral, para que sejam levados em consideração em qualquer programa educação formal e não formal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1974.

BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BENJAMIN, Walter. Refexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BEQUER, G. et al. Juegos de Movimiento. Unidad Impresora José Huelga. Cuba: INDER. 1993.

BETTELHEIM, Bruno. Uma vida para seus flhos: pais bons o bastante. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedos e companhia. São Paulo: Cortez, 2004.

CHATEAU, Jean. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987.

DEL PRIORE, Mary (org). História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto,1999.

DIAZ, A. et al. Desarrollo Curricular para la Formación de Maestros Especialistas en Educación Física. España: Editorial Gymnos. 1993.

FLINCHUN, B. "Early Childhood Movement Programs. Preparing Teachers for 124 EDUCACIÓN Tomorrow". Journal physical Education, Recreation and Dance. 59(7) 62-67. 1988.

GIEBENHAIN, H. Sportsspiel und Sozialisation. Schorndorf, Deutschland. 1982.

HAGSTROM Y MORRIL. Juegos con Niños. España: Ediciones CEAC. 1981.

HETZER, H. El juego y los juguetes. Argentina: Editorial Kapeluz. 1992.

KRAUSS, R. Recreation and Leisure in Modern Society. HarperCollins Publishers (4ª edición). 1990.

LACAYO, M. y COELLO, L. Educación Física, Deporte y Recreación al Alcance de Todos. Honduras: Talleres de NICOP. 1992.

NEWMAN, B. y Newman, P. Desarrollo del Niño. México: Editorial Limusa. 1983.

SALAZAR, C.G. Teorias del Juego. Escuela de Educación Física y Deportes, Universidad de Costa Rica. 1995.

SUTTON-SMITH, B. Die dialektik des spiels. Schondorf, Deutschland. 1978.

TORBERT Y SCHNIEDER. "Positive Multicultural Interaction". Journal Physical Education, Recreation and Dance. 57(7) 40-44. 1986.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAGDA MORENO BENICIO

RESUMO

Magda Moreno Benicio, Se formou no Magistério na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Professor Moacyr Campos, em 1991. Concluiu o curso de Pedagogia - Licenciatura Plena, na Universidade "Camilo Castelo Branco" em 1997. Cursou a Segunda Licenciatura em Artes Visuais, no Centro Universitário de Jales concluindo em 2017. Concluiu a Pós Graduação Lato Sensu em Arte e Educação pela Faculdade Educa Mais (UNIMAIS), com a conclusão em 2019. Hoje atua na Prefeitura Municipal de São Paulo como Professora de Educação Infantil. Endereço eletrônico: magdastar42@gmail.com

Palavras-Chave: Habilidades socioemocionais. Desenvolvimento. Práticas Educativas.

1 INTRODUÇÃO

No mundo contemporâneo, marcado por rápidas transformações e exigências crescentes, torna-se cada vez mais evidente a importância das habilidades socioemocionais no processo educacional. Compreender e dominar competências como empatia, resiliência, autogestão e colaboração não apenas fortalecem o indivíduo como um todo, mas também capacitam os alunos para enfrentar os desafios do século XXI, promovendo bem-estar pessoal, relacionamentos saudáveis e sucesso acadêmico.

A educação tradicional, focada primordialmente no desenvolvimento cognitivo, tem sido insuficiente para preparar os estudantes para lidar com as complexidades da vida atual. Diante dessa lacuna, é imprescindível que as práticas educativas se adaptem a essa nova realidade, abrangendo a dimensão socioemocional dos indivíduos. Ao estimular o crescimento emocional e social dos alunos, a escola cumpre um papel essencial na formação integral e na construção de cidadãos conscientes e aptos a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

O presente artigo tem como objetivo geral analisar e apresentar práticas educativas efetivas para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais em estudantes de

diferentes faixas etárias. Busca-se, assim, proporcionar um panorama abrangente e embasado das estratégias que podem ser implementadas no contexto educacional, visando ao florescimento pessoal e social dos alunos. Os objetivos específicos visam investigar as principais habilidades socioemocionais a serem desenvolvidas no ambiente escolar e sua relevância para o sucesso individual e coletivo, explorar abordagens pedagógicas e atividades práticas que promovam o desenvolvimento socioemocional de forma integrada aos conteúdos curriculares, levando em consideração as características e necessidades dos alunos e analisar os desafios enfrentados pelas escolas e professores para a implementação de práticas educativas para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais

A presente pesquisa baseia-se em uma revisão sistemática da literatura, buscando- se artigos científicos, estudos de caso e relatos de experiência que abordem o tema das práticas educativas para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. A análise qualitativa dos dados coletados permitirá uma compreensão aprofundada dos diferentes enfoques, estratégias e resultados obtidos.

Por meio deste artigo, espera-se contribuir para o enriquecimento do debate acerca das práticas educativas voltadas ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais, oferecendo subsídios teóricos e práticos para educadores, gestores escolares e demais profissionais envolvidos na área da educação. Ao adotar abordagens pedagógicas que valorizem a formação integral dos estudantes, estaremos investindo no desenvolvimento de indivíduos capazes de lidar com os desafios presentes e futuros, promovendo assim uma sociedade mais equitativa, resiliente e empática.

2 DESENVOLVIMENTO

As principais habilidades socioemocionais a serem desenvolvidas no ambiente escolar

No contexto educacional atual, reconhece-se cada vez mais a importância de ir além do desenvolvimento cognitivo e oferecer aos estudantes ferramentas para enfrentar os desafios emocionais e sociais da vida. As habilidades socioemocionais são competências relacionadas à capacidade de compreender e gerenciar as emoções, estabelecer e manter relacionamentos saudáveis, tomar decisões responsáveis, resolver problemas de forma construtiva e demonstrar empatia e respeito pelos outros. Essas habilidades são essenciais para a formação de indivíduos completos, capazes de lidar com as demandas da vida pessoal, acadêmica e profissional (RODRIGUES; BACKES, 2022). No âmbito individual, o desenvolvimento das habilidades socioemocionais permite que os estudantes cultivem um maior autoconhecimento, adquiram habilidades de autorre-

gulação emocional e desenvolvam uma autoestima saudável. Ao compreender e lidar com suas emoções de maneira adequada, os alunos tornam-se mais resilientes diante de situações desafadoras, melhoram sua capacidade de lidar com o estresse e aumentam a motivação para enfrentar os obstáculos que surgem ao longo de suas trajetórias (ABED, 2016).

As habilidades socioemocionais têm um impacto signifcativo no contexto coletivo. Ao desenvolverem a empatia e a habilidade de se colocarem no lugar do outro, os estudantes constroem relacionamentos saudáveis e colaborativos, fortalecendo o ambiente escolar como um todo. A promoção de habilidades de comunicação efcaz, resolução de confitos e trabalho em equipe contribui para a criação de um clima escolar acolhedor e propício ao aprendizado, estimulando a participação ativa dos alunos e o respeito pela diversidade de ideias e perspectivas (DOS SANTOS et al.,2018).

A relevância dessas habilidades vai além da esfera educacional. No mundo contemporâneo, as demandas profssionais têm se modifcado e exigem cada vez mais competências socioemocionais dos indivíduos. Empresas e organizações valorizam colaboradores que possuam habilidades de liderança, trabalho em equipe, adaptação a mudanças e resolução de problemas complexos. Portanto, desenvolver essas competências desde a infância e ao longo da formação educacional é essencial para a preparação dos jovens para o mercado de trabalho e para sua participação ativa na sociedade (MARQUES; TANAKA; FÓZ, 2019).

Diante desse panorama, os autores ressaltam que é fundamental que as instituições educacionais reconheçam a importância das habilidades socioemocionais e as incorporem de maneira transversal em seus currículos e práticas pedagógicas. Promover espaços de refexão, diálogo e atividades que estimulem o desenvolvimento socioemocional dos estudantes contribui para formar indivíduos mais conscientes, éticos e preparados para lidar com os desafos e oportunidades que surgem ao longo de suas vidas.

Assim, ao investigar as principais habilidades socioemocionais e sua relevância para o sucesso individual e coletivo, abre-se um horizonte promissor para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, humano e capacitador. Investir no desenvolvimento dessas habilidades é investir no potencial de cada aluno, na qualidade das relações interpessoais e no fortalecimento de uma sociedade mais empática, colaborativa e resiliente.

As abordagens pedagógicas e atividades práticas que promovam o desenvolvimento socioemocional de forma integrada aos conteúdos curriculares

No contexto educacional contemporâneo, reconhece-se cada vez mais a importância de abordagens pedagógicas e atividades práticas que promovam o desenvolvimento socioemocional de forma integrada aos conteúdos curriculares. Compreender e atender às necessidades emocionais e sociais dos estudantes é fundamental para uma educação completa e signifcativa, capaz de prepará-los para os desafos da vida.

Uma das abordagens pedagógicas que se destaca nesse sentido é a educação socioemocional, que propõe a inserção intencional e sistemática do desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos processos educativos. Essa abordagem reconhece que as emoções e as relações sociais têm um impacto profundo no processo de aprendizagem e no bem-estar dos alunos (OSHER et al., 2016).

Integrar o desenvolvimento socioemocional aos conteúdos curriculares pode ser feito de diversas formas. Uma delas é incorporar atividades práticas que envolvam a refexão e a expressão das emoções. Por exemplo, utilizar técnicas como a escrita terapêutica, onde os alunos são incentivados a escrever sobre suas experiências, sentimentos e pensamentos, pode ser uma forma efcaz de promover a consciência emocional e o autoconhecimento (NARLOCH et al., 2020).

Além disso, a prática de atividades que estimulem a empatia e a compreensão do outro é essencial para o desenvolvimento socioemocional. Debates, jogos de cooperação, dinâmicas de grupo e projetos comunitários são exemplos de atividades que promovem a interação entre os alunos, estimulando o respeito, a empatia e a habilidade de trabalhar em equipe.

Outra abordagem promissora é a aprendizagem baseada em projetos, na qual os alunos são desafados a solucionar problemas reais, envolvendo questões sociais ou comunitárias. Ao participarem ativamente da resolução de problemas, os estudantes desenvolvem habilidades como pensamento crítico, resolução de confitos, negociação e tomada de decisões responsáveis, ao mesmo tempo em que trabalham suas habilidades socioemocionais (FONTANA, 2020).

Segundo Otero (2020), as artes, como música, teatro, dança e artes visuais, desempenham um papel relevante no desenvolvimento socioemocional dos alunos. Através das expressões artísticas, os estudantes têm a oportunidade de explorar suas emoções, desenvolver a criatividade, melhorar a autoestima e ampliar a capacidade de comunicação e expressão.

Osher et al. (2016) ressalta que a integração das habilidades socioemocionais aos conteúdos curriculares não implica em sobrecarregar os alunos com mais atividades ou criar um currículo excessivamente exten-

so. Ao contrário, trata-se de uma abordagem que busca conectar os conhecimentos acadêmicos com as experiências pessoais e sociais dos estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais relevante e significativo.

Nesse sentido, é necessário que os educadores recebam formação e apoio adequados para implementar essas abordagens de forma eficaz. É fundamental que haja um ambiente escolar acolhedor, seguro e respeitoso, onde os estudantes se sintam encorajados a expressar suas emoções e a participar ativamente das atividades propostas (ROSENDO; LAPA, 2018).

Ao promover abordagens pedagógicas e atividades práticas que integrem o desenvolvimento socioemocional aos conteúdos curriculares, a escola contribui para formar indivíduos mais completos, preparados para enfrentar os desafios da vida de forma saudável e empática. Essas abordagens não apenas beneficiam o desenvolvimento individual dos alunos, mas também fortalecem o ambiente escolar como um todo, cultivando relações positivas, uma cultura de respeito e uma maior capacidade de enfrentar os desafios sociais e emocionais que a vida nos apresenta.

Os desafios enfrentados pelas escolas e professores para a implementação de práticas educativas para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais

A implementação de práticas educativas voltadas para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais enfrenta diversos desafios para as escolas e professores. Embora haja um reconhecimento crescente da importância dessas habilidades, sua integração no currículo e na prática pedagógica requer esforços adicionais e superação de obstáculos. De acordo com Narloch e Andrade (2020), alguns desafios envolvem:

Resistência à mudança: Um dos desafios mais comuns é a resistência à mudança por parte dos educadores, gestores escolares e até mesmo dos próprios alunos. Muitas vezes, o sistema educacional está enraizado em práticas tradicionais, focadas principalmente no ensino de conteúdos acadêmicos. A introdução de práticas educativas que promovam o desenvolvimento socioemocional exige uma mudança de paradigma e uma abordagem mais ampla da educação. É necessário superar essa resistência inicial e promover uma cultura organizacional que valorize e priorize as habilidades socioemocionais.

Falta de formação adequada: Outro desafio enfrentado pelos professores é a falta de formação adequada para desenvolver e implementar práticas educativas voltadas para habilidades socioemocionais. Muitos educadores não receberam treinamento específico nessa área e podem sentir-se despreparados para abordar questões emocionais e sociais em sala de aula. É essencial investir em programas de formação contínua, oferecendo recursos, capacitação e suporte aos professores, para que se sintam confiantes e competentes para trabalhar com o desenvolvimento socioemocional dos alunos.

Tempo e recursos limitados: A falta de tempo e recursos é um desafio recorrente enfrentado pelas escolas. Com um currículo já sobrecarregado e demandas acadêmicas cada vez mais altas, é difícil encontrar espaço para incorporar práticas educativas voltadas para o desenvolvimento socioemocional. Além disso, a implementação de programas efetivos requer investimentos em materiais, treinamentos, suporte emocional e estrutura organizacional. A escassez desses recursos pode dificultar a adoção e a manutenção dessas práticas.

Avaliação e mensuração: A avaliação das habilidades socioemocionais apresenta um desafio complexo. Ao contrário das avaliações acadêmicas tradicionais, que se concentram em resultados mensuráveis e objetivos, a avaliação das habilidades socioemocionais requer uma abordagem mais subjetiva e contextualizada. Medir o progresso nessas áreas pode ser um desafio, especialmente para fins de prestação de contas e políticas educacionais. Ainda há uma necessidade de desenvolver e implementar instrumentos de avaliação eficazes e confiáveis que capturem as nuances das habilidades socioemocionais.

Sustentabilidade a longo prazo: A implementação de práticas educativas para o desenvolvimento socioemocional deve ser vista como um compromisso contínuo e sustentável. Muitas vezes, as iniciativas nessa área começam com entusiasmo, mas acabam sendo abandonadas ou perdendo força ao longo do tempo. A sustentabilidade a longo prazo requer um compromisso institucional, uma integração efetiva no currículo e na cultura escolar, além de recursos e apoio contínuos.

Superar esses desafios requer um esforço conjunto de educadores, gestores escolares, formuladores de políticas e comunidade educacional como um todo. É necessário investir em capacitação, recursos, tempo e suporte emocional adequados. Além disso, é importante promover uma mudança de mentalidade e uma visão mais abrangente da educação, que reconheça a importância das habilidades socioemocionais para o desenvolvimento pleno dos alunos.

Ao enfrentar esses desafios e implementar práticas educativas que promovam o desenvolvimento socioemocional, as escolas e os professores têm a oportunidade de criar ambientes educacionais mais acolhedores, empáticos e capacitadores, preparando os alunos não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para uma vida plena e significativa.

As considerações das diretrizes de

organizações internacionais que fornecem orientações para a promoção de práticas educativas para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais

As diretrizes estabelecidas por organizações internacionais, como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), desempenham um papel fundamental no estímulo e orientação das práticas educativas para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais em todo o mundo.

A UNESCO reconhece a importância das habilidades socioemocionais no desenvolvimento integral dos indivíduos e enfatiza a necessidade de incluí-las nos sistemas educacionais. Em suas diretrizes, destaca a importância de promover uma educação holística que leve em consideração não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o bem-estar emocional e social dos alunos. A UNESCO enfatiza a necessidade de uma abordagem integrada, na qual as habilidades socioemocionais sejam desenvolvidas em conjunto com as competências cognitivas, criando assim uma educação mais abrangente e relevante para a vida dos estudantes (FONTANA, 2020).

Já a OCDE também tem se dedicado a explorar e promover o desenvolvimento socioemocional nas políticas educacionais. Em seus relatórios, destaca a importância das habilidades socioemocionais no sucesso individual e coletivo, ressaltando que elas são fundamentais para o bem-estar dos alunos, para a melhoria do desempenho acadêmico e para a formação de cidadãos responsáveis e engajados. A OCDE enfatiza a necessidade de uma educação que vá além da transmissão de conhecimentos e habilidades técnicas, promovendo o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a empatia, a resiliência, a colaboração e a capacidade de resolver problemas complexos (SANTOS; PRIMI, 2014).

Tanto a UNESCO quanto a OCDE destacam a importância da formação dos professores nessa área. Ambas as organizações defendem a necessidade de investir em programas de capacitação e suporte aos educadores, a fm de garantir que estejam preparados para integrar as habilidades socioemocionais em sua prática pedagógica. Além disso, enfatizam a importância da participação da comunidade escolar e das famílias, bem como o envolvimento de todos os atores relevantes na promoção de um ambiente educacional que valorize e promova o desenvolvimento socioemocional dos alunos.

As diretrizes das organizações internacionais fornecem uma base sólida para a implementação de práticas educativas voltadas para o desenvolvimento socioemocional. Elas oferecem orientação, embasamento teórico e exemplos de melhores práticas, estimulando os países e as instituições educacionais a adotarem abordagens mais abrangentes e inclusivas. Ao seguir essas diretrizes, as escolas e os educadores podem promover um ambiente educacional mais humano, centrado no aluno e orientado para o desenvolvimento integral, preparando-os para enfrentar os desafos da vida com habilidades socioemocionais sólidas (DECOTTIGNIES et al., 2022).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas educativas para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais desempenham um papel crucial na formação integral dos estudantes. Ao reconhecer a importância das habilidades socioemocionais, as escolas e os educadores abrem caminho para uma educação mais abrangente, que vai além do ensino de conteúdos acadêmicos e busca promover o crescimento emocional, social e cognitivo dos alunos.

Através de abordagens pedagógicas inovadoras e atividades práticas integradas ao currículo, é possível estimular o desenvolvimento de habilidades como empatia, autoconsciência, resiliência, colaboração e inteligência emocional. Essas habilidades são fundamentais para o sucesso individual e coletivo, preparando os alunos para enfrentar os desafos da vida com equilíbrio, compreensão e capacidade de se relacionar de forma saudável e empática.

Apesar dos desafos enfrentados, como a resistência à mudança, a falta de formação adequada, a escassez de recursos e a necessidade de avaliação apropriada, é imprescindível que as escolas e os educadores perseverem na implementação dessas práticas educativas. A colaboração entre educadores, gestores escolares, formuladores de políticas e a comunidade educacional como um todo é essencial para superar esses desafos e garantir o sucesso a longo prazo.

É importante destacar também as considerações das diretrizes de organizações internacionais, como a UNESCO e a OCDE, que enfatizam a importância do desenvolvimento socioemocional na educação e fornecem orientações valiosas para a implementação de práticas educativas efcazes nessa área. O investimento na formação dos professores, a participação da comunidade escolar e a integração das habilidades socioemocionais ao currículo são pontos-chave para o êxito dessa abordagem.

Ao adotar práticas educativas voltadas para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, as escolas estão contribuindo para a formação de indivíduos mais completos, preparados para enfrentar os desafos da vida de forma saudável, empática e resiliente. Essas práticas não apenas benefciam o desenvolvimento individual dos alunos,

mas também fortalecem o ambiente escolar como um todo, cultivando relações positivas, uma cultura de respeito e uma maior capacidade de enfrentar os desafios sociais e emocionais.

Portanto, é fundamental que as escolas e os educadores assumam o compromisso de priorizar o desenvolvimento socioemocional dos alunos, promovendo práticas educativas que valorizem e cultivem suas habilidades socioemocionais. Somente assim poderemos criar um futuro com cidadãos mais preparados para lidar com as complexidades da vida, contribuindo para um mundo mais compassivo, inclusivo e harmonioso.

REFERÊNCIAS

ABED, A. L. Z. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. Construção psicopedagógica, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016.

DECOTTIGNIES, Michele Pires et al. Sequência de ensino por investigação: sistema respiratório e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio, p. 150-170, 2022.

DOS SANTOS, M. V.; SILVA, T.F.; SPADARI, G.F.; NAKANO, T.C. Competências

socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional. Revista Interinstitucional de Psicologia, v. 11, n. 1, p. 4-10, 2018.

FONTANA, Christini Lucas Bez. A compreensão do segundo professor da rede pública acerca do desenvolvimento das habilidades socioemocionais como prática educacional de alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Revista Psicologia-Tubarão, 2020.

MARQUES, A. M.; TANAKA, L. H.; FÓZ, A. Q. B. Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: Uma revisão integrativa. Revista Portuguesa de Educação, v. 32, n. 1, p. 50-60, 2019

NARLOCH Nunes de Amorim, Bruna, ANDRADE, Izabel Cristina Feijó de. A importância do desenvolvimento das habilidades socioemocionais como proposta de ensino na educação infantil. Revista Gepesvida. Santa Catarina. 2020

OSHER, D.; POIRIER, J. M.; JARJOURA, R. G.; BROWN, R.; KENDZIONA, K.

Advancing the science and practice of social and emotional learning: Looking back and moving forward. Review of Research in Education, v. 40, n. 1, p. 644-681, 2016.

OTERO, Mara Teresa Vargas. Educação Socioemocional: práticas educativas de intervenção precoce na educação Infantil. Tese de Doutorado. ESEC. Coimbra, 2020.

ROSENDO, D.; LAPA, F. B. Educação e (m) direitos humanos e BNCC: competências socioemocionais e ética ambiental. Revista Espaço do Currículo, v. 3, n. 11, p. 470- 83, 2018.

SANTOS, D.; PRIMI, R. Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna, 2014.

A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DENTRO DO AMBIENTE HOSPITALAR

MARIA CRISTINA DE FREITAS

RESUMO

Esse artigo destaca a importância da Pedagogia Hospitalar, uma vez que as crianças e adolescentes tem o direito, mesmo estando em tratamento temporário ou permanente, ao ensino e aprendizado de forma lúdica. As “brincadeiras” direcionadas contribuem para o enfrentamento à doença, tanto para as crianças como para sua família também. Considerando a Educação como um direito, e importante ao desenvolvimento de todas as crianças, independente das dificuldades que as mesmas possam enfrentar esta pesquisa objetiva analisarem os processos que envolvem a Pedagogia Hospitalar no contexto das crianças/pacientes. Uma brinquedoteca em um ambiente hospitalar é algo muito importante, uma vez que pacientes, sejam crianças ou adolescentes hospitalizados, tem esse direito. O objetivo principal é colaborar para a evolução e transformação dessas crianças e adolescentes, auxiliando na sua interação entre si, criando autonomia, esquecer a doença, a angustia, aprender a lidar com a “separação” dos familiares, transformando o ambiente hospitalar em um lugar acolhedor, alegre e lúdico. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumento a revisão bibliográfca de diversos autores sobre o tema para obter os dados de base. Juntamente à abordagem qualitativa, realizei a revisão bibliográfca de vários autores sobre o tema Pedagogia Hospitalar, fazendo o levantamento de bibliografas já publicadas nos diversos gêneros tais como: Revistas, livros, publicações avulsas entre outros. O trabalho esclarece o percurso desta área educacional no Brasil, as Bases Legais que norteiam à temática, relações dos pedagogos hospitalares com as crianças.

Palavras-chave: Educação, Criança, Pedagogia Hospitalar.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo principal de entende como é o ambiente hospitalar “o mundo encantado de contar histórias” trabalhando com atuações que possam aumentar a motricidade global, criatividade, organização, socialização, afetividade e linguagem.

O objetivo desse estudo é analisar o estudo oferecido pela pedagogia em ambiente hospitalar, isto é, esse estudo oferecido pode ser realizado de duas formas diferentes:

1. É de extrema importância ter um Pedagogo dentro de um hospital que auxiliará as crianças e os adolescentes a dar continuidade em seus estudos mesmo estando internados.

2. Existe também a possibilidade dos atendimentos serem feitos no leito ou, de esse atendimento pedagógico ser feito em domicilio.

O que é de extrema importância e vale a pena repetir é o direito a continuar seus estudos onde quer que o paciente esteja.

O tema afetividade é relevante para a educação e para a sociedade. Afetividade é tão importante quanto a inteligência para o desenvolvimento humano. Afetividade está vinculada às sensibilidades internas, desenvolvida para o mundo social e para a construção da pessoa, e a inteligência está vinculada para o mundo físico e para a construção do objeto. Portanto, afetividade e inteligência são inseparáveis com o objetivo do desenvolvimento do indivíduo. A educação afetiva é a construção de uma escola a partir do respeito, compreensão, moral e autonomia de ideias. Uma vez que se pretende capacitar sujeitos críticos, honestos e responsáveis, o desenvolvimento afetivo é fundamental para qualquer indivíduo. Com isso, a afetividade contribui para o desenvolvimento da aprendizagem de forma crítica e autônoma, pois a afetividade não se resume só em manifestações de carinho físico, mas principalmente em uma preparação de natureza cognitiva.

A pesquisa trata a importância da afetividade na educação dentro de um ambiente hospitalar e na sociedade em geral. Então para descrever o contexto histórico da afetividade na vida da criança é necessário se aprofundar e tomar como orientações alguns de nossos autores referenciais com suas ideias e estudos.

A linguagem oral é a mais remota fgura de comunicação entre as pessoas, portanto, as histórias têm papel respeitável no desenvolvimento das crianças. Mais que uma linguagem prazerosa e educativa, a ação de contar e ouvir histórias possibilita o resgate da memória cultural e afetiva. Contar histórias é a mais antiga das artes. Nos velhos tempos, o povo se reunia ao redor do fogo para se esquentar, alegrar, dialogar, narrar acontecimentos. As pessoas assim reunidas contavam e repetiam histórias, para guardar suas tradições e sua língua. Assim transmitiam a história e o conhecimento acumulado pelas gerações, as crenças, os mitos, os costumes e os valores a serem resguardados pela comunidade.

HISTÓRIA DA PEDAGÓGIA HOSPILAR

É de com muita importância e relevân-

cia o estudo sobre afetividade no contexto da Educação. É um tema complexo, e pela sua complexidade exige de cada profssional da Educação, leituras que possibilitem compreender o assunto de forma efcaz. A qualidade da relação que se estabelece entre professor e aluno não pode ser mais ignorada, e sim tratados como fator primordial para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Kramer (1999), a Educação precisa ser tratada de forma séria, pois é um segmento muito importante da educação, pois é a base, quando bem trabalhada irá capacitar crianças para evoluírem no seu quadro de desenvolvimento cognitivo. O desenvolvimento cognitivo da criança é muito importante para o seu amadurecimento e convívio na sociedade. A escola não pode desconsiderar a dimensão afetiva dos alunos, pois, se o aluno não está bem afetivamente seus resultados serão negativos. É necessário que o professor construa uma prática pedagógica que saiba lidar com cada aluno, conhecendo integralmente sua realidade.

As teorias de Henri Wallon (2002) contribuíram efetivamente para o resultado desse trabalho, contextualizando o aluno em seu meio a partir da valorização de suas potencialidades e resgate da sua autoestima, além de enfatizar a importância das relações sociais e afetivas.

A presença da afetividade entre professor e aluno tem um resultado primordial no processo ensino aprendizagem. A criança que tem uma boa relação com seu professor passa a aprender com alegria e motivação. Desde cedo as crianças são estimuladas a se socializarem, porque existe um mundo que no tempo certo irá exigir delas adaptação ao meio. É importante compreendermos o universo da criança, antigamente a criança não tinha voz, era silenciada na história, felizmente essa realidade mudou, e hoje nos preocupamos de fato com a educação e aprendizagem das crianças.

A pedagogia hospitalar começou no ano de 1935 em Paris na segunda guerra mundial onde muitas crianças fora mutiladas e feridas e nesse casos fcaram um longo período nos hospitais.Diante dessa situação, surge a classe hospitalar em Paris criado pelo professor Henri Sallier com o intuito de amenizar o sofrimento causado pela guerra ,amenizar e oportunizar a essas crianças e adolescentes ali feridas a chance de prosseguir com os estudos ali mesmo nos hospitais e assim com o incentivo de médicos, religiosos e voluntários a classe hospitalar foi criando espaços na sociedade aos poucos essa ideia de educação nos hospitais foi se difundindo na sociedade e se tornando um pouco mais acessível para crianças que se encontrava em hospitais .Em 1939 foi criado na França o centro nacional de estudo e formação para criança inadaptada com o objetivo de forma professores para exercer a pedagogia hospitalar. Ainda no ano 1939 foi criado o cargo de professor hospitalar junto ao ministério da educação da França.

Já em 1986 surge a carta europeia dos direitos das crianças hospitalizadas e a primeira legislação que dá direito a educação as crianças e adolescentes internadas. A pedagogia se espalhou pelo mundo no Brasil surgiu na cidade do Rio de Janeiro no ano 1950 no hospital menino Jesus no qual permanece atuando até os dias de hoje. No Brasil infelizmente a pedagogia hospitalar e pouco difundida nos cursos de pedagogia, mas felizmente existi sim uma legislação que garante os direitos das crianças hospitalizadas.

Para Oliveira (1994), a pedagogia hospitalar sobre tudo vem amenizar o sofrimento da criança internada no hospital o paciente que se envolve em atividades voltadas para a educação pode sim sair do foco da doença naquele momento e até mesmo esquecer por algum tempo seu estado de saúde ela precisa de toda atenção. É muito diferente de você lidar com uma outra criança saudável. Atuar como pedagogo com uma criança hospitalizada grave é preciso de foco planejamento e contribuição a todo momento um apoio físico e emocional pois assim pode ajudar na melhora desse paciente ou até mesmo a cura dessa criança. Sua volta a sociedade tem que ser tranquila e equilibrada e é função do pedagogo preparar o criança e adolescente a esse retorno de modo natural passivo.

O AMBIENTE HOSPITALAR

A história concernente ao atendimento hospitalar tomou, apesar do ritmo lento, novos rumos, alcançando os dias de hoje em que qualidade e humanização ocupam o mesmo espaço na mentalidade dos que se dedicam ao trabalho hospitalar.

No dia-a-dia hospitalar, observa-se que ainda são poucos os hospitais que abordam com as crianças doentes temáticas que se distanciam da dimensão técnica do cuidado ou do cumprimento das rotinas hospitalares. No entanto, à medida que se busca aplicar a humanização do cuidado, novas oportunidades para tal fm podem ser visibilizadas pelos hospitais. Assim, é possível, com o passar do tempo, vislumbrar outras possibilidades de ajudar os pacientes, não só com o cuidado técnico, mas também com o cuidado humano e solidário.

De acordo com Aranha (2006), as escolas implantadas nos hospitais no Brasil têm buscado ultrapassar fronteira. E os profssionais da área da saúde e o pedagogo ao mesmo tempo em que convivem com as dores e incertezas das crianças, também trabalham com a alegria, com a valorização da vida e possibilidades desses sujeitos. Quando se aproximam das crianças e escutam suas vozes, estão quebrando velhas estruturas de

distanciamento da relação profssional de saúde com os pacientes.

Quando o Pedagogo trabalha com a arte, conteúdo educativo, lúdico, valoriza o movimento e a vida, propondo mudanças no campo dos costumes e das subjetividades no universo hospitalar.

O profssional que atua nesta área deve ser amigo, companheiro, atencioso e bem preparado para lidar com situações muitas vezes desagradáveis, deve ser criativo, pois nem sempre encontrará tudo pronto, principalmente na crise em que vivemos tanto na educação como na saúde, por este motivo deve improvisar alternativas de realização de seu trabalho.

O pedagogo que trabalha em hospitais se depara com a realidade de pessoas que veem seus sonhos e projetos interrompidos, mesmo que provisoriamente, devido ao surgimento de uma doença que impossibilita a criança/adolescente de frequentar a escola, correndo o risco de afetar o seu desenvolvimento psicológico, escolar e social, assim, a Pedagogia Hospitalar tem o objetivo de unir Ensino e Saúde. Os profssionais formados em Licenciatura que atuam nesse campo acompanham a aprendizagem de alunos que estão internados e não conseguem frequentar a escola normalmente.

QUAL O PAPEL DO PEDAGOGO DENTRO DO HOSPITAL

O pedagogo é um profssional que trabalha com as questões de ensino e aprendizagem e, para tanto, deve estar preparado para trabalhar em qualquer ambiente em que possa, de alguma maneira, proporcionar aprendizagem, seja ela formal ou não. A proposta da pedagogia na instituição hospitalar visa realizar um trabalho lúdico a partir da formação da classe hospitalar, em que a mesma acontece com a observação do educando pela escuta pedagógica e planos de ações condizentes com a realidade de cada criança ou adolescente. A aprendizagem pode ocorrer em um espaço institucionalizado, em um clima social onde a interação com a cultura de forma articulada se faz presente.

Este novo papel com que se depara a Pedagogia Hospitalar compreende os procedimentos necessários à educação de crianças e adolescentes hospitalizados, de modo a desenvolver uma singular atenção pedagógica aos escolares que se encontram em atendimento hospitalar e ao próprio hospital na concretização de seus objetivos" Matos e (ARANHA, 2006, p.67)

O homem não deixa nunca de aprender, de adquirir conhecimento, nem mesmo quando se encontra em situação de fragilidade, como muitas vezes ocorre nas instituições hospitalares, e a função do pedagogo é auxiliar na manutenção e no prosseguimento dessa aprendizagem, trabalhando por seu desbloqueio e por sua potencialização.

O ser humano tem experiência de dois mundos: aquele em que vive diariamente, controlado, e o que lhe permite o imaginário, o sonho acordado, sendo assim, a educação é fundamental na vida do ser humano e um direito de todos. A Pedagogia Hospitalar é uma das modalidades de ensino que faz com que seja garantido e assegurado esse direito a todos. Ela leva a educação para os hospitais, onde se faz necessária, tornando-se muito importante perante a sociedade.

O cenário hospitalar é geralmente desconhecido pela criança. Ela, uma vez internada, passa a conviver com outras crianças doentes, em diferentes estágios de enfermidade, sendo assim transportada para um ambiente associado ao sofrimento e, algumas vezes, à morte. A Pedagogia Hospitalar vem se expandindo no atendimento à criança hospitalizada, e em muitos hospitais do Brasil tem se enfatizado a visão humanística. Ao ser hospitalizada, a criança é afastada abruptamente de sua família, de sua casa, de seus amigos e de seus brinquedos, o que gera situações de grande insegurança. A hospitalização prolongada diminui a convivência da criança com a família, os amigos e os colegas da escola, e isso pode excluí-la também da possibilidade de contato com o universo imaginário. Entretanto, essa situação vem sendo modifcada, mediante inúmeras iniciativas já adotadas em alguns hospitais do Brasil.

Sabe-se que a Pedagogia é um campo de atuação da educação que lida com o processo de construção do conhecimento. O profssional dessa área é o mais apto a mediar e nortear a educação, que por sua vez é guiada pela fxação de regras que só se colocam por conta da existência de objetivos educacionais, sendo assim, poder falar das histórias, identifcar-se com os personagens, rir e se emocionar com os contos e as imagens contidas nos livros proporciona à criança espaço para imaginar e brincar, mesmo ela estando imobilizada no leito. Lendo e contando histórias para as crianças estarão ampliando seu universo cultural e sua formação como leitor.

De acordo com Aranha (2006) O brincar é essencial porque nele o paciente manifesta sua criatividade. Brincar é necessidade da criança em todas as etapas de seu desenvolvimento, por isso, o ambiente hospitalar é um centro de referência e tratamento de saúde, que acaba por gerar um ambiente muitas vezes de dor, sofrimento e morte, causando uma forma de ruptura dessas crianças e adolescentes com os laços que mantém com seu cotidiano e produção da existência da construção de sua própria aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda a ação educativa desenvolvida no projeto tem como o mundo encantado de contar história no ambiente hospitalar o eixo condutor da aprendizagem. Isso porque considero que contar histórias no ambiente hospitalar é uma atividade agradável que, não só preenche o tempo ocioso, mas também propicia e dinamiza a compreensão e atribuição de sentido sobre o conteúdo a ser desenvolvido. A Pedagogia Hospitalar é a educação no meio hospitalar. Ela pode contribuir para o desenvolvimento intelectual, social e psicológico das crianças e adolescentes que estejam em tratamento médico. Podendo assim, conter a educação formal, dando prosseguimento ao estudo do educando, mudando o ambiente regular (escola) para o contexto hospitalar, e outras adaptações devidas ou educação informal, que se dão através, e principalmente, no uso da brinquedoteca, atividades lúdicas, oficinas e demais projetos. Outro papel importante de contar histórias é a capacidade de despertar, estimular a fantasia, a imaginação, a criatividade e envolver emocionalmente a criança hospitalizada a ponto de amenizar o estado de ansiedade em que muitas se encontram.

E levar leitura e o brincar a essas crianças é possibilitar o exercício de sua cidadania, já tão comprometida por suas condições físicas, materiais e psicológicas. A Pedagogia Hospitalar vem como uma forma de minimizar os efeitos negativos do quadro clínico e psicológico do paciente, uma vez que, ajuda na sua estabilidade emocional, na continuidade de seus estudos para que ele não fique defasado. O constante desenvolvimento de atividades literárias, cênicas, lúdicas se faz necessário, como alternativa ao triste ambiente hospitalar em que se encontram as crianças.

. As histórias infantis podem ser utilizadas para trabalhar aspectos como:(a imaginação, raciocínio, criatividade, etc.) e para transmitir valores (ética, amor, respeito, paz, cooperação etc.), promover a cultura e disseminar informações.

Portanto o objetivo do projeto é desenvolver a aprendizagem de forma que a criança construa seu conhecimento, sendo este dever não somente do Estado, mas de toda sociedade de garantir o direito da criança internada o acesso à escola.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da Educação e da Pedagogia. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

KRAMER, Sonia (org.). Infância, Educação e Direitos humanos. São Paulo, SP: Cortez, 1999. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 1999.

OLIVEIRA, Glória Aparecida Pereira. A concepção de egressos de um curso de Pedagogia acerca da contribuição do trabalho de conclusão de curso. 2003. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 1994.

PIAGET. VYGOTSKY. WALLON. Teorias Psicogenéticas em Discussão. São Paulo: Summus editorial,1992.

PERRENOUD, P. et alli – As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação; Porto Alegre: Artmed, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. "Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem." São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.____. O desenvolvimento psicológico na infância (C. Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON Henri. Psicologia e Educação. São Paulo: Edições Loyola,2002.

ANEXOS:



Figura 1- Fonte: https://www.google.com/search?q=pedagogia+hospitalar&client



Figura 2- Fonte: https://www.google.com/search?q=pedagogia+hospitalar&client



Figura 3- Fonte: https://www.google.com/search?q=pedagogia+hospitalar&client

O IMPACTO DA EMOÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA

MARIA EDILENE MELO GURGEL

Resumo: Este texto apresenta considerações sobre a relação entre a neurociência e desenvolvimento infantil no processo de ensino e aprendizagem na primeira infância mediados através das emoções e afetividade O objetivo deste artigo é apontar através de revisão bibliográfcas apoiado pela teoria da neurociência os aspectos relativos as emoções, sentimentos e suas relações com a aprendizagem de crianças pequenas. Pode-se dizer que as emoções, sentimentos, afetividade e cognição estão intimamente ligadas não só na aprendizagem mais acima de tudo na sobrevivência da espécie humana.

Palavras chaves: Neurociência, emoção e aprendizagem na primeira infância
Abstract –

Abstract: This text presents considerations on the relationship between neuroscience and child development in the process of teaching and learning in early childhood mediated on the level of emotions and affectivity The aim of this article is to point through bibliographic review supported by the theory of neuroscience the relative relative emotions, feelings and their relationships with learning of young children. It can be said that emotions, feelings, affectivity and cognition are closely linked not only in learning more above all in the survival of the human species.

Keywords: Neuroscience, emotion and learning in early childhood

1.Introdução

Nas últimas décadas aumentaram consideravelmente pesquisas sobre o Sistema Nervoso Central, área destinada a Neurociência que estuda o sistema nervoso central e suas funcionalidades, estruturas e processos de desenvolvimento.

Os processos cerebrais estão toda área de estudo sobre o do desenvolvimento humano. Com as novas descobertas da neurociência, a área da educação também tem obtidos ganhos relevantes pois de maneira científca caminhos percorridos muitas vezes de maneira subjetiva no que se refere ao desenvolvimento podem ser confrmados ou refutados através de exames e imagens ou mesmo por constatação.

A neurobiologia no segmento da neurociência apresenta fatos relevantes quanto ao desenvolvimento infantil como a formação da rede neural, sinapses, plasticidade e janelas de oportunidades.

Em meio a uma simplicidade e complexidade fantástica da evolução humana a neurociência através de grandes pesquisadores apontam que o processo de aprendizagem está relacionado as emoções e entender sua formação, classifcação, estruturação e conexão com as áreas envolvidas pode ser algo não tão simples, mas apaixonante.

Para tanto através de revisão bibliográfca este trabalho propõe um olhar mais investigativo do educador no processo de ensino e aprendizagem de crianças pequenas e que busque a compreensão emoções e sentimentos dos pequenos com objetivo de ajudá-los na organização das emoções sejam elas pré-estabelecidas ou concebidas pelo processo cognitivo, favorecendo a construção de novos comportamentos adquiridos, direcionando passo a passo a construção da emoção social tão fundamental para manutenção da própria espécie. A emoção não precisa de argumentos, ela é a própria razão de existir.

2. A Neurociência

As ciências avançam em várias áreas do conhecimento, assim como as pesquisas na área da neurologia. O interesse por estudos do cérebro humano teve sua consagração na década de 1990 nos Estados Unidos e se empalhou em todo mundo. O cérebro humano traz consigo uma grande complexidade, assim reúne várias áreas do conhecimento, que se unem para debruçar sobre pesquisas de signifcância na compreensão das estruturas e do funcionamento neurais.

Nos últimos dez anos evidenciou-se grande demande de pesquisas em busca do conhecimento a respeito da neurociência do cérebro relacionadas aos primeiros anos da aprendizagem. (Ramos, 2003)

A neurociência como área do conhecimento que estuda o sistema nervoso central, suas estruturas, dinâmicas e relações, oferece aportes para área da educação, sendo esta de relevância no entendimento do desenvolvimento humano de seus comportamentos. As descobertas da neurociência estão esclarecendo alguns mecanismos cerebrais responsáveis por funções mentais importantes na aprendizagem como atenção, memoria, percepção, função executiva e outras. (Oliveira, João Batista Araújo, 2017)

Buscar bases na neurociência para entender a dinâmica do sistema nervoso central que ocorrem nas áreas cerebrais podem indicar elementos facilitadores na estratégias utilizadas para observação das reações individuais das crianças e aplicações de estratégias que contribuam para o processo de ensino aprendizagem, por outo lado a neu-

rociência não é um fm em si mesma na afrmação da representação do desenvolvimento cerebral, os mecanismos de respostas dos funcionamentos neurais estão relacionados ao sujeito e sua interação com os objetos, processos biológicos e neuroquímicos.(Oliveira, João Batista Araujo,2017)

Conhecer os processos de desenvolvimento infantil deste a sua concepção neurológica e seu contexto social abre uma perspectiva menos simplista proposta educativa no ato de cuidar/educar. (Ansari,2005)

3. Desenvolvimento Infantil

As dinâmicas do desenvolvimento neural desde os primeiros dias da concepção trilham caminhos semelhantes entre os indivíduos, onde células nervosas-neurônios começam a aparecer e diferenciar-se após a vigésima semana de gestação. A criança nasce praticamente com a maior totalidade de neurônios que se dispõe de forma a construir as habilidades adquiridas da através das sinapses, projetando a arquitetura cerebral, por outro lado, mudanças de ordem neuroquímica e biológica e relacional podem interferir neste trajeto. (Oliveira, João Batista Araujo,2017)

Para (Joseph,1999). Com a constatação de que que as estruturas cerebrais básicas se estabelecem no começo da primeira infância, os questionamentos de como as emoções reagem aos estímulos internos e externos, levando a hipótese de que sistemas de regulação, como o emocional se organiza nos primórdios da vida sendo de difícil moldagem no futuro.

O ser humano possui grande capacidade adaptativa o que favorece a sua sobrevivência, sobretudo nos primeiros anos de vida a criança precisa de um adulto para que possa auxiliar exploração do ambiente e das relações afetivas tão importante para o seu desenvolvimento e aprendizagem (Oliveira, João Batista Araújo, 2017)

Interação é elemento chave para viver, desde o nascimento o processo de interação entre o indivíduo e o meio promovem comportamentos os quais resultam em aprendizados. Aprendemos o que é útil para nossa sobrevivência e nosso para o nosso prazer.

A aprendizagem requer várias funções cerebrais como atenção, memória, percepção, emoção, função executiva e outras que são respostas do Sistema Nervoso Central. O comportamento depende do número de neurônios da atividade das células, da forma como os neurônios se informam e suas características neuroquímicas, pode-se dizer que o cérebro é o órgão da aprendizagem (Scaldaferri: Guerra,2002, Ansrai 2005).

O conhecimento de que é na primeira infância que se encontra um período de ouro no processo da formação de sinapses, sendo esta época de maior relevância para que os processos de interação da criança com objeto sejam ricos de estímulos resultando em uma arquitetura cerebral diversifcada e confortável para um bom desenvolvimento para vida futura da criança. (Schore,1994)

Criança pouco estimulada nos primeiros anos de vida não terá oportunidade de utilizar todo seu potencial de reorganização de suas redes neurais pela perda de sinapse, sendo esta fase mais sensível as mudanças, porque é nesta fase que os novos comportamentos podem ser adquiridos com maior facilidade, preparando o cérebro para aprendizagens novas e mais complexas embora através da plasticidade neural terão chance de recuperar o tempo perdido. (Herculano-Houzel, 2005)

A aprendizagem não depende só especifcamente do cérebro, fatores relacionados com o meio também são determinantes, como família, escola e comunidade. O ambiente social inicial, mediado pelos primeiros cuidadores influenciam diretamente nas estruturas cerebrais que participaram ativamente no futuro desenvolvimento socioemocional da criança.

A atenção é a memorização também são elementos relevantes para a aprendizagem, mas são as emoções que as orientam. A criança precisa da participação do adulto, os quais ajudam a criança a aprender e identifcar suas emoções. Isso é possível através da sintonia da mãe ou cuidador primário ou aquém desempenha este papel, a qual precisa estar sintonizada com as necessidades da criança (Hane&Fox,2006).

Bagby e Taylor (1994), propõe a teoria de que quando o cuidador inicial não está sintonizado na necessidade da criança provavelmente desenvolverá défcits em seu desenvolvimento afetivo.

4. As Emoções

Entender os processos das emoções e sentimentos se faz necessário no processo de observação e compreensão das necessidades da criança.

Para Damásio (2012) a emoção ocorre no sistema límbico que mantem conexões com neurônios de áreas importantes para formação de memórias. Destaca que a emoção primária (inata, pré-programada) é necessária para sobrevivência e atua na área subcortical," dependem da rede de circuitos do sistema límbico , sendo a amígdala e o cíngulo as personagens principais"(pag.131), por outro lado a emoção primária justapõe-se a emoção secundária, sendo que esta utiliza-se dos processos da emoção primária podendo ser proveniente das amígdala, associadas as representações sobre um objeto são processadas pelo sistema córtices pré

frontais, que geram novos resultados, gerando novos comportamentos.

Ainda para Damásio (2012), a emoção é a combinação de um processo avaliatório mental, simples ou complexo, com respostas dispositivas a esse processo, em sua maioria dirigidas ao corpo propriamente dito, resultando num estado emocional do corpo. Mas também dirigida pelo próprio cérebro resultando em alterações mentais adicionais.

Essas alterações do estado do corpo associadas as imagens que ativaram o sistema cerebral justapõe-se imagem do corpo associados aos processos neuroquímicos e cognitivos resultam em um sentimento. (Damásio ,2012)

Nos estudos de Damásio (2012). Os estados emocionais corporais incidem na eficiência do raciocínio. Os estados emocionais negativos persistentes afetam o raciocínio proporcionando criação de imagens lentas, diversidade pequena, raciocínio ineficaz por outro lado nos estados emocionais positivos a criação de imagens é rápida, diversidade ampla, promovendo raciocínio rápido, mas não necessariamente eficaz.

Para Damásio (2012), o sentimento é atualização em tempo real do estado emocional do corpo em sua simplicidade ou complexidade., ainda se refere as variedades de sentimento considerando que a primeira se baseia nas emoções primárias sendo universais como felicidade, a tristeza, a cólera, o medo e o nojo em sua maior parte pré-organizadas. O corpo se conformando com um perfil da emoção podemos nos sentir, alegres, tristes, com raiva ou repugnados. A segunda variedade de sentimento é ligada a experiência da gradação mais sutis dos estados cognitivos são ligadas aos estados mais sutil de um estado emocional do corpo. A emoção processada e sentida como euforia e extasse variantes provenientes da felicidade por outro lado melancolia ansiedade proveniente da tristeza e o pânico e a timidez variantes do medo são exemplos de gradação. A representação do estado do corpo é considerado como sentimento de fundo que ocorrem em múltiplos corticices somatossensoriais nas regiões nas regiões insular e parietal e também no sistema límbico, hipotálamo e tronco cerebral, estados do corpo provenientes dos sinais vísceras sendo distribuídas pelas estruturas da zonas subcorticais e como corticais.

De acordo com Aguera(2008) “as capacidades emocionais básicas são inatas”, mas que se aprimoram nas relações sociais, que compara com as informações internas e externas do indivíduo e que passa a preparar-se para responder aos estímulos. Muito precocemente os recém-nascidos distinguem as expressões faciais básicas de alegria, tristeza e raiva. Mas essa capacidade aparentemente inata de perceber, comparar e imitar expressões faciais é rudimentar, em comparação com a capacidade de identificar com precisão o significado de expressões emocionais. A partir do primeiro ano de vida, as crianças são capazes de utilizar informação emocional para fazer escolhas. No entanto, elas estão limitadas a decidir, por exemplo, se abordar ou evitar certos estímulos. O desenvolvimento da linguagem no segundo e terceiro anos de vida muda a natureza do contexto de socialização emocional. (Scharfe,2000)

Para tanto se faz necessário ser observador incansável para compreender o estado emocional da criança e oferecer-lhe recursos para manifestar-se dando-lhe condições de organizar-se emocionalmente. As motivações para esta organização encontram-se na afetividade, o termo se refere à capacidade do ser humano de ser afetado positiva ou negativamente tanto por sensações internas como externas. (Wallon,1979)

Só num clima de segurança afetiva o cérebro humano funciona perfeitamente, só assim as emoções abrem caminho às cognições. Num clima de ameaça, de opressão, de vexame, de humilhação ou de desvalorização, o sistema límbico, situado no meio do cérebro, bloqueia o funcionamento dos seus substratos cerebrais superiores corticais, logo das funções cognitivas de input, integração, planificação, execução e output, que permitem o acesso às aprendizagens simbólicas e à resolução de problemas complexos exclusivos da espécie humana podem ser comprometidos. (Fonseca, 2009)

Emmi Pikler em sua teoria defendia desde os anos 1940 a atividade autônoma da criança, originada pelo seu próprio desejo. Nesta perfectiva a cada avanço em suas realizações a criança compreende como uma necessidade atendida logo sentimento de alegria lhe estimula a novos desafios e assim as emoções positivas lhe ampliam suas possibilidades de contatos com novos objetos sejam eles internos ou externos de forma que lhe favoreçam novas aprendizagens (Falk,2011).

Em especial os bebês as linguagens não verbais, por meio de toque, criam formas de afetividade. Nesta perceptiva a importância do colo, do carinho no rosto, cuidados na higienização, possibilitam o acesso para as emoções positivas, as quais favorecem estímulos sensitivos externos que processados lhe reproduziram um novo estado corpóreo uma nova emoção, um sentimento um novo aprendizado. (Winnicott,2006). Sabemos que, nos primeiros anos, as crises emocionais são mais frequentes, por ilustrarem que elas funcionam como pedestal das funções cognitivas posteriores, assim sendo, esse processo emoção e cognição se juntam a conquista de um novo aprendizado (Fonseca, 2016).

A aprendizagem significativa e motivadora é o resultado da interação entre a emoção e a cognição, ambas estão tão conectadas a um nível neurofuncional tão básico, que se uma não funcionar a outra é afetada consideravelmente. O pensamento emocio-

nal encontra-se assim no âmago dos processos relacionados com a sensibilidade somático-tônica do nosso corpo e com os processos superiores do pensamento racional, ambos são inseparáveis em termos neurofuncionais, quer numa ótica flo e sociogenética (aprendizagem da espécie), quer numa visão ontogenética e disontogenética (aprendizagem da criança).A aprendizagem, a atenção, a percepção, o processamento de informação, a memória, a planifcação, a tomada de decisão e a própria criatividade decorrem da sinergia entre o pensamento emocional e o racional (Fonseca, 2014).

Emoção e cognição estão juntas para produzirem o processo do pensamento emocional para mobilizarem as funções executivas que lhe dão suporte em termos comportamentais, ou seja, da produção, execução e monitorização de respostas motoras adaptativas. (Goldberg, 2001)

Nos espaços direcionados aos cuidados educação de crianças pequenas indica que os cuidadores/educadores possivelmente devem possuir qualidades fundamentais como (frmeza, amabilidade, calma, paciência, compreensão, humildade, entre outras), a mais essencial é gostar de criança, ter simpatia por ela, demonstrar interesse por suas conquistas provando sua disponibilidade afetiva positiva.

O sentimento de segurança afetiva de que a criança pequena necessita é essencial para que possa se desenvolver.

5. Considerações fnais

Considerando as pesquisas relativas no campo da neurociência na qual apoia-se este artigo, pode-se dizer que os espaços com proposta de aprendizagem de crianças pequenas sugerem um alinhamento as inovações das ciências para que suas práticas não sejam empíricas. O conhecimento sobre as fases do desenvolvimento e as emoções podem trazer uma maior compreensão sobre a grande responsabilidade que é depositada no cuidador/educador no processo de oferecer as crianças a possibilidade de alcançar passo a passo a organização de suas emoções, para apropriar-se com muita calma de uma emoção social, objetivando melhores adaptações em sua vida futura. Em síntese, as emoções atuam sobre as cognições e sobre as ações específcas que permite ao ser humano, primeiro adaptar-se, e depois, aprender a aprender.

Referências Bibliográfcas

AGUERA, L.G. (2008). Além da Inteligência Emocional: as cinco dimensões da mente. São Paulo

ANSARI, D Paving the way towards meaningful interactions between neuroscience and education. Devolopmental Science, v.8,n.6,p.467-467,2005

BAGBY,R.,Taylor,G.,&Parker,J.(1994). TheTwenty-ItemToronto Alexithymia Scale. Journal of Psychosomatic Research, 38, 23-40.

FALK, J. Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczi. São Paulo: JM, 2011.

FONSECA V. Psicomotricidade e neuropsicologia: abordagem evolucionista: Rio de Janeiro: Wak; 2009.

FONSECA V. Aprender a aprender. 3ª ed. Lisboa: Âncora; 2014.

GOLDBERG E. The executive brain: unifying cognition. New York: Oxford University Press; 2001.

HANE, A., & Fox, N. (2006). Ordinary variations in maternal caregiving in fuence infants' stress reactivity. Psychological Science, 17, 550-556.

HERCULANO-HOUZEL, S. O cérebro em transformação. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

OLIVEIRA, João Batista Araújo: Desenvolvimento Infantil, o que se desenvolve? – 1.Ed.Brasilia.Instituto Alfa e Beto .2017

Ramos, M.N.(2003). Interdisciplinaridade; Desafos de ensino e aprendizagem: Revista do Ensino Médio, 1.1, p.89-

SCALDAFERRI, P. M.; GUERRA, L. B. A inserção da neurobiologia na educação. In: X SEMANA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E II SEMANA DO CONHECIMENTO DA UFMG, 2002, Belo Horizonte. Anais...Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2002. p. 61

SCHARFE, E. (2000). Development of emotional expression, understanding, and regulation in infants and young children. In J. Parker & D. Goleman (Ed.), The Handbook of Emotional Intelligence (pp. 244-262). San Francisco: Jossey-Bass. Schultz, D., Izard, C., & Abe, J. (2005).

WALLON, Henri Do ato ao pensamento. Lisboa: Moraes, 1979

WINNICOTT, D.W. Os bebês e suas mães. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.98

PARQUE INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA NAZARÉ BIZERRA ROCHA DE SOUZA

RESUMO:

Com a Constituição Federal 1988, constituída no processo de mobilização popular e humanitária, surgiram mudanças nas áreas do conhecimento quanto ao cuidado da criança e do adolescente, portanto nos sistemas de proteção e de justiça Infanto-juvenil cada vez mais vem se aprimorando quanto à proteção das crianças, e em sala de aula não é diferente, o professor deve sempre estar atento a qualquer princípio de comportamento diferenciado para que ele seja protegido de um possível abuso. E quando trata-seda tutela em relação à criança adolescente, no Artigo 227 da Constituição Federal a mesma afrma que é direito e dever do Estado, da Família e da Sociedade. Defnindo a tutela da infância como um dever de todos. Portanto cabe ao Estado, prover, manter os recursos. A família, a responsabilidade sob a guarda visando à harmonia e direitos da criança e do adolescente. E a sociedade acompanhar o andamento da política pública orientada pelo Estado, sendo assim, desperta o olhar atento dos professores a todas as maneiras de ensino e brincadeiras de crianças também portadoras de necessidades especiais.

Palavras-chave: Professor, Criança, parque inclusivo.

1. INTRODUÇÃO

O lúdico é tudo que traz diversão, que faz a pessoa se sentir bem, relaxar, e as crianças especiais também precisam desta atenção, por isso torna-se necessário um parque inclusivo, uma vez que todas as crianças tem a necessidade de brincar e temos que proporcionar isso para elas. Uma atividade de passeio com os flhos ou amigos é estar sendo lúdico. Para desenvolver-se o homem precisa do lúdico, pois traz prazer a vida e num mundo tão cheio de problemas como temos hoje, o lúdico e o parque inclusivo devem fazer parte de nossas vidas diariamente. Há mais ou menos 300 a.c, já havia o lúdico e o parque inclusivo nas atividades diárias do homem através dos jogos como na Grécia antiga com os jogos olímpicos. Atualmente as teorias do conhecimento na educação estão centradas na aprendizagem, na ação de aprender e de conhecer. Lúdico é muito importante na aprendizagem infantil, é através da brincadeira, estímulos necessários efcazes na construção do saber, necessários para o seu desenvolvimento motor e cognitivo. Conhecer tem por defnição construir categorias de pensamento, não é possível a construção de categorias de pensamento como se elas existissem a priori, independentemente do sujeito que conhece. Somente é possível conhecer quando realmente se almeja, quando se quer, quando há um envolvimento total com o que aprendemos. No aprendizado, gostar é mais importante que criar hábitos de estudo. Nos dias de hoje as metodologias de aprendizagem, as linguagens e as línguas estrangeiras são mais valorizadas do que os próprios conteúdos de ensino. Valorizam-se mais a transversalidade e a transdisciplinaridade do conhecimento do que os conteúdos longitudinais do currículo clássico.

Em maio de 2019 já podemos observar o ápice do desenvolvimento na linguagem oral das crianças participantes no projeto. Com brinquedos sonoros de sucata a escola deu um pulo alto, pois crianças que só balbuciavam agora já falam palavras completas devido ao estímulo com cantigas e brinquedos sonoros. A partir destas estatísticas podemos ver como o lúdico e o parque inclusivo trouxeram grande relevância para o desenvolvimento do educando, desde que haja interação de todos do grupo escolar. Transformando o objeto do brincar em algo simbólico e cheio de subsídios para construção do conhecimento de forma agradável.

2. O LÚDICO, O PARQUE INCLUSIVOE A EDUCAÇÃO INFANTIL

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 signifcado 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.

É notório que nas escolas de educação infantil, a hora do parque é um dos momentos mais aguardados pelas crianças. O parquinho proporciona momentos de descontração, liberdade e prazer, contribuindo para a aprendizagem e socialização das crianças.

Os brinquedos do parque estimulam as habilidades motoras, favorecem a compreensão de regras, a comunicação e a imaginação.

Na educação infantil as crianças aprendem brincando, e nas brincadeiras ao ar livre, sendo assim o parque permite o desenvolvimento integral do educando, proporcionando também memórias afetivas.

Com a declaração de Salamanca (1994), o direito á educação das crianças com

deficiência foi assegurado por lei, e assim as escolas foram se tornando cada vez mais inclusivas. Entretanto, observa-se que muitas vezes as escolas públicas padecem de infra-estruturas para melhor integrar as crianças com deficiências, e seus direitos podem ser violados.

Percebendo a importância do parque inclusivo na educação infantil, e sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança, porque as escolas ainda não possuem parques inclusivos? Essa é a pergunta chave para o desenvolvimento desta pesquisa.

Considerando os benefícios que o parque proporciona para a formação e desenvolvimento da criança, da sua memória afetiva e socialização, é correto afirmar que as crianças com deficiências físicas podem ser prejudicadas na primeira infância. A falta de adaptações no parque colabora para a exclusão e constrangimento dessa criança.

O mesmo lugar capaz de proporcionar gargalhadas e despertar o aprendizado, coordenação motora e a sua socialização, passa a ser um lugar de tristeza por parte da criança excluída.

Observa-se que existem professoras que auxiliam a criança a brincar no parque, mas essas boas atitudes não são suficientes, lembrando que o parque representa liberdade, a criança não desfruta dessa liberdade se está limitada ás suas condições físicas e a falta de infra-estrutura do parque.

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 e o parque inclusivo 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 e o parque inclusivo 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 e o parque inclusivo 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 fna.

De acordo com Raul (2011), o lúdico e o parque inclusivo fazem parte do brincar e 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 profssional 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 gratifcante.

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 profssional, 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 o parque inclusivo, junto com 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. Verifcou-se que o lúdico e o parque inclusivo 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 o parque inclusivo 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 o parque inclusivo e brincadeiras, pois ambos proporcionam a ampliação das habilidades motoras, e também dos aspectos sociais e emocionais, então cabe também ao profssional 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 específco do trabalho escolar é o próprio conhecimento. Portanto, a função sócio-política da escola está diretamente vin-

culada 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 o parque inclusivo, com as brincadeiras existem 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, autoconfante, consciente de seu potencial e de suas limitações. Também concluímos que o lúdico, o parque inclusivo 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 afrmam que “os programas lúdicos na escola são berço obrigatório das atividades intelectuais da criança”. O lúdico, dentro do parque inclusivo, os brinquedos e as brincadeiras são sempre elementos fundamentais à infância, onde o brincar tem função primordial no processo de desenvolvimento da criança, principalmente nos primeiros anos de vida. O avanço da tecnologia, especialmente através da informática, robótica e automação, está garantindo melhor qualidade e maior quantidade na produção de bens materiais. Este avanço vem diminuindo a necessidade de que as pessoas se intoxiquem ou se bestializem nas tarefas rotineiras às quais estavam e continuam estando submetidas no cumprimento de tarefas do trabalho manual. Estes processos de substituição do trabalho humano manual por máquinas estão expulsando ou liberando as pessoas da ocupação desgastante. As pessoas estão tendo cada vez mais desemprego ou mais tempo livres.

Com relação aos benefícios do brincar, podemos dizer que estão ligados ao desenvolvimento infantil. Tanto o brincar pelo brincar, quanto o brincar dirigido, toda brincadeira só faz bem à criança, é essencial para seu desenvolvimento em todos os sentidos. Mas é necessário divulgar entre os pais, responsáveis, profssionais da educação, a importância que a brincadeira traz para o desenvolvimento das crianças, pois infelizmente alguns pais acham que o brincar não faz parte do aprendizado, até mesmo criticando o trabalho das professoras do CEI, sem conhecer verdadeiramente a importância deste trabalho em conjunto.. Quando as crianças são estimuladas, seu desenvolvimento é imenso. Os Pais devem exercer um papel de grande importância na brincadeira dos seus flhos, pois podem estimular e desafa-los para novas conquistas.

Quanto ao imaginário e a recreação, comenta-se que toda atividade recreativa, independentemente de seu formato, sempre será uma brincadeira ou um jogo. O professor que irá trabalhar com a área de recreação deve conhecer as diversas formas como toda a parte lúdica ou uma brincadeira ocorrem, e suas modalidades, para poder ajudar na elaboração de situações que atendam objetivos específcos a cada público, tipo de atividade realizada e características do local onde trabalha, sendo assim, Sabine (2009), diz que apesar de existirem diversos diferenciais, basicamente o que separa uma situação da outra é o fato de que trabalhar coma ludicidade solicita regras mais elaboradas, que o levem a um resultado de vencedor ou perdedor, enquanto a brincadeira não necessariamente possui tais fatores, o que as torna muitas vezes mais interessantes por evitar a frustração da derrota, possuindo um caráter de maior ludicidade, e permitindo exercitar a criatividade na forma de execução, o que o jogo impede pelo fato de terem de ser seguidas as suas normas preestabelecidas (regras), por isso a importância do brincar Heurístico, com brinquedos não estruturados.

A ludicidade dentro do parque inclusivo, 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 modifcá-la, quando desejar, incluir novos membros, retirar e modifcar as próprias regras, ou seja, existe uma liberdade da criança agir sobre ela. Para a autora, a brincadeira se constitui em uma atividade em que as crianças, sozinhas ou em grupo, procuram entender o mundo e as ações humanas nas quais

estão inseridas no seu dia a dia, elas até conseguem fazer comparações do mundo real ao imaginário.

Após os humanistas do renascimento, por volta do século XVII ao perceber que o lúdico e o parque inclusivo e brincadeiras contribuíam para Educação, começaram a utilizá-los como maneira de conservar a moralidade das crianças, que até então eram considerados, "adulto em miniatura", a partir daí começaram a proibir aqueles jogos que considerados inapropriados para as crianças e orientar os que consideravam bons, colocando em questão e em prática tudo aquilo que os pesquisadores e historiadores conseguiram ao longo do tempo.

Para Raul (2011), a partir destas ideias é que se começou a observar a educação das crianças pequenas como portadoras de características específicas, deixando de ser considerada uma educação dos adultos em miniatura, como eram considerados até então. As diferentes abordagens pedagógicas baseadas no brincar bem como os estudos de psicologia infantil direcionados ao lúdico e o parque inclusivo permitiram a constituição da criança como um ser brincante, e a brincadeira deveriam ser utilizados como uma atividade essencial e significativa para a educação infantil. Percebe-se então que o brincar para a criança não é uma questão apenas de pura diversão, mas também de educação, socialização, construção e pleno desenvolvimento de suas potencialidades, observando e valorizando tudo aquilo que cada criança trás consigo mesma como cultura. Portanto, o brincar deve ser valorizado, sendo visto como um meio na educação infantil para desenvolver a criatividade e o raciocínio critico de maneira prazerosa pelas crianças.

A ludicidade é um direito da criança, e este é reconhecido em declarações, convenções e leis, como a convenção sobre os direitos da criança de 1998, adotada pela Assembleia das Nações Unidas, a Constituição Brasileira de 1998 e o estatuto da criança e do adolescente de 1990, portanto todos estes documentos colocam o brincar como prioridade e direito da criança e do adolescente.

Para Duprat (2015), afirma que os pesquisadores Comenius, Rousseau e Pestalozzi deram início a educação sensorial, usando o lúdico, parque inclusivo e os materiais didáticos. Eles foram os primeiros pedagogos da educação pré- escolar a romper com a educação verbal e tradicionalista de sua época. Sugeriram a educação sensorial, tendo como base a utilização do lúdico e o parque inclusivo e dos materiais didáticos, que teria que traduzir por si a crença em uma educação natural dos instintos infantis, respeitando e dando voz a criança, fazendo ela protagonista de sua história.

Entendendo que o brincar, pelo ato de brincar estimula os fatores físicos, moral e cognitivo, dentre outros, porém ele justifica, que também, seja importante a orientação do adulto para que ocorra o desenvolvimento da criança. Neste sentido as escolas adotaram suas teorias, percebendo o brincar como atividades orientadas e também livres. Os brinquedos passaram a ser vistos como base para a atuação do brincar nas escolas, possibilitando assim a obtenção de capacidades e saberes., sendo eles brinquedos pedagógicos e os brinquedos heurísticos.

A criança deve ser compreendida como um ser em pleno desenvolvimento, é importante que as escolas e os educadores, incentivem a prática do jogo, como forma de aperfeiçoar esse desenvolvimento infantil, ela cresce brincando com o mundo a sua volta.

Para Duprat (2015), a ludicidade aproxima as crianças e é a partir dela que ambas aprendem a trabalhar em equipe, passam a entender que a competição é necessária em relação ao desafio e a superação, devem saber ainda que as regras existem para estabelecer uma ordem, e que se trabalharem em grupo, poderá obter mais sucesso. O ato de jogar nada mais é que a construção do conhecimento aliada ao prazer, e com este prazer a criança aprende brincando.

O ato de brincar não significa especialmente apenas diversão sem fundamento e razão, caracteriza-se como uma das maneiras mais complexas da criança comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece por intermédio de trocas experimentais mútuas de toda sua vida. Sendo assim, através da brincadeira, e da socialização a criança consegue desenvolver conhecimentos relevantes, como, por exemplo, memória, imitação, atenção, imaginação, entre outros, que proporcionem à criança o desenvolvimento de determinadas áreas da personalidade, a saber: afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.

Para Duprat (2015), a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo constituem uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e o do social. O jogo pedagógico pode ser um instrumento da alegria, quando utilizado de maneira correta e absorvido com sabedoria. Uma criança que joga, antes de tudo o faz porque se diverte, mas dessa diversão emerge a aprendizagem e a maneira como o professor após o jogo, trabalhar suas regras pode ensinar-lhes esquemas de relações interpessoais e de convívio ético.

Trabalhar com o lúdico e o parque inclusivo é fazer com que a criança aprenda de forma prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno se sente feliz e motivado e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de forma prazerosa, com ele mesmo e o mundo a sua volta.Dessa mesma maneira ocorre a brinca-

deira, pois para o autor a experiência criativa começa a partir do momento em que se pratica essa criatividade e isso aparece em primeira instância através da brincadeira. Contudo, para a autor é essencial que o adulto não interfra durante estes momentos, pois as descobertas que ocorrem levam ao amadurecimento, que será importantíssimo para o início de suas atividades cultural e social.

Para Raul (2011), A escola e reconhecida como uma fase de transformação na vida dos quais a frequentam, portanto se o ambiente onde este individuo frequenta é convidativo, esta transformação ocorre de forma mais agradável. Muitas vezes visualizamos escolas mecânicas com atividades repetitivas que desfocam o educando e tirem seu interesse de frequentar a escola.

Mas como não perder o foco de escola transformadora e trazer o aluno para dentro dela? Para Duprat (2015), a brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papéis a serem representadas nas brincadeiras e no processo de duração e do espaço nos diferentes temas de jogos, as crianças têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir daí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano.

Tiram- se as atividades impressas que abarrotam as salas de educação infantil e insere-se o lúdico e o parque inclusivocom brincadeiras e jogos que estimulem a criança a pensar e a criar. Esquecem-se os papéis por um tempo, não que sejam menos importantes, mas são desnecessários quando são utilizados em peso.

Como na escola pesquisada CEMEI Palmares, as crianças foram estimuladas a criar e a brincar sozinhas ou acompanhadas de seus professores, pai e colegas. Como foi visto na estatística anterior 82% das crianças melhoraram suas dificuldades na linguagem oral, devido não só ao uso das atividades diárias da sala que já foi citada muitas vezes mecânica, mas também o uso das cantigas com instrumentos musicais construídos por eles mesmos.

Diante de tantas conquistas é notório dizer que houve um aumento de 76% da participação da família na escola devido ao projeto realizado.

Observa-se que quando chegamos no quarto trimestre, em meados de outubro a participação da família na escola aumentou de forma significativa pois tomaram a frente do projeto como algo primordial ao aprendizado das crianças. Professores e gestores relataram que a participação da família na escola melhorou bem mais com o projeto, pois os pais perceberam que o lúdico e o parque inclusivo são importantes tanto na escola como em casa. Pais relataram também que as crianças que brincam ao invés de ficar no celular ou assistindo televisão ficam mais calmas e desenvolvem -se melhor. Alguns pais e pessoas da comunidade em si utilizaram os conhecimentos adquiridos na construção de brinquedos e jogos desenvolvidos na escola para passar para seus conhecidos do bairro e de outras comunidades.

Fotos das atividades realizadas são expostas sempre, e os pais estão com ideia de uma feira cultural que demonstre todo trabalho realizado na escola e arrecade fundos para a mesma. A partir desses relatos a escola pesquisada passou a utilizar e a fazer diversas oficinas de brinquedos, brincadeiras e jogos na escola envolvendo a família e a comunidade em si.

As escolas em âmbito geral devem reorganizar-se e esquecer o mecanismo de atividades impressas e inserir o lúdico e o parque inclusivo em seu espaço de forma a bem acolher essas crianças, não provocando rupturas e impactos negativos no processo de escolarização, mas sim trazer relevância ao desenvolvimento do educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pode-se compreender que o lúdico e o parque inclusivo na educação infantil ou na educação como um todo é necessário para nortear as ações pedagógicas, sendo que contemplar o brincar é um fazer educativo cheio de significados, porém as crianças portadoras de deficiências, ficam impossibilitadas de participar deste aprendizado lúdico proporcionado por falta de infra-estruturas.

Com o lúdico e o parque inclusivo o educando cria e recria métodos de aprendizagem que estimulam a integração dos conhecimentos sociais e culturais. Diante do que foi apresentado, é possível perceber que o aprendizado ocorre de forma progressiva e continuada respeitando as necessidades da criança em seu desenvolvimento inicial, mas para isso acontecer de maneira geral é preciso ser respeitado a lei de Salamanca (1994), que assegura educação para todos. Falar em Educação significa falar em ser humano. Todo e qualquer processo educativo precisa ter, considerar o sujeito, a pessoa, como um ser histórico-cultural, como ponto de partida. As interferências da tecnologia, que possibilitaram o mundo globalizado, estão provocando mudanças no comportamento das pessoas. Por isso, a necessidade de rediscutir a formação dos profissionais da Educação, condições reais das escolas públicas, considerando a velocidade da informação e os novos conhecimentos que exigem das pessoas maior atenção no que se refere às questões de sua competência técnica e seu

compromisso político, para que as relações sociais possibilitem uma melhor qualidade de vida também para crianças portadoras de necessidades físicas.

Observa-se que os dois mesmo com concepções diferentes de desenvolvimento chegam a um bem só, que é o bem-estar da criança; A partir dos resultados demonstrados na pesquisa é possível ressaltar que as ações pedagógicas, rotinas e situações de aprendizagem que envolveram o lúdico e o parque inclusivo terão grande êxito nas escolas, se forem respeitados todos os direitos, disponibilizando recursos para que todos possam brincar.

Cabe às escolas e ao Governo, promoverem ações, que envolvam o lúdico e o parque inclusivo como forma de aprendizado e conscientização do brincar na educação infantil. Não necessita ser especificamente o trabalho com construção de brinquedos com recicláveis, basta inserir o brincar no currículo escolar.

Os objetivos desta pesquisa foram alcançados com sucesso, visto que possibilitará aos leitores conhecerem habilidades para serem desenvolvidas onde garantirão aos educandos um aprendizado significativo.

REFERÊNCIAS

CORIA-SABINE, Maria Ap.; LUCENA, Regina F. de. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Campinas: Papirus, 2009.

DUPRAT, Maria Carolina (org.) Ludicidade na educação infantil. São Paulo, Pearson: 2015.

RAU, Maria C. T. D. A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica. Curitiba: IBPEX, 2011.

OS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM DE BEBÊS E CRIANÇAS

MARIA ODETE RIBEIRO DOS SANTOS

RESUMO

Neste artigo faz-se é uma breve refexão sobre os contextos de aprendizagens e desemparedamento dos bebês e crianças no CEI. Estão em processo e refexão por ser uma atual este assunto, as escolhas e concepções que permeiam estes contextos de aprendizagem. Existe o interesse e inquietude em entender melhor a prática, que provoca o indagar do fazer pedagógico: o que oferecer as crianças seria um contexto de investigação? Uma sessão? Um território? Um ateliê? Ainda há incomodo com a possibilidade dos contextos de investigação estar vinculados apenas a esse tipo de proposta organizada. Por isso apresenta-se artigo apresenta esta proposta e trago a importância destes contextos no desemparedamento das crianças e bebês do CEI, Este artigo tem cunho teórico bibliográfco com apoio teórico que tratam esta questão tão atual que discutem a importância do tema.

Palavras - chaves: Contextos investigativos; Educação Infantil; Currículo

INTRODUÇÃO

Como sabe-se a educação é um processo social que ocorre na partilha da vida comum. As crianças na Educação Infantil, hoje são vistas como protagonistas de suas próprias histórias e aprendizagens é um local onde se expressam e forescem de forma genuína, respeitando seu tempo e impulso de aprender.

O educador da infância deve considerar a escola inteira como espaço de pesquisa, investigação e criação. Deve ter a estética como um valor importante e um olhar integrado para as aprendizagens. Os Contextos de investigação e aprendizagem é a forma como tem sido explorada e refete as concepções em que a criança explora os espaços aprendendo de forma investigativa valorizando a estética e organização dos espaços.

Os espaços muitas vezes são fora da sala de referencia. Por isso vê-se também o termo desemparedamento, os ambientes externos costumam serem os preferidos pelas crianças e bebês. Uma oportunidade para transformar as práticas educativas com eles então por que não externalizar os contextos educativos.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA

Para entender como ocorre a aprendizagem na Educação Infantil é preciso retroceder no tempo. Desde os primórdios das pedagogias participativas para as infâncias (ainda na segunda metade do século XIX) que os ambientes na Educação Infantil já eram pensados como sendo a expressão das propostas educativas que garantiam as experiências das crianças nas suas múltiplas áreas curriculares, o direito delas à aprendizagem signifcativa e situada e ao cuidado acolhedor, ao espaço e aos materiais para as brincadeiras, para as interações positivas e para a expressão e a comunicação de ideias, sentimentos e ações entre elas próprias e entre elas e os adultos (OLIVEIRA-FORMOSINHO e KISHIMOTO, 2002).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil (DCNEI/2010) afrma em seu artigo sétimo, que este nível de educação exerce tripla função na sociedade brasileira. A primeira é a função social do acolhimento dos bebês e crianças no sentido de assumir a responsabilidade de cuidá-la e educá-la em sua integralidade no período em que estão na instituição ,complementando e compartilhando a ação da família/responsáveis .

A segunda função é política de promover a igualdade de oportunidade educacional entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao o acesso aos bens culturais e as possibilidades de vivencias das infâncias. Em essência ,isso signifca contribuir para que os bebes e crianças usufruam dos seus direitos civis, humanos e sociais ,exercendo o seu direito á participação.

A terceira função é a pedagógica, pois a unidade escolar é o espaço privilegiado tanto para a ampliação e diversifcação de repertórios, saberes e conhecimentos de diferentes ordens coam para estabelecer o encontro e a convivência entre bebês, criança se adultos.

Recentemente, meados dos anos 90 do século XX, o pedagogo italiano Loris Malaguzzi (1920 - 1934), idealizador do projeto de escolas infantis da região de Reggio Emilia na Itália, reconhecido internacionalmente por sua qualidade (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003), sintetiza essa ideia de ambiente preparado, trazido por Montessori (1870 – 1952), afrmando que: o ambiente educa (HOYUELOS, 2020).

Para Malaguzzi, o ambiente educativo também deve documentar, registrando a identidade e a história do grupo e dos grupos que nele interagem (FOCHI, 2019) – as suas experiências, seus modos de se organizar, suas memórias. Por isso, o espaço deve se abrir para ser marcado pelas marcas do tempo e pelas marcas desse estar junto. Esse estar junto inclui o clima, a atmosfera emocional, o tom dos sentimentos, das relações

complexas e intersubjetivas do grupo. Uma atmosfera que parece ter um efeito residual porque se pode conseguir percebê-la ou lê-la até mesmo quando ninguém está ocupando os espaços, só de olhar a disposição das mobílias, dos objetos e as marcas nas paredes por exemplos.

Ao pensarmos neste espaço, deve-se ter um olhar sensível para ludicidade. Refetir sobre este espaço se faz importante .Como poderia ser a organização que propicie experiências signifcativas para os bebês e crianças.

CANTOS PEDAGÓGICOS OU CONTEXTOS EDUCATIVOS?

Enquanto os adulto/educadores são convidados a olhar para dentro, acolher, para que as crianças e bebês para que possam expressar de forma saudável, pensa-se na organização dos espaços. Muito já dito sobre os cantos na rotina da educação infantil, que visam atender de forma dinâmica e a ampliar a vivência cultural e social da criança com o mundo em que ele está inserido.

Portanto, um trabalho com autonomia na organização das rotinas nem é capaz de proporcionar uma aprendizagem efcaz. Sabe que é na educação infantil, que cabe ao professor e a escola oferecer esse processo, visando atender as diversidades com compromisso e qualidade, numa visão de busca de novos horizontes para a criança.

Um aprofundamento desta metodologia está sendo discutida. Qual seriam as possibilidades de ampliar a maneira de organizar os espaços?

Os contextos de aprendizagem que é a proposta deste artigo e como estas ações pedagógicas trazem outra perspectiva sobre os espaços.

Acredita-se que os contextos simples e equilibrados sem superproduções ou excessos de estímulos visuais, são mais produtivos. Outra inquietude é a hipervalorização dos contextos de investigação, praticamente se tornaram sinônimo da atividade do dia, observa-se muitos contextos repetidos, reproduções, pouca autoria e criação docente, enfm modismo que não transforma realidade alguma, falas sem nexo "inspiradas pela abordagem Reggio Emilia. Muda-se o nome e a postura continua a mesma, sem a união entre teoria e prática. Por isso o questionamento cantos pedagógicos ou contextos educativos .

Paulo Fochi nos traz em seu livro O brincar heurístico na creche (2018) que a comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês e crianças em um contexto de vida coletiva.

Apontar caminhos metodológicos de pesquisa, práticas pedagógicas e formação docente. Ainda ressalta que o conhecimento não é estático, nem está pronto e acabado. Assumir a complexidade e o inacabamento do conhecimento e dos processos de conhecer é um ponto de partida fundamental para mudar as relações de poder e do papel da escola na vida das crianças.

O educador deve ter consciência de o próprio fazer, clareza do porque propõe determinado contexto. E esse saber vem da pesquisa, da prática, do estudo, da observação, da refexão e da troca.

O modismo e o uso das palavras desenfreado sem saber os conceitos que envolvem cantos pedagógicos ou contextos investigativos levam a muitos equívocos. A escola é um espaço de investigação, mas não quer dizer que tudo é investigação; nessas pesquisas sobre os contextos me deparei com os seguintes termos: contexto investigativo, projeto investigativo, espaço investigativo, intencionalidade investigativa e fotografa investigativa.

No contexto investigativo o adulto prepara o espaço, os materiais e observa o que vai acontecer... Como assim? Sem saber o que olhar, sem planejar o tempo ou possíveis formas de intervir, isso se torna abandono, ou espontaneísmo. É urgente romper com essa prática esvaziada.

Mais algumas perguntas surgem sobre os contextos: qual a diferença entre cantos e contextos? Refetir principalmente a perspectiva que muda do adulto para a criança. E entre projetos e contextos? Essa é mais complexa, pois um projeto tem contextos, preciso ter novas vivências para experimentar e refetir, mas considero o trabalho com projetos em uma determinada perspectiva.

PENSAR OS CONTEXTOS INVESTIGATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A existência de múltiplas infâncias e das varias de ser criança consolida um trabalho em que todos possam ter experiências de aprendizagem de acordo com suas potencialidades, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades e na equidade. Para que estas aprendizagens ocorram realmente, envolve rever toda a fundamentação e as concepções. Dialogar com as pedagogias participativas, ter a criança na centralidade do processo educativo e articular o currículo, os saberes da criança e do patrimônio da humanidade. Vale lembrar que os currículos são plurais, documentos vivos.

Saber como se organiza a ação pedagógica na sua instituição é fundamental pra que os contextos investigativos aconteçam.

Pensar e refetir sobre contextos de aprendizagem ou contextos educativos já traz esse novo olhar de que não há um momento especifco e único para aprender e a escola

toda precisa ser este contexto rico em possibilidades de pesquisa, descoberta, invenção, materialidades, natureza, desafios motores, acolhimento, relações respeitosas, ambientes provocativos, múltiplas linguagens.

Já é sabido que os bebês e as crianças aprendem pelo brincar e pelas interações em um processo não linear de construção de conhecimento, partindo de uma relação de vínculo com o adulto e do estabelecimento de um clima saudável.

As experiências vividas na escola precisam ser planejadas com intencionalidade, sentido e continuidade sem esquecer-se da complexidade, do respeito aos ritmos e tempos.

Não basta preparar um espaço e materiais e dizer que é um contexto de investigação, uma escola que investiga vai muito além, a investigação pressupõe uma problemática, a resolução de um problema, sem o docente responder a pergunta da forma convencional e sim alimentar as perguntas das crianças e criar condições para expressá-las, dentre outros aspectos.

Um docente curioso não se acomoda, cria com autoria suas práticas, aceita o não saber, observa, escuta, registra, deseja saber, está presente, junto, aberto, acolhe as perguntas e se pergunta. Valoriza, promove e sustenta a curiosidade das crianças, busca indícios, legitima as teorias infantis, oferece contextos com as múltiplas linguagens, planeja, projeta, relança, erra, acerta, tenta, refete, cria cenários convidativos. Leia a obra Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire e veja que a escolha de ser professor exige certa postura profssional. :

CONTEXTOS EM QUE OS BEBÊS E AS CRIANÇAS APRENDEM E INVESTIGAM

O cuidar e o educar são indissociáveis, portanto os bebês e as crianças aprendem, investigam e pesquisam em todas as situações cotidianas: cuidados pessoais, acolhimento, apoio ao desenvolvimento da autonomia, exploração do contexto da sala referência, do parque, do corredor, do refeitório, do pátio, das transições, do solário, da sala de arte ou ateliê, durante a entrada e a saída enfm em todos os momentos.

Portanto o que faz sentido é a escola toda como um contexto de aprendizagem ou um contexto educativo, considerando contextos amplos e específcos que garantem os seis direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) e articulam os campos de experiência nutrindo às interações, a imaginação, a fantasia, a criatividade, as pesquisas, enfm a subjetividade, a poética e as narrativas infantis.

É ainda no cotidiano que o currículo emergente se faz presente, onde a vida é conteúdo. A repetição de algumas situações gera previsibilidade, antecipação, intimidade e apropriação da vida cotidiana com abertura para o inusitado e o encantamento.

Quando o objetivo é qualifcar as práticas pedagógicas e fazer uma curadoria potente, os professores devem se orientar pelos princípios éticos, estéticos e políticos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil citadas acima, para pensar os espaços, os materiais, os tempos e as relações.

Ainda existem muitos aspectos para pensar e aprofundar, mas acredita-se que não há uma regra única como: deve ser em pequenos grupos, deve ter mais de um contexto, isso vai depender da realidade de cada instituição. Dar o melhor, dentro das suas possibilidades, estudar, registrar, refetir, trocar, buscar parcerias (mesmo que fora da instituição) construa seu percurso com as crianças e bebês.

Os diferentes contextos investigativos selecionados e classifcados foram distribuídos nas seguintes categorias:

- Contextos Investigativos para convidar à exploração das linguagens expressivas;

Contextos Investigativos para convidar à exploração de aprendizagens mais específcas em literacy e numeracy;

- Contextos Investigativos para convidar à exploração de elementos e substâncias usando a bancada e utensílios de cozinha e a Bandeja de Experimentação;

Contextos Investigativos para convidar à exploração da imaginação com o Mini Mundo;

- Contextos Investigativos para convidar à exploração do jogo heurístico e da construção com materiais manipulativos (Loose Parts);

- Contextos Investigativos para convidar à exploração da natureza, dos ciclos da vida, das plantas e dos animais;

- Contextos Investigativos para convidar à exploração dos fenômenos físicos;

- Contextos Investigativos para convidar à exploração multicultural.

Mas do que se trata cada um dessas categorias de contextos investigativos apresentadas? Passamos agora a ilustrar essas categorias, uma a uma e a descrevê-las brevemente acrescentando um exemplo visual para demarcar sua especifcidade.

Contextos Investigativos para convidar à exploração das linguagens expressivas

Nesse tipo de contexto investigativo a

criança encontra a sua disposi- ção uma organização de materiais que possibilitem criação através de uma diversidade de suportes, superfícies, substâncias, elementos de aplicação que podem ser combinados de múltiplas maneiras. A educadora também pode se inspirar em propostas mais definidas de arte para crianças que as levem a explorar o desenho, a pintura, a modelagem, a colagem, a escultura, deixando a disposição uma organização de elementos focada em uma proposta de arte em particular Tais como nas imagens abaixo: pintura usando conta-gotas; fazendo marcas com pigmentos naturais ou fazendo instalações tridimensionais usando barbante e papel machê. Propostas que atraiam e inspirem (GADINI, HILL, CADWELL, SCHWALL, 2019).

Contextos Investigativos para convidar à exploração de aprendizagens mais específicas da literacy e numeracy

Os contextos que convidam à exploração de aprendizagens específicas da literacy podem trazer desde arranjos que identificam letras dos nomes das crianças da turma até contextos de escritas espontâneas de fatos ou partindo de livros de histórias infantis, enquanto que os contextos investigativos que convidam à exploração da numeracy são organizados de forma a focalizar nas possibilidades de pesquisa de materiais manipulativos que levem a classificar, contar, seriar, ordenar, relacionar, somar, subtrair, dividir e

Contextos Investigativos para convidar à exploração de elementos e substâncias usando a bancada e utensílios de cozinha e Bandejas de Experimentação

Bancadas e utensílios na caixa de areia

Num contexto investigativo que usa a bancada de madeira,areia, água, pedras pequenas o objetivo é convidar as crianças a misturar os elementos e experimentar as transformações que podem resultar dessas experiências (GOLDSCHMIED e JACSON, 2012).

Bandejas de Experimentação

São contextos trazidos pelos seguidores dos Jogos Heurísticos. As Bandejas de Experimentação São também chamadas de Jogo Heurístico por Bandeja (CASTILLA, CABRERA, 2015). Trata-se de organizar bandejas colocadas ao alcance das crianças sobre mesas compatíveis com as dimensões infantis. Algumas dessas bandejas devem conter matérias contáveis (peque- nos objetos como grãos, contas, pompons de lã, etc) e outras bandejas devem conter materiais incontáveis (grãos, areia, farinhas, entre outros) como apoio deve-se colocar a disposição uma terceira arrumação em uma mesa que deve conter muitos utensílios para as crianças manusearem as Bandejas de Experimentação, tais como: peneiras, pegadores de massa, colheres, funis, potes, coadores, etc. (FOCHI, 2018).

Contextos Investigativos para convidar à exploração da imaginação com o Mini Mundo

Os Mini Mundos são recriações de espaços geográficos com animais e personagens tridimensionais em miniatura que levam às crianças a experimentarem a multissensorialidade e a imaginação, pois, esse contexto cria um cenário onde a criança pode se transportar sua consciência, projetando ali pensamentos e sentimentos. O Mini Mundo por vezes, é baseado em interesses já manifestos pelas crianças e sua proposta é ampliá-los através do jogo simbólico (DAVIES, 2021).

Contextos Investigativos para convidar à exploração do jogo heurístico e construção com materiais manipulativos

Jogo Heurístico

Inspirados no trabalho da educadora e pesquisadora da área da edu- cação infantil com bebês e crianças pequenas Elinor Goldschmied (1910– 2009). O vídeo datado de 1991 - I don´t Need Toys - produzido por Anitta Hughes em parceria com Elinor Goldschmied apresenta a proposta do Jogo Heurístico. O Jogo Heurístico trata da organização de contextos onde a professora arranja esteticamente algumas combinações de materiais não estruturados em diferentes tapetes ou esteiras. As crianças se dividem nos espaços demarcados e interagem explorando as possibilidades dos materiais: tantos suas propriedades quanto suas possibilidades de combinação (GOLDSCHMIED e JACKSON, 2012).

Construção com Materiais Manipulativos: Loose Parts

É uma proposta inspirada no trabalho do arquiteto escocês Simon Nicholson (1934–1990) que escreveu um artigo revolucionário (NICHOLSON, 1971) que atestava a potência criativa e inovadora das conexões de partes soltas que ordenadas formam um todo. A proposta de Loose Parts trata-se de uma coleção de materiais não estruturados naturais ou criados pelo homem, organizada por espécies que fica a disposição das crianças para que elas combinem livremente as peças soltas formando seus próprios cenários envolvendo-se em um jogo de construtividade e imaginação (DUDOVIK e CIPPITELI, 2019).

Contextos Investigativos para convidar à exploração da natureza dos ciclos da vida, das plantas e dos animais

Esses contextos buscam trazer arranjos que provoquem ações diretas das crianças com elementos e com variadas combinações de elementos coletados em ambientes da natureza. Alguns equipamentos podem ser inse- ridos para intensificar essa pesqui-

sa tais como: lupas, lentes, potes, espelhos, réplicas, livros ricos em ilustrações sobre o tema proposto no contexto, pranchetas e materiais para fotografar e anotar (TIRIBA, 2018).

Contextos Investigativos para convidar à exploração dos fenômenos físicos

Fenômenos físicos fascinam as crianças pequenas porque elas se empenham em criar teorias provisórias para aquilo que elas acreditam dar sentido a experiência que estão vivenciando, ao interagirem com essa categoria de contexto. Experiências com magnetismo, com densidade, gravidade, peso, equilíbrio, luz, sombra, projeções, entre outros, são potencialmente interessantes e podem ser vivências estruturantes de projetos em longo prazo (OLSSON in ABRAMOVICH e TEBET, 2019).

Contextos Investigativos para convidar à exploração Multicultural

Nesse tipo de contexto, o educador pode recriar nichos que tragam objetos livros ilustrados, utensílios, aparelhos, culinária, outros detalhes para compor um contexto temático que leve as crianças experimentarem aspectos relativos a sua cultura ou a outras culturas diferentes da sua. Pode-se também problematizar através de contextos multiculturais questões relativas a gênero, etnia, sexualidade buscando uma ética antissexista, antirracista e não preconceituosa. É possível trazer para o contexto investigativo multicultural arranjo baseado em festividade comunitária que faça sentido para as crianças e suas famílias promovendo o estreitamento do sentimento de pertencimento para alguns e de acolhimento a diversidade para outros (CORSARO, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo tem o objetivo de apresentar uma abordagem que pode ser vivenciada nas escolas infantis. É preciso acreditar com a certeza da convicção de que o trabalho com contextos investigativos não é um trabalho difícil para a educadora, ao contrário, ele é uma prática fácil porque acontece de maneira fuída, respeita o direito das crianças de se engajarem em suas próprias explorações vindas ao encontro do seu modo de ser, estar, pensar e agir (MARTINI, MUSSINI, GILIOLI e RUSTICHELLI, 2020).

É preciso abandonar a ideia de que criar contextos é uma prática que não se aplica à realidade atual das escolas infantis públicas brasileiras. Hoje, mesmo em nosso país, no interior do sistema público de Educação temos mais condições de recursos econômicos e humanos para viabilizar essas propostas nos cotidianos de nossas escolas do que os autores fundadores da maioria das pedagogias participativas tiveram quando as criaram pois, boa parte delas emergiram em países que estavam economicamente devastados e em períodos socialmente difíceis. Nessas condições podemos citar como, por exemplo, os surgimentos das abordagens Pikler ,Loczi, Reggio Emilia e do Brincar Heurístico de Elinor Goldschmied (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2017), que encontram suas origens na Europa do pós Segunda Guerra Mundial. Ao examinar esses casos pode-se dizer que ao contrário, o senti- mento de aniquilamento impulsionou a fértil criação dessas propostas que se colocavam na contramão do establishment operado pela cultura escolar tradicional (VECCHI, 2017).

Criar contextos investigativos ou ainda “convites para brincar” que obviamente levam à aprendizagem, é uma maneira prática simples de envolver as crianças em um processo complexo que pressupõe o uso de uma diversidade de materiais manipulativos e que mobiliza as suas múlti- plas combinações. Eles oferecem às crianças uma excelente oportunidade de dirigirem, elas próprias, suas brincadeiras, seguindo os seus interesses, ao mesmo tempo em que interpretam o mundo ao redor, buscando dar sen- tido às suas experiências, consolidando sua construção de identidade e de pertencimento, amplifcando sua relação com o outro, intensifcando as oportunidades de praticar a sua linguagem e aprofundar seu conhecimento de mundo, e com tudo isso liberando um forte sentimento de inteireza e conexão (AGUILLERA, CABANELLAS E RUBIO, 2020)

Faz-se necessário abandonar a crença de que não se pode trabalhar com contextos porque não se tem um orçamento que viabilize essa prática com qualidade. Ao realizarem uma coleção de imagens de contextos dos mais variados tipos é possível constatar a presença de materiais simples facilmente obtidos através de doações, como por exemplo: caixotes de madeira, tocos de troncos de árvores, carretéis grandes de madeira e outros materiais despojados que servem como mobília. Começar procurando e organizando uma coleção de materiais simples, mas signifcativos para usar em conjunto em seus “convites para brincar”. Olhar para o que tem ou pode juntar partindo de materiais que derivam de seu consumo doméstico e pensar em como pode apresenta- los ou usá-los de maneiras diferentes em seus contextos.

É fundamental para abordagem que a educadora ofereça pelo menos três propostas de contextos para que as crianças possam se distribuir entre os diferentes convites de forma democrática. Não se limitar a um único contexto de cada vez, não é porque confgura um popular “convite para brincar” que todas as crianças vão querer fazê-lo. Ter opções para as crianças se distribuírem conforme suas afnidades e preferências. Além disso, apresentar uma única opção mesmo sendo de um contexto onde as crianças possam construir livremente a partir dos materiais disponíveis, não é uma atitude democrá-

tica.

No momento de interação entre as crianças a partir do contexto, o educador precisa se colocar de forma a observar as crianças brincando: ouvir as conversas, pensar nas perguntas que as crianças estão fazendo e depois trazer seus registros para o seu planejamento pensando juntamente com sua dupla educativa como vai estender e sofsticar a investigação das crianças a partir do que observou oferecendo.

Não forçar, não sugirir, não direcionar a exploração das crianças e não elogiar. A exploração é delas. O elogio também é uma forma de direciona mento e causa dependência psicológica na criança em relação à aprovação da educadora a tudo que ela fzer, esse vício no elogio esvazia o prazer da criança na brincadeira, retira o foco da criança na descoberta e ela deixa de se mover por uma motivação intrínseca e passa a precisar de uma motivação que venha de fora dela para acionar uma iniciativa. Diante de tudo isso é urgente que, além de se conhecer contextos investigativos possíveis, o esforço da professora para que aconteçam .

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. e TEBET, G. Infância e Pós Estruturalismo. São Carlos; Pedro e João Editores, 2019.

AGUILLERA, M. I. C.; CABANELLAS, M. C. E., CABANELLAS, J. E. e

RUBIO, R.P. Ritmos Infantis: tecidos de uma paisagem interior. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.

CEPPI, Gedade do Atelier na Educação da Primeira Infância. Phorte Editora,2017.

CORSARO, W. A. Sociologia da Infância. Porto Alegre: ArtMed, 2019.

DAHLBERG, G; MOSS, P. e PENCE, A. Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós - modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAVIES, S.A Criança Montessori: guia para educar crianças curiosas e responsáveis.SP: NVerso Editora, 2021.

EDWARDS, C.; GANDINI, L. e FORMAN, G. As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância, 2015.

FOCHI, P. S. (org). O Brincar Heurístico na Creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil: OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos GOLDSCHMIED Pedagógicos, 2018.

FOCHI, P. S. A Documentação Pedagógica como Estratégia para a Construção do Conhecimento Praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2019.

GADINI, L.; HILL, L; CADWELL, L.; SCHWALL, C. O Papel do Ateliê na

Educação Infantil: a inspiração de Reggio Emilia. PoA: Penso, 2019

GOLDSCHMIED, E. e JACSON, S. Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em cre- che. Porto Alegre: ArtMed, 2012.

HOYUELOS, A. E RIERA, M. A. Complexidade e Relações na Educação Infantil. Phorte Editora, 2019.

HOYUELOS, A. A Estética no Pensamento e na Obra Pedagógica de Loris Malaguzzi. SP: Phorte Editora, 2020.

KATZ, L. e CHARD, S.. A Abordagem por Projetos na Educação da Infância.Portugal: Galouste Gulbekian, 2009.

MARTINI, D.; MUSSINI, I.; GIOLI, C.; RUSTICHELLI, F. (org.). Educar é a

Busca de Sentido: aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0- 6 anos. São Paulo: Editora Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil, 2020.

MONTESSORI, M. Mente Absorvente. SP: Kirion Editora, 2021.

OLIVEIRA-FORMOSINHO J. e KISHIMOTO, T. M. Formação em Contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002

.(org.). Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche. Porto: Porto Editora, 2017.

e PASCAL, C. Documentação Pedagógica e Avaliação na Educação Infantil: um caminho para a transformação. PoA: Penso Editora, 2018.

RABITTI, G. A Procura da Dimensão Perdida: uma Escola de Infância de Reggio Emilia. PoA: Art Med, 1999

RESNICK, M. Jardim de Infância para a Vida Toda: por uma aprendizagem criativa mão na massa e relevante para todos. PoA: Penso Editora, 2020.

TIRIBA, L. Educação Infantil como Direito a Alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. RJ: Paz e Terra, 2018.

VECCHI. V. Arte e Criatividade em Reggio Emilia; Explorando o Papel e a Potencialidade do Atelier na Educação da Primeira Infância. Phorte Editora, 2017.

A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL

MARIANNA MARIA DONADELI

Resumo:

Nosso trabalho consistirá no estudo das práticas de interculturalidade presentes nos livros didáticos de língua espanhola utilizados no Brasil. Tendo como apoio as pesquisas de autores que estudaram tal conceito, destacaremos a necessidade de observar a interculturalidade como um modo de transpor limites culturais, auxiliando na compreensão da língua e da cultura dentro e fora do âmbito escolar. Utilizaremos o capítulo 2 do livro "Prisma Nível B2", e o capítulo 1 do livro "Síntesis 2", sendo o primeiro produzido na Espanha e o segundo no Brasil.

Tomaremos como base a abordagem teórica feita, sobretudo, por Fleuri (2003) e Benito (2009,2008). Aplicaremos as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e o Marco Comum Europeo (MCERL) com o intuito de comparar os livros didáticos produzidos na Espanha e no Brasil.

Palavras-chave: PCN, OCEM, Brasil, MCERL, Espanha.

Abstract

Our work will consist of studying the practices of interculturality present in Spanish language textbooks used in Brazil. Based on research by authors who studied this concept, we will highlight the need to observe interculturality as a way of crossing cultural boundaries, helping to understand language and culture inside and outside the school environment. We will use chapter 2 of the book "Prisma Level B2", and chapter 1 of the book "Síntesis 2", the first being produced in Spain and the second in Brazil.

We will take as a basis the theoretical approach made, above all, by Fleuri (2003) and Benito (2009, 2008). We will apply the guidelines of the National Curricular Parameters (PCNs), the Curriculum Guidelines for Secondary Education (OCEM) and the Common European Framework (MCERL) in order to compare textbooks produced in Spain and Brazil.

Keywords: PCN, OCEM, Brazil, MCERL, Spain.

Considerações iniciais

O processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira no Brasil está vinculada a uma função social (PCNs 1998). Isso significa afirmar que é necessário que os alunos percebam não somente a importância de um novo idioma (inglês, espanhol etc.), mas também que possam refletir acerca do conteúdo que a língua compreende. Isso faz com que o aluno possa atribuir um valor ao conhecimento que a língua lhe traz dentro e fora de aula. Por meio da consciência intercultural, o falante torna-se capaz de se comunicar tanto em sua língua materna, quanto na língua em que está aprendendo, estabelecendo relações culturais entre ambas as línguas e sendo mediador entre as diferentes culturas, aceitando e valorizando-as.

Algumas abordagens sobre o conceito da interculturalidade

Nos livros El profesor de español LE-L2 (2008) e Competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras (2009), Benito comenta e analisa a competência intercultural, discutindo sua influência na educação das novas gerações e na formação do educador contemporâneo.

Para a pesquisadora, o advento de novas formas de produção de cultura e conhecimento tem um papel fundamental na educação das novas gerações, por estarem ligadas à rapidez e simultaneidade na difusão de informações.

> Todos nosotros hemos experimentado esto alguna vez. Pensamos que el hecho de conocer y compartir la lengua garantiza la efectividad de la comunicación. Sin embargo, lo que sucede con frecuencia es que la comunicación no funciona, principalmente porque ninguna de las partes integrantes comprende que cada una vive en un mundo de percepciones diferentes. Y esto es lo que sucede cuando se relacionan personas de culturas diferentes. La conexión entre lengua y cultura se percibe, por lo tanto, como claramente indispensable, porque, en realidad, cuando existen diferencias culturales, el mensaje que emitimos puede interpretarse de forma muy diferente a nuestras intenciones, a pesar de ser “correcto” desde el punto de vista lingüístico. (BENITO, 2009, p.2)

De acordo com a autora, ocorreram mudanças na forma do ser humano interagir socialmente, não apenas no âmbito da educação, como em todos os segmentos da sociedade. Por isso, destaca, principalmente, a necessidade do estudante não somente dominar o código linguístico, mas também comportar-se de “forma adequada”, segundo a perspectiva comunicativa. Dessa forma, aprende a respeitar a própria cultura, os valores e conecta-se com a cultura do idioma que está aprendendo.

É interessante observar que, ainda se-

gundo Benito (2009), a interculturalidade

Se dirige a la cultura del país objeto de estudio, pero considera también el país y la cultura del estudiante, e incluso la relación con otros países y otras culturas. Así, el estudiante, comparando aspectos de los países objeto de estudio, desarrolla una actitud crítica con respecto a la cultura de su propio país. (BENITO, 2009, P.3)

Dessa forma, o livro didático possui papel fundamental neste percurso, pois ele entra como "mediador cultural", interligando as duas línguas, a materna e a língua que está aprendendo.

De acordo com Barbosa (2007), o conceito de interculturalidade vem sendo desenvolvido a partir da perspectiva das aproximações entre língua e cultura, no processo do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira. Trata-se de uma espécie de mediação cultural, da qual o aprendente participa ao mesmo tempo em que refete sobre sua cultura de origem e sobre a cultura alvo.

Passaremos agora a análise das orientações dos documentos: PCNs, Ocem e MCERL para seguir com os objetivos e a conceituação da interculturalidade.

Os PCNs e a educação cultural

De acordo com os PCNs, documento utilizado como base para o ensino no Brasil, no contexto da educação, alunos e professores devem assumir uma postura refexiva para tomar consciência de sua condição e da condição de sua comunidade, conseguindo identifcar como e porque determinadas práticas de linguagem são legitimadas e outras não. Assim, as práticas de ensino e de aprendizagem da língua espanhola devem levar em conta os espaços sociais em que se confguram.

O trabalho com a língua deve investir na refexão sobre as normas gramaticais, para que todos os alunos consigam atuar em sociedade e sejam capazes de compreender o funcionamento da língua, tendo em vista a produção e a compreensão textual dentro e fora da escola, tornando o aluno um cidadão global.

O documento defende que o aluno deve adquirir uma educação intercultural, respeitando sua cultura e a do próximo. (Nessa citação do PCN podemos observar isso)

Desenvolvendo desse modo uma maneira de percepção em que condiz em entender o idioma do outro, respeitando suas diferenças, rompendo a barreira do preconceito linguístico entre o português e espanhol, valorizando sua cultura e se aproximando da cultura do outro. (PARAMENTROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998 p.45)

Abordagens sobre a interculturalidade na OCEM

Nesse outro documento que serve como referência para o Ensino Médio, a aquisição de um novo idioma não se dá somente através de livros didáticos, exercícios orais, de escrita e leitura, mas vai muito além disso, pois, para que se tenha uma aprendizagem signifcativa, precisamos estar em contato com o outro e conhecer costumes e valores de outras culturas. Por isso, descobriremos no outro aspectos semelhantes e contrários a nossa cultura, e compreendendo nossa cultura, compreenderemos a cultura do outro também.

(...) ter consciência, entender e aceitar esses novos valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais, distintos dos nossos em muitos aspectos, é imprescindível para que se efetive o que se vem chamando de comunicação intercultural. (ORIENTACOES CURRICULARES PARA O ENSINO MEDIO, 2006 p.148)

O termo "comunicação intercultural" refere-se ao encontro e interação entre pessoas de culturas diversas, ou seja, é necessário perceber como a língua e as culturas infuenciam-se e, podem ser determinantes para o uso da língua. Assim, "a partir do momento em que o estudante desenvolve tais competências e habilidades de forma integrada, desenvolve-se também sua consciência intercultural." (id.p. 152)

O Marco Comum Europeu e o enfoque intercultural.

O documento base possui como intuito equiparar as práticas educacionais que são administradas na Espanha. Descrevendo o conteúdo que deve ser aprendido pelos estudantes, com a fnalidade de utilizar a língua para comunicar-se e adquirir conhecimentos sobre a cultura deste idioma. Com base no Marco Comum Europeo, podemos citar o plurilinguismo e sua a importância para sociedade atual, o ensino de idiomas e a troca de informações. (Como podemos observar nas citações abaixo)

"En un enfoque intercultural, uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura". (MARCO COMUN EUROPEO,2002 p.16)

"El plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo. La lengua no es sólo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales. Gran parte de lo que se ha dicho anteriormente se aplica del mismo modo a un ámbito más general.

En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes". (id.p. 152)

Tendo em vista análise dos documentos PCNS, OCEM e o Marco Comum Europeo descreveremos o modo como a interculturalidade deve ser apresentada no contexto da educação, pretendemos atentar também para a abordagem feita pelos críticos sobre o assunto. Assim, a pesquisa aqui proposta está analisando este elemento tanto a partir dos livros analisados quanto a partir das convenções que regulam a educação intercultural.

Análise dos livros

O livro Síntesis 2 apresenta textos atuais, às vezes polêmicos, ligados ao tema tratado no capítulo, para estimular a reflexão e ampliar o senso crítico dos alunos.

A abordagem intercultural no capítulo 1 do livro Síntesis 2 é realizada de maneira clara e objetiva. Por ser um livro destinado a estudantes brasileiros e elaborado no Brasil, verificamos que o livro segue as orientações dadas pelos PCNs e pelas OCEMs, visto que seu conteúdo apresenta as diversas situações culturais, políticas e econômicas vivenciadas por brasileiros e por habitantes dos países onde a língua estrangeira é falada.

Com base nos documentos já mencionados anteriormente, o propósito do livro é aliar o estudo da língua ao acesso a manifestações culturais de outros povos, propondo a aprendizagem do idioma relacionada a outras aprendizagens, de forma a preparar o estudante para refetir sobre a linguagem.

O termo "intercultural" aparece para relacionar as habilidades de compreensão entre línguas e culturas. Quando o aluno está exposto à língua e à cultura estrangeira, inevitavelmente, repensa sua atitude frente a sua própria língua e cultura.

Esta concepção está consonante com os PCNs que atestam a importância da interculturalidade:

Torna-se importante a aproximação das culturas, para que os estudantes percebam a existência das variações linguísticas, culturais, étnicas, sociais e políticas. (PARAMENTROS CURRICULARES NACIONAIS, p.37).

Isto fca evidente ao analisarmos a forma como são projetados e signifcados os espaços geográfcos urbanos no livro. Primeiro, pergunta-se ao aluno sobre os espaços geográfcos e urbanos a qual a língua é vinculada nas práticas propostas, como por exemplo, questões voltadas às cidades populosas e aos meios de transporte, apresentando um vocabulário com palavras de origem hispânica utilizadas tanto na América quanto na Espanha. Isso se dá pela diversidade de gêneros textuais selecionados, assim como pela origem desses textos: uma charge extraída do blog "En dosis diárias" 11 (2008) (anexo 1), de Alberto Montt, que foi publicado em Santiago do Chile; outra charge de Cantu

Baldo e Castellanos que foi extraída do blog dos autores (anexo 2); um pequeno conto "Viajes" (1998) que foi publicado em Madri escrito por Julio Cortázar importante escritor argentino (anexo 3).Ainda neste capítulo, encontramos um Guia Visual do jornal Folha de São Paulo (2008), um importante meio de comunicação que circula na capital paulista (anexo 4).

Os exercícios propostos no capítulo analisado estão interligados com as situações vivenciadas pelo estudante, como viagens, fazer perguntas, conhecer localizações geográfcas. Os textos tratam de temas polêmicos ou conhecidos, fazendo com que o estudante trabalhe questões interculturais, opinando, refetindo sobre sua cultura e a dos países hispanofalantes. Propõe-se que o aprendiz conheça e use a língua estrangeira como instrumento de acesso à informação e a outras culturas e grupos sociais e possa inserir a língua espanhola em sua vida.

O segundo capítulo do livro Prisma B2 apresenta como proposta estimular a refexão intercultural dos alunos e facilitar a compreensão de realidades socioculturais diferentes, tanto do convívio social do aluno quanto das sociedades hispanofalantes. Pretende, por meio de atividades de âmbito profssional, público e educacional, conduzir o aluno a adquirir uma competência comunicativa própria, tanto na língua oral quanto na escrita, auxiliando-o a compreender discursos, notícias, programas de televisão, artigos e informes, e ainda aprender a refetir e a opinar sobre os diferentes assuntos.

A abordagem intercultural do livro Prisma B2 é realizada de maneira objetiva e se dispõe a promover a interação dos alunos através do livro didático, no qual os aprendizes terão contato com culturas de outros povos, com outros modos de pensar, de viver e de se expressar, adquirindo desse modo, o senso crítico e refexivo.

Analisando a unidade 1, que possui o texto "Mas vale a pena prevenir que curar", (anexo 5), que foi retirado do site www.turiscolombia.andes.com, observamos que ele apresenta informações básicas sobre a Colômbia, como aspectos do transporte, da saúde, vacinas, dando dicas de quais documentos são necessários para entrar no país e destacando um pequeno mapa. No entanto, não há uma relação clara de interculturalidade entre a Colômbia, o Brasil, ou a Espanha.

O aluno precisa se esforçar para perceber os aspectos culturais, refetindo a cerca de costumes e valores da Colômbia e do Brasil.

Os aprendizes poderão encontrar certa difculdade de interação, difculdade em estabelecer relação de pertinência do texto com sua vida. As demais imagens contidas na página analisada, uma "mata selvagem" e o "café", não tem relação) com as informações do texto. A imagem remete à foresta e aos grãos de café, que sugerem, portanto, a relação desse país da América Latina com um imaginário de selva e agricultura. Esse imaginário não é questionado em nenhuma atividade da unidade.

O texto "Laser ¿Qué puede hacer por ti?" (anexo 6) que foi extraído da revista Saber vivir, Karmen Pascual 2004, apresenta os prós e contras da cirurgia com laser. Esse é um texto que não faz conexão com o capítulo trabalhado, não há uma contextualização entre o texto e os demais exercícios.

Considerações fnais

Nossa pesquisa não se trata de um trabalho simples de comparação entre os livros didáticos, e sim de uma análise para chegarmos a dados que refitam a falta de refexão sobre aspectos sociais, históricos e econômicos nos referidos materiais que façam com que os alunos comparem, refitam e tirem suas conclusões sobre seu contexto e o contexto sócio-histórico das regiões onde a língua espanhola é falada.

No decorrer desse trabalho, analisamos os livros didáticos e os documentos que orientam a prática de ensino e aprendizagem no que se refere a essa nova vertente, a da interculturalidade.

A Língua Espanhola pode contribuir para a formação do perfl esperado dos alunos do Ensino Fundamental e os egressos do Ensino Médio permitindo a ampliação contínua de saberes relativos tanto à confguração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de refexão sistemática sobre a língua e a linguagem se houver um trabalho efetivo com a interculturalidade.

Assim, as práticas de ensino e de aprendizagem da língua espanhola devem levar em conta os diferentes sistemas semióticos nos eventos de interação, e as práticas de linguagem devem ser pensadas nos espaços sociais em que se confguram. O trabalho com a língua deve investir na refexão sobre as normas gramaticais e sociopragmáticas, para que todos os alunos consigam atuar em sociedade e sejam capazes de compreender o funcionamento da língua, tendo em vista a produção e a compreensão textual dentro e fora do âmbito escolar. Quando o aluno está exposto à língua e à cultura estrangeira, inevitavelmente, repensa sua atitude frente a sua própria língua e cultura.

Sobre o livro Síntesis 2, elaborado no Brasil, concluímos que o livro segue as orientações dadas pelos PCNs e pelas OCEMs visto que seu conteúdo apresenta as diversas situações culturais, políticas e econômicas, vivenciadas por brasileiros e por habitantes dos países em que a língua estrangeira é falada.

O livro Prisma B2, elaborado na Espanha, não se pode afrmar a mesma coisa, visto que não há um trabalho efetivo com a realidade do aluno brasileiro.

Bibliografía

BENITO, A. B. García. El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE): Cáceres, 24-27 de septiembre de 008 / coord. por Agustín Barrientos Clavero,- Vol. 1, 2009, ISBN 978-84-7723- 893-5, págs. 493-506. PUC RIO, disponível em:

http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0410353_08_cap_04.pdf (acesso em 18/ 03/ 2023)

BENITO, A. B. García. La competencia intercultural y el papel del profesor de de lenguas extranjeras.Universidad de Extremadura, 2009. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0493.pdf (acesso em 18/ 03/ 2023)

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. "Concepção de língua e de cultura no ensino aprendizagem de língua estrangeira". In.: Signori, Mônica Baltazar Diniz (Org.)

Década: dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens. São Carlos: Pedro & João. Editores, 2007

BRASIL. ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO:

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Secretaria de Educação

Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2006. (Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf).

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental. Língua Estrangeira. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

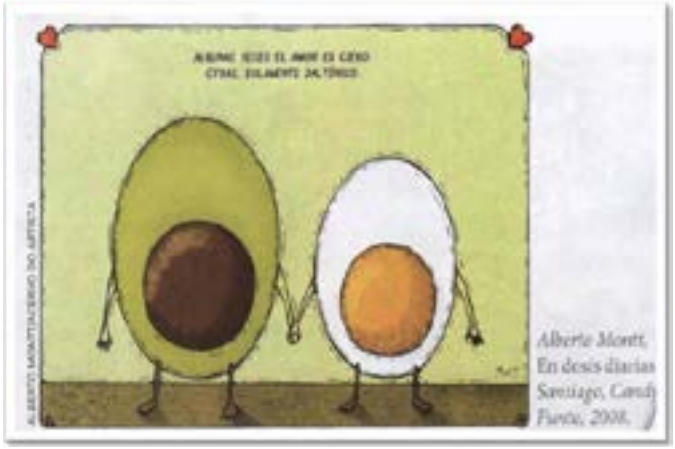
Marco Común Europeo de Referencia. Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas MCERL (2002), disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ (acesso em 18/ 03/ 2023)

MARTIN, Ivan. Síntesis 2- Libro del profesor. ed. São Paulo: Editora Atica, 2012.

PRISMA, Equipo. Prisma B2 – Avanza- Libro Del Alumno. ed. 1. Madrid:

Edinumen, 2007.

FLEURI, Reinaldo Matias. 16. Maio/ Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23. disponível em: http:// www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02 (acesso em 18/ 03/ 2023)



Alberto Montt, En desis diarias Santiago, Candy Fuente, 2008.



PARA CHARLAR Y ESCRIBIR

Observa el mapa e imagina que estás caminando por La Habana, la capital cubana. Pregúntale a un compañero cómo llegar a determinado lugar.





Más vale **prevenir** que **curar** 2



Viajes

Cuando los famas salen de viaje, sus costumbres al pernoctar en una ciudad son las siguientes: un fama va al hotel y averigua cautelosamente los precios, la calidad de las sábanas y el color de las alfombras. El segundo se traslada a la comisaría y labra un acta declarando los muebles e inmuebles de los tres, así como el inventario del contenido de sus valijas. El tercer fama va al hospital y copia las listas de los médicos de guardia y sus especialidades.

Terminadas estas diligencias, los viajeros se reúnen en la plaza mayor de la ciudad, se comunican sus observaciones, y entran en el café a beber un aperitivo. Pero antes se toman de las manos y danzan en ronda. Esta danza recibe el nombre de Alegría de los famas.

Cuando los cronopios van de viaje, encuentran los hoteles llenos, los trenes ya se han marchado, llueve a gritos, y los taxis no quieren llevarlos o les cobran precios altísimos. Los cronopios no se desaniman porque creen firmemente que estas cosas les ocurren a todos, y a la hora de dormir se dicen unos a otros: "La hermosa ciudad, la hermosísima ciudad". Y sueñan toda la noche que en la ciudad hay grandes fiestas y que ellos están invitados. Al otro día se levantan contentísimos, y así es como viajan los cronopios.

Las esperanzas, sedentarias, se dejan viajar por las cosas y los hombres, y son como las estatuas que hay que ir a ver porque ellas no se molestan.

3.2.2.

LÁSER: ¿Qué puede hacer por ti?

Este sorprendente invento americano ha conseguido que sea imprescindible su uso en especialidades médicas como dermatología, neurocirugía, odontología, oftalmología, oncología o estética.

El láser en cirugía es un instrumento que permite que se realicen intervenciones cada vez más seguras y menos traumáticas. Las operaciones y tratamientos realizados con láser reducen el periodo de recuperación y el posoperatorio del paciente. El coste de las operaciones resulta más barato que el de la cirugía convencional.

El láser, además de ser rápido e indoloro, no representa riesgos para la salud en el caso de los problemas dermatológicos. En algunos casos se requiere que se aplique anestesia local, pero no necesita que haya cuidados especiales después del tratamiento.

Algunas de las lesiones dermatológicas más comunes tratadas con láser son:

- Lesiones faciales rojas que aparecen alrededor de la nariz y de las mejillas causando una mancha rosácea.
- Manchas de nacimiento rojas que crecen al nacer y pueden comprometer la función de otro órgano vital.
- Verrugas, pequeños tumores benignos de la piel, que usualmente aparecen en manos, pies o genitales.
- Cicatrices rojas o abultadas, causadas por operaciones, traumatismos, acné...

En oftalmología es muy efectivo en cataratas, miopía y astigmatismo.

Entre sus ventajas, permite actuar dentro del ojo sin dañar el resto de la estructura ocular. Con el rayo láser llegamos al sitio exacto donde queremos intervenir. Antes, cuando querías hacer lo mismo, tenías que abrir el ojo con un bisturí y hacer una incisión. Implicaba más complicaciones.

En la aplicación del láser en los casos de cáncer se recomienda que se tomen una serie de precauciones. Según el Dr. Capela Fernández: "Todas las salas de operaciones deben poder cerrarse por dentro, ya que los láseres tipo 4, son los más peligrosos. Además, las normas de seguridad aconsejan que se usen unas gafas específicas con poder de filtración muy superior a las normales".

El cáncer de esófago no admite cirugía, y eso hace que solo sea posible tratarlo a través del láser.

Acaptado de la revista *Saber vivir*, Karmen Pascual, 2004.

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARINALVA RODRIGUES DA SILVA

RESUMO

O processo de avaliação na educação infantil deve ser contínuo, com os professores monitorando e analisando o progresso e as dificuldades de toda a turma e de cada aluno, pois cada criança tem seu próprio comportamento, sentimentos e padrões de pensamento. Os professores devem, portanto, levar em consideração as particularidades de cada criança e, portanto, a observação cuidadosa dos interesses, personalidade, relacionamentos e experiências de cada criança é essencial para que o educador avalie as respostas da criança às suas sugestões e reveja suas práticas.

Palavras-Chave: Processo. Avaliação. Observação. Registro.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo traz aos leitores reflexões sobre o processo de avaliação formativa, métodos avaliativos e conceitos de educação infantil. Tendo como objetivo motivar os professores a buscar melhores formas de observar e registrar o processo de desenvolvimento das crianças.

A justificativa mais coerente para o desenvolvimento do artigo é o de levar o professor a pensar e repensar o que, e como podem trabalhar com o aluno na construção de seu conhecimento, quais as melhores formas de planejamento e métodos avaliativos. A metodologia escolhida e estudada foi o uso de portfólios como forma de registros e coletâneas de dados, dando aos professores, aos próprios alunos e as famílias uma visão evolutiva do processo. Os resultados obtidos foram baseados em obras consultadas, totalmente descritiva e qualitativa que de certa forma, tentam passar aos leitores uma visão ampla do outro e de si mesmo, e reflexões mais complexas sobre nossos pensamentos, decisões que direcionam nossas atitudes.

Nesse sentido, avaliar não é apenas medir, comparar ou julgar. Muito mais do que isso, a avaliação apresenta uma importância social e política fundamental no fazer educativo, explicitamos as várias visões a respeito da avaliação com vistas a compreendermos melhor este processo tendo como foco a avaliação formativa que promove a aprendizagem, não apenas mede o conhecimento.

2. AVALIAÇÃO

A avaliação na Educação Infantil é um processo de acompanhamento do desenvolvimento, que acontece atrelado à observação atenta e frequente, que possibilita ao educador condições para melhores registros.

Desde 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) determinam que as instituições que atuam nessa etapa de ensino tenham procedimentos para avaliar o desenvolvimento infantil. O processo não deve visar selecionar, promover ou categorizar crianças e precisa considerar "observações críticas e criativas das atividades, brincadeiras e interações das crianças em suas vidas diárias" e empregar registros múltiplos.

A utilização de instrumentos pontuais leva à rotulação e ao estigma dos pequenos, quando o foco precisa estar em como eles agem durante as práticas e interações possibilitadas na escola.

Os riscos de avaliar mal não param por aí. Ao dizer que uma criança não se comporta como deveria, pode-se deixar de ver os avanços que ela já alcançou. Ao pensar, por exemplo, que ela está adquirindo a habilidade de se equilibrar apenas se for bem em um teste realizado com cordas, pode-se ignorar o fato de que ela consegue subir e descer do trepa-trepa sem nenhum problema. Além disso, instrumentos classificatórios favorecem que o professor direcione seus esforços, buscando que a turma seja treinada para obter sucesso em uma ação específica, o que é um grave problema.

A avaliação que acontece durante o processo é um instrumento mediador, podendo diagnosticar e investigar, além de ser um olhar meramente de observação sobre o aluno. Isto quer dizer que a intenção pedagógica avaliativa dará condições para o professor criar objetivos e planejar atividades adequadas, que efetivamente contribuam para o desenvolvimento global da criança.

Conforme a lei de Diretrizes e bases da educação, na seção II, referente a educação Infantil, artigo 31, preconiza que:

"(...) a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental".

Quando estamos juntos a pessoas, a qualificação e a decisão necessitam de ser dialogadas. O ato de avaliar não é um ato impositivo, mas sim dialógico, amoroso e construtivo. Pessoas, quando estão sendo avaliadas, necessitam e devem participar da sua própria qualificação, frente aos critérios que estão postos e que também pode tornar-se simplesmente um julgamento classificatório e não uma verdadeira prática de avaliação.

Assumir o ato de avaliar é oportunizar aos educandos momentos de desenvolvimento e construção. Se a função da escola é criar ambientes de aprendizagem, o seu compromisso é com a melhoria qualitativa de vida, realizável também como ação amorosa.

Segundo Luckesi (2003):

O ato amoroso é aquele que acolhe a situação, sua verdade (como ela é). Assim manifesta-se o ato amoroso consigo mesmo e com os outros [...] o ato amoroso é um ato que acolhe atos, ações, alegrias e dores como eles são; acolhe para permitir que cada coisa seja o que é, neste momento. Por acolher a situação como ela é, o ato amoroso tem a característica de não julgar [...]. (LUCKESI, 2003, p. 37).

Por todas estas razões, é imperativo desenvolver um modelo que tenha em conta o processo educativo, com base na informação recolhida ao longo do tempo por meio de situações significativas no contexto das atividades desenvolvidas por crianças, e que vá ao encontro dos seus conhecimentos e capacidades, em vez de serem penalizados por algo que ainda não sabem.

2.1 O CICLO DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Projeto Político Pedagógico (PPP) em contexto de educação infantil deve ser concebido de forma a facilitar o questionamento do que cada menina ou menino já sabe, capacitando-os para a adaptação a diferentes linguagens e saberes, garantindo a expressão de seus interesses, aspirações e curiosidades, e valorizando trabalhos individuais e coletivos. Para isso, o processo educativo deve incluir a avaliação e, por meio dela, a reflexão contínua sobre os resultados alcançados.

Para manter o foco no desenvolvimento da criança, precisamos respeitar sua individualidade e a escutar, tanto ao buscar sua fala como, principalmente, observando atentamente suas expressões, manifestações e aprendizagens. O professor deve aprimorar a escuta atenta às falas infantis, dar importância a elas.

Uma vez que a instituição entenda que a avaliação faz parte do processo educacional, cabe ao coordenador garantir que as orientações sejam repassadas pelos professores. Esse é o primeiro ponto que um programa de formação sobre o assunto deve considerar. Depois que essa prática estiver em andamento, é hora de começar a refletir sobre o que trabalhar e quais critérios considerar. Grande parte da discussão é baseada no currículo da instituição.

O papel do coordenador pedagógico é fundamental no sentido de orientar a prática docente, de intervir nas atividades para que o professor aprimore seu olhar e sua escuta nas atividades com as crianças.

A observação e o registro são dois instrumentos que permitem a avaliação contínua e processual. Por meio deles, docentes e coordenadores pedagógicos acompanham o que está sendo construído no dia a dia das turmas.

Ao observar, os educadores têm a oportunidade de conhecer cada criança, suas reações, hábitos alimentares, brincadeiras preferidas e diversos outros detalhes. Por isso, ela é uma grande aliada na avaliação dos bebês e em ajudá-los a entender como se expressam antes mesmo de se conseguirem pronunciar as primeiras palavras.

A observação pode ser realizada de duas maneiras. Em uma delas, o olhar fica livre para notar o que está acontecendo naquele momento e a outra é mediada por uma pauta que, portanto, pressupõe uma antecipação e um planejamento.

Não há memória suficiente para armazenar tanta informação. Portanto, devemos recorrer aos registros. São essenciais para que o educador anote tudo o que lhe chama a atenção e tudo o que as crianças revelam. É importante ressaltar que o coordenador deve orientar o professor a anotar o nome da criança, a idade, onde e quando determinado fato ocorreu, preferencialmente durante a observação. Só então, no final de um período, ele pode dar sentido às anotações diárias que podem parecer desorganizadas a princípio. No entanto, a organização de registros pode ser realizada de várias maneiras. Um caderno com uma página reservada para cada bebê é uma ótima opção.

Um bom registro das observações não precisa ser necessariamente um diário escrito pelos professores e sim, uma coletânea de fotos demonstrando uma sequência de atividades, vídeos, áudios, entre outros.

2.2 O PORTFÓLIO

Portfólio é uma forma de expressar a avaliação de forma organizada por meio de registros e coletânea de dados, dando aos professores, aos próprios alunos e as famílias uma visão evolutiva do processo. Os professores, podem registrar a trajetória da aprendizagem do aluno, por intermédio da ordenação de trabalhos por eles produzidos, de fotos, reportagens, textos, mensagens dos pais, ou seja, materiais que de algum modo contribuíram no percurso de sua aprendizagem, pensando no seu desempenho, nas hipóteses que levantou e se os fins que alcançou foram os propostos no início do trabalho. A avaliação baseada em portfólios pode e deve se concentrar nas tarefas importantes do aprendizado. Não podemos considerar o ensino de um lado e a avaliação de outro, portanto,a ideia do portfólio é a de

que seja encorajada a ideia reflexão e o estabelecimento de objetivos para cada criança.

Outro grande ponto é o de envolver as famílias, encorajando-as a fazer parte da vida da sala de aula, desenvolvendo uma troca que certamente será benéfica para todos, abrindo um novo canal de comunicação entre a escola e o lar. O processo da implantação da avaliação nos portfólios está ocorrendo gradativamente, em que os professores estão buscando situar-se no trabalho, procurando estratégias que permitam que o portfólio seja o registro das experiências e das realizações únicas de cada criança. Considerando os aspectos citados, em que a importância de uma avaliação contínua valorize todos os aspectos do desenvolvimento da criança, em especial na educação infantil".

Destacamos o Portfólio como uma alternativa para uma avaliação formativa, numa perspectiva de progressão de aprendizagem, que abre novas possibilidades de estímulo à reflexão e ao desenvolvimento das habilidades dos alunos, aspectos que raramente são possíveis da avaliação formal.

O portfólio é um instrumento para avaliação formativa. Consiste na seleção de trabalhos significativos para a aprendizagem do aluno, uma coleção de produções do aluno que apresentam evidências de sua aprendizagem. São instrumentos mediadores importantes para o acompanhamento de uma criança de uma etapa para outra, atuam na sua rotina de trabalho como mediadores de um trabalho interdisciplinar.

O professor deve criar objetivos e construir o portfólio junto com a turma, além de estabelecer os descritores, ou seja, os critérios para avaliar o alcance dos objetivos. No trabalho com portfólio, o aluno assume uma postura autônoma em relação ao seu processo de avaliação. Ao rever suas produções, a criança deve ter a chance de refazê-las, é interessante que todas as versões de uma mesma atividade constem no portfólio. O portfólio é uma forma de usar a avaliação informal de maneira positiva, é importante evitar as comparações entre os alunos, o adequado é reportar-se sempre aos descritores do portfólio para avaliar a evolução do aluno. Promover momentos de socialização dos portfólios dando aos alunos a oportunidade de falarem conforme a faixa etária em que se encontram sobre suas produções e de valorizar os trabalhos dos outros colegas. As crianças são pequenas, algumas ainda não verbalizam seus sentimentos e emoções, conquistas e dificuldades, então, o portfólio apresenta-se como uma ferramenta rica e diversificada, todo o processo vivenciado pelo educando e registra cada uma das pegadas dessa vivência rica e essencial para toda a vida. Afinal, neles estão os registros dos primeiros passos de uma longa caminhada.

Segundo Hernández (2000):

> Um continente de diferentes tipos de documentos (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais etc.) que proporciona evidências do conhecimento que foram sendo construídas, as estratégias para quem o elabora para continuar aprendendo. (HERNANDEZ, 2000, p.166).

Outro ponto importante sobre o portfólio refere-se ao tempo, não é possível criar um portfólio rapidamente com apenas uma observação da criança ou com alguns registros feitos pelo professor. O portfólio envolve um tempo a ser percorrido, o desenvolvimento infantil e a aprendizagem não são imediatos, é preciso acompanhar o processo escolar, registrando os atos interessantes, observando o cotidiano dos alunos e percebendo as situações que revelam indícios importantes para a percepção de como a criança está caminhando.

De acordo com Alarcão (2004):,

> O portfólio é uma construção pessoal do seu autor, que seleciona os seus trabalhos, os organiza, os explica e lhes dá coerência. A sua originalidade faz deles peças únicas, singulares, peculiares [...]". (ALARCÃO, 2004, p.56).

Dessa forma o portfólio possibilita pensar acerca da trajetória de aprendizagem, os caminhos trilhados e suas escolhas, firmando-se na realização de um diário reflexivo.

2.3 ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil deve pautar-se no desenvolvimento da autonomia, isto é, a capacidade de construir as suas próprias regras e meios de ação, que sejam flexíveis e possam ser negociadas com outras pessoas, sejam eles adultos ou crianças.

Para organizar a rotina das crianças da educação infantil se faz necessário, antes de tudo, conhecer o grupo de crianças com os quais se irá trabalhar e consequentemente, planejar uma sequência de atividades diárias conforme a necessidade delas. É importante salientar que o educador deve estar frente aos espaços que as crianças mais gostam de brincar, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, o que mais lhes chama a atenção, em quais momentos estão mais tranqüilos e mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço temporal tenha significado.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil (1998), o tempo didático pode ser organizado em três grandes modalidades e propostas de trabalho.

Atividades permanentes: São aquelas que respondem às necessidades básicas de cuidados, a aprendizagem e de prazer para as crianças cujos os conteúdos necessitam de uma constância. Por exemplo, acompanhar as crianças durante a escovação de dentes, lembrando os passos para uma boa escovação.

Sequência de atividades ou sequências didáticas: São planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida. São sequenciadas com o objetivo de oferecer desafios com graus diferentes de competitividade para que as crianças possam ir paulatinamente resolvendo problemas e partir de diferentes proposições.

Projeto de trabalho: São conjuntos de atividades que trabalham com os conhecimentos específicos construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver ou um produto final que se quer obter. Possui uma duração que pode variar conforme o objetivo, o desenvolver de várias etapas, desejo e o interesse das crianças pelo assunto tratado.

"Nessa etapa, a finalidade básica da avaliação é que sirva para intervir, para tomar decisões educativas, para observar a evolução e o progresso da criança e para planejar se é preciso intervir ou modificar determinadas situações, relações ou atividades na aula" (BASSEDAS, HUGUET E SOLÉ , 1999, p. 173).

As atividades que elencamos são apenas citações de possibilidades de trabalhos que acontecem na educação infantil. O professor pode criar diversas possibilidades e transitar pelas linguagens e eixos norteadores.

Nosso objetivo aqui é apenas demonstrar possibilidades e refletir sobre o processo avaliativo na educação infantil.

A BNCC não aborda, especificamente, a questão da avaliação na Educação Infantil, mas registra a necessidade da intencionalidade educativa e do acompanhamento da prática.

"Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto às aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografas, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em "aptas" e "não aptas", "prontas" ou "não prontas", "maduras" ou "imaturas". Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças." (BRASIL, 2017, p. 39).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação envolve um julgamento, uma apreciação, e nos faz perceber que o ato de avaliar depende de quem avalia porque representa a opinião de outra pessoa sobre o avaliado. Avaliação formativa é um processo de avaliação que ocorre dentro de um programa de ensino voltado para a melhoria.

A avaliação inclui percepções dos outros, bem como percepções de nós mesmos, e existe em todas as áreas da atividade humana, seja simplesmente a escolha de qual caminho de trabalho seguiremos, ou as ações reflexivas mais complexas, atitudes que orientam nossos pensamentos e decisões.

O ser humano avalia-se constantemente no decorrer de toda sua vida, na medida em que vivencia situações em que é necessário escolher, tomar decisões, dialogar e refletir sobre as ações.

A escola é uma instituição composta por pessoas, seres humanos que avaliam e se avaliam com base em suas histórias, experiências e identidades.

Conclui-se que a postura mediadora do professor pode fazer toda a diferença na avaliação formativa, promovendo o encontro por meio do diálogo entre educador e educando. No processo de avaliação há um diálogo constante, em que não existe julgamento, classificação ou fracasso. Todavia é uma aceitação um do outro, das diferenças e das potencialidades para a aprendizagem. É importante ressaltar a postura do professor como mediador que interfere na dinâmica escolar, é fundamental que o professor compreenda que a mediação acontece no processo de construção do conhecimento e interfere na aprendizagem.

Avaliar é uma ação pedagógica necessária e importante que deve estar presente em todas as etapas educativas. Avaliar para promover o desenvolvimento e a aprendizagem infantil!

REFERÊNCIAS

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

BASSEDAS, E. HUGUET, T. SOLÉ, I. Aprender e ensinar na educação infantil. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. MEC. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Conhecimento do mundo. 1998.

GODOI, E.G. Avaliação na educação infantil. Um encontro com a realidade. Porto Alegre: Mediação, 2004.

HERNÁNDEZ, F. Cultura visual, mudança e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OS DESAFIOS DE SE TRABALHAR A QUESTÃO DA SEXUALIDADE NA ESCOLA, NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIVILMA S. L. CAVALHEIRO

RESUMO:

Esse tema "sexualidade", é difícil até para alguns adultos, imaginamos o quão é difícil para se trabalhar com as crianças, mas por meio de uma pesquisa bibliográfca vamos abordar um pouco desse assunto e ver como podemos trabalhar com ele na Educação Infantil. É notório que até mesmo para os educadores não é fácil abordar esse tema, pois ainda há muito preconceito, principalmente entre os adultos, mas se trata de uma realidade que precisa ser trabalhada desde a primeira infância, porque vivemos em um mundo globalizado e a cada dia alguns conceitos estão mudando. A sexualidade está presente em todos nós e precisamos saber falar sobre ela sem medo. Para isso estudamos autores como: SILVA (2007); OLIVEIRA (2016); ZABALZA (2007) entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Sexualidade; Aprendizado; Preconceito; Professor; Crianças.

1 INTRODUÇÃO

O assunto sexualidade na escola é um desafo para os professores, pois é muito delicado, principalmente quando se trata da Educação Infantil e esse tema causa insegurança. Mas precisamos pensar que nossa sociedade tem diferentes formas de agir das pessoas e dos grupos sociais, e precisamos saber lidar com as diversidades de gênero e de sexo.

Na visão de Silva (2007), a sexualidade vem desde o nascimento, sendo relacionada com a forma como os bebês são tratados pelos pais. Eles sentem as primeiras experiências sexuais por seu próprio por meio de sensações e do contato corporal que vivenciam.

O professor precisa estar atento, pois a sexualidade está presente na vida de todos e as crianças tendem a explorar sua sexualidade nas interações e nas brincadeiras que aconteceu na escola.

A escola ainda tem muita difculdade em incluir esse tema no planejamento escolar, pois é difícil saber qual será o melhor momento de abordar esse tema com as crianças.

No entanto, os professores devem estar preparados para responder às curiosidades que as crianças têm, e deve respondê-las com naturalidade.

Sabemos que existe a necessidade de estudarmos mais sobre esse tema, pois precisamos ampliar o diálogo a respeito da sexualidade e como iremos abordar o assunto, principalmente porque, atualmente, as crianças têm acesso muito fácil aos meios de comunicação, o que, às vezes, causa influência negativa para elas.

Nosso objetivo é discutir sobre como abordar esse tema com as crianças de forma que prepare o professor para que ele desenvolva atividades para inserir esse assunto em sala de aula.

2. SEXUALAIDADE NA INFÂNCIA

Como sabemos, a sexualidade tem seu início bem antes do nosso nascimento, pois a própria fecundação e o preparo para a maternidade nos mostram a relação entre o casal e o que esperam sobre a criança que está chegando. Começamos a pensar sobre o sexo do bebê e isso já faz parte da questão de gênero.

Segundo Schindhelm (2011, p. 3), diz que:

Assim como a infância nem sempre foi vista da mesma maneira, a sexualidade também é uma construção social definida por marcas culturais impressas antes mesmo da concepção de um bebê. Supondo o desejo de um casal ter um filho, a sexualidade mostra-se presente desde a experiência sexual para fecundar o embrião, passando pelo imaginário dos pais acerca do gênero desta criança e pelas construções afetivas destinadas a este futuro bebê.

A sexualidade faz parte da vida de todas as pessoas, não só dos jovens, manifestando-se não só em momentos a dois, mas sim na coletividade, em jogos, nas brincadeiras e também nos relacionamentos duradouros ou não. E, assim ela está presente também na escola.

Segundo os PCN's (1997, p. 78), eles dizem que: "não é apenas em portas de banheiros, muros e paredes que se inscreve a sexualidade no espaço escolar; ela "invade" a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula".

Ainda segundo os PCN's (1997, p. 81):

A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida, psíquica das pessoas, pois independente da potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental dos seres humanos. Nesse sentido, a sexualidade é entendida como algo inerente, que se manifesta desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento. Além disso, sendo a sexualidade construída ao longo da vida, encontra-

-se necessariamente marcada pela história, cultura, ciência, assim como pelos afetos e sentimentos, expressando-se então com singularidade em cada sujeito.

Schindhelm (2011), afrma que Freud (2002) foi o primeiro escritor que falou sobre as experiências e as condutas sexuais e a importância que têm para a formação do sujeito.

Foram palavras que, na época, chocaram a comunidade científca.

Para Schindhelm (2011, p. 02), o:

[...] estudo freudiano sobre o impacto da sexualidade infantil para a vida adulta desafou a noção dominante da época de que a criança era uma criatura pura e inocente, razão por que foi recebido como revolucionário, chocante e mesmo ofensivo para a sociedade. Hoje, ainda convive-se com conhecimentos compartilhados socialmente sobre esse modo de olhar para a criança, fruto da esperança cultural vitoriana. Por outro lado, cada vez mais percebe-se que os pequenos têm desejos, experiências e fantasias sexuais.

A sexualidade está presente quando o bebê suga o leite materno, quando é tocado pelos pais, parentes e amigos, quando troca olhares com as outras pessoas, nas sensações do corpo, no banho etc. E, essas experiências contribuem para a formação dos vínculos de afetividade.

Para Oliveira (2016, p. 04):

A sexualidade é construída, basicamente, a partir das primeiras experiências afetivas do bebê com a mãe e com o pai ou quem cuida dele. Seguem-se a relações com a família, amigos, e as infuências do meio social. A capacidade da mãe de tocar o flho, aconchegá-lo, acolhê-lo psicologicamente, será a base para o desenvolvimento da resposta erótica e da capacidade de construir vínculos amorosos e do desejo de aprender.

Devido a esses vínculos, antes mesmo de completar um ano de vida, a criança reconhece o rosto da mãe, do pai e das pessoas de seu convívio, ela conhece também a voz dessas pessoas e já não aceita estar no colo de estranhos com tanta facilidade. E, com isso a criança vai aprendendo a lidar com o desconhecido.

Na visão de Silva (2007, p. 18):

A curiosidade sexual é a principal responsável pelo despertar da aprendizagem. A curiosidade sexual e o desejo do saber se manifestam logo no início da nossa vida. É por meio deles que compreendemos de onde e como viemos ao mundo [...].

Quando acariciamos o bebê ele sente sensações de prazer ou desprazer e essas são sensações de excitação sexual existentes desde o nascimento. Essas carícias levam os bebês a manifestarem o afeto pelas outras pessoas.

Oliveira (2016), acredita que a sexualidade não se refere apenas aos órgãos sexuais, mas a diferentes situações que promovem a excitação desde a infância e que satisfazem os prazeres de nossa fsiologia.

Para Silva (2007), a brincadeira, o movimento e a sexualidade fazem parte da vida sadia da criança, pois sem o brincar e se movimentar a vida da criança não teria graça, porque seria impossível que ela usasse a fantasia e a imaginação.

Segundo os PCN's (1988, p. 15):

O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde que nascem, adquirindo cada vez mais maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. Engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupos, com objetos ou brinquedos, experimentando sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento.

Essas sensações que a criança sente ao brincar, seja sozinha ou em grupos, faz parte da sua fase infantil, uma fase na qual ela está se descobrindo e ter curiosidades sobre seu corpo ou o do coleguinha é normal, quando uma criança pergunta algo sobre o corpo do outro colega, nesse momento o professor não pode se espantar ou deixar que ela perceba que ele está nervoso em responder, pois isso gera insegurança na criança, ao contrário o professor deve responder com naturalidade, explicando que todos nós somos diferentes, mesmo sendo do mesmo sexo.

Os PCN's (1988, p. 15), dizem ainda que:

Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso signifcativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço [...].

2.1 A SEXUALIDADE NA ESCOLA

Sabemos que o meio cultural é o que infuencia no caminhar das práticas relacionadas à criança e a sexualidade, faz parte da vida da criança o brincar com objetos e com o próprio corpo, o toque está presente todos os dias, estabelecendo relações corporais.

Dessa forma, surgem questionamentos sobre a sexualidade infantil que precisam ser elaborados com os professores e as crianças para que o corpo seja observado e seus movimentos sejam estudados, pois precisamos ajudar as crianças a entenderem seus sentimentos.

Segundo Martini (2009), é no ambiente familiar que a criança começa a conhecer um pouco sobre sexualidade, pois é através do comportamento dos pais e na relação que eles têm com os filhos que se estabelecem esses valores, e, a criança irá aprender com isso, mas é na escola que ela completará essa aprendizagem e os educadores devem estar preparados.

A escola não tem a função de mudar a sociedade, mas cabe a ela trabalhar os fatos que acontecem em nossa sociedade, esclarecendo dúvidas e orientando as crianças sempre que necessário. E, a sexualidade faz parte desse aprendizado, no entanto para muitos esse tema ainda gera muita polêmica, porque ainda temos muitos educadores que acreditam que a manifestação da sexualidade é algo pecaminoso e sujo.

É de nosso conhecimento que a escola precisa estar aberta para o novo, aceitando as manifestações da sexualidade, orientando as crianças e trabalhando com a diversidade sexual, respeitando as diferenças.

Para Cruz (2010, p. 46):

Educação sexual é educação para os valores ligados à sexualidade, quer eles sejam humanos, estéticos, sociais, éticos ou políticos. Nas suas atitudes, a pessoa formula juízos de valor. É um valor humano dizer que a sexualidade é uma fonte de prazer e não desprazer, se bem que nem todos pensem assim.

A escola deve trabalhar a sexualidade fazendo uso dos temas transversais, pois em qualquer disciplina é possível trabalhar esse tema e, a medida em que o aluno manifeste curiosidade, cabe ao educador tentar sanar essa curiosidade de forma natural.

Sendo assim, o professor não pode só ter conhecimento de sua disciplina, mas precisa conhecer as outras que fazem parte do currículo escolar, pois o conhecimento é fundamental para que ele possa orientar o aluno em qualquer que seja sua dúvida.

2.2 A SEXUALIDADE E SUAS ETAPAS SEGUNDO FREUD

Para Freud (2002), são cinco os estágios psicossexuais, são eles: 1- Oral, de 0 a 1 ano; a zona erógena é a boca, os lábios e a língua; e são estimulados quando a criança é amamentada; 2- Anal, de 2 a 3 anos; a zona erógena é o ânus que é estimulado pelo treinamento esfincteriano; 3- Fálica, de 4 a 5 anos; a zona erógena são os genitais, a criança tem complexo de Édipo, pois identifica-se com o progenitor do mesmo sexo; 4- Latência, de 6 a 12 anos; zona erógena – nenhuma área específica; energia sexual adormecida; 5- Genital; de 13 a 18 anos e até a idade adulta; a zona erógena são os genitais; ocorre com a intimidade sexual madura.

Dessa forma, entendemos que todos esses estágios acontecem em ambientes nos quais as crianças interagem com outras pessoas, sejam adultos ou outras crianças, e sabemos que desde os primeiros passos, o bebê vai construindo suas características.

Esse trabalho deve ter continuidade na escola, mas os pais precisam saber que esse tema faz parte do currículo escolar, pois sabemos da grande dificuldade que muitos pais têm em abordar esse tema com seus filhos. O sexo faz parte de nossas vidas e, a escola e a família devem estar unidas para construir nas crianças uma visão sem preconceitos.

Na Educação Infantil, as crianças costumam fazer brincadeiras como: “aqueles dois estão namorando”; “aquela menina só quer ficar perto daquele menino”; “estão namorando” entre outras. Essas expressões mostram que a sexualidade está presente na escola, mesmo que as crianças ainda não saibam diferenciar esse tipo de gostar, pois ainda são inocentes, mas já têm seus desejos e suas preferências.

Segundo Aberastury (1992, p. 63):

Os desejos genitais adquirem pujança entre os três e os cinco anos e se expressam em vários tipos de atividade, de modo que somente uma parte deles fica livre para a relação edípica com os pais. As brincadeiras sexuais entre as crianças são a norma.

As crianças vão se descobrindo com o passar do tempo, vão explorando o próprio corpo e sentindo os prazeres que ele proporciona. E, no meio dessas descobertas elas sentem interesse pelo sexo oposto e começam a falar em namoro, mesmo sem saber a real definição dessa palavra.

O fato de se sentirem bem na companhia de outra criança já é o início da sexualidade. Porém, essa fala de “namoro” é desenvolvida porque essa criança escuta no meio em que vive que duas pessoas que se gostam são “namorados”, e ela segue o exemplo, pois se sente bem com a outra criança.

Nunes (2006, p. 80), fala que:

[...] notadamente comum na escola e nas unidades de educação infantil refere-se ao namoro. Muitos relatos demonstram que, por volta dos cinco até os dez anos, muitas crianças indicam e verbalizam no grupo carregado o fato de estarem “namorando” esta ou aquela criança. Este é um jogo carregado de emoções para as crianças.

Sabemos que o meio tem sua influência sobre a sexualidade, e cada vez mais cedo as crianças estão desenvolvendo essa sexualidade, e, esse, deve ser um tema a ser trabalhado com naturalidade na escola. E, claro que na Educação Infantil temos que ser muito cuidadosos e estarmos sempre em contato com os pais para orientá-los também sobre como agir com as crianças, sem repri-

mi-las para que o tema sexo não seja um problema no futuro.

No entanto, temos que observar o que a criança está vendo, seja nos grupos familiares ou na TV, porque a TV traz fIme s, músicas entre outros programas com conteúdos sexuais que não são próprios para essa faixa etária e podem causar um desconforto tanto para as crianças como para os pais.

Para Louro (1997, p. 39):

A evidência que a sexualidade e as relações entre gêneros vêm ganhando nas revistas, nos fIme s, nos outdoors, na televisão ou na publicidade é notável. Sua centralidade na cultura infanto-juvenil também não pode ser negada. Mas, certamente, os discursos que estão sendo feitos em torno dessas questões estão carregados de múltiplos sentidos, distintas possibilidades.

Sendo assim, é muito importante sabermos lidar com a questão da sexualidade na escola, principalmente na Educação Infantil, pois não podemos deixar que as crianças sejam privadas do conhecimento desse tema, mas sempre com muito cuidado por se tratar de um tema muito polêmico e delicado ainda atualmente.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo que foi apresentado, concluímos que a sexualidade é de suma importância para a vida de todos nós, pois ela não é só o ato sexual, e, sim o conhecimento e a descoberta do próprio corpo.

A sexualidade é para as crianças, os idosos, pessoas com necessidades especiais entre outros, e não podemos deixá-la fora da sala de aula em nenhuma etapa do ensino.

Esse tema ainda é polêmico e traz constrangimento para muitas pessoas, mas precisa ser tratado com naturalidade, pois faz parte da nossa vida.

Faz-se necessário, a cada dia, buscarmos mais conhecimento sobre o tema para podermos desenvolver melhor nosso trabalho com as crianças e crescermos como adultos.

Temos que deixar para traz os estereótipos e padrões do passado, pois só assim, nós, educadores, seremos capazes de enxergar a criança como um ser holístico, que tem direitos, inclusive o direito ao saber universal para que ela se torne um adulto capaz e feliz.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda. A criança e seus jogos. Trad. De Marialzira Perestrello. - 2. ed. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1992, p. 63.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais- Nacionais (PCNs). Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 15, 78, 81.

CRUZ, Judite Maria Zamith. Sexualidade e educação: Ciência, História, Mito e Arte.

Cadernos Escola e Formação do Centro de Formação de Associação de Escolas. Braga-RS, 2010, p. 46.

FREU, Sigmund. Três ensaios sobre a Teoria da Sexualidade. Trad. Paulo Dias Corrêa. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz Heron. A escola cidadã no contexto da educação globalizada. 2. ed. Petrópolis: Vozes,1997, p.39.

MARTINI, Carolina Aparecida. Sexualidade na educação infantil: uma reflexão sobre a prática pedagógica em escolas públicas e privadas na cidade de Cambé-Pr. 2009. 60

f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2009.

NUNES, M. Pedagogia da Cultura Corporal. São Paulo: Phorte, 2006, p. 80.

OLIVEIRA, Arlete Piccolo de. Sexualidade e educação infantil: uma visão histórica, teórica e cultural. 1 ed. São Paulo: edição do autor, 2016, p. 04.

SCHINDHELM, Virginia Georg. A sexualidade na educação infantil. Revista Aleph Infâncias. Ano V Nº 16. novembro de 2011, p. 02, 03.

SILVA, Maria Cecília Pereira da. Sexualidade começa na infância. São Paulo: Casa do psicólogo, 2007, p. 18.

ZABALZA, Miguel A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 20

O ENSINO SUPERIOR PÚBLICO E PRIVADO NO BRASIL

MARLI MARCELINO NUNES

RESUMO

O artigo analisa como o ensino superior brasileiro apresenta três tendências: crescimento, diversifcação e crescimento do setor privado. Ênfase especial é colocada no terceiro. São apresentados dados e argumentos sobre o crescimento do setor privado e as possíveis causas desse aumento nas matrículas na graduação e sua participação percentual no total nacional. Em particular, o caso de instituições de ensino superior não universitárias ou de baixo perfl é analisado e há especulação sobre o papel complementar que parecem ter no ensino superior na oferta de oportunidades educacionais para aqueles que, por razões de economia ou espaço limitado. O crescimento da participação das instituições privadas no ensino superior parece ser um sinal dos nossos tempos. Além do inquestionável aumento quantitativo das matrículas em todos os níveis educacionais na maioria dos países, a taxa de crescimento e a proporção do total alcançado pela educação privada, particularmente no nível superior (graduação), é verdadeiramente importante.

Palavras-chave: Argumentos; Crescimento; Diversifcação.

INTRODUÇÃO

Este texto busca traçar um panorama geral da educação superior brasileira, destacando os principais aspectos das mudanças e políticas implementadas entre 1995 e 2007 (Governos de Fernando Henrique Cardoso, 1995-2002, e de Luiz Inácio Lula da Silva, 2003 -). Apresenta uma análise das principais tendências e desafos, com base em informação e dados sobre os principais indicadores e tendo em consideração: políticas governamentais e enquadramentos jurídicos; ampliação das matrículas, instituições e funções e áreas de atuação do ensino superior; diversifcação e novos modelos institucionais; fnanciamento, diferenciação de fontes e novos tipos de provedores; mudanças no ethos acadêmico; mercantilização, privatização e privatização interna; internacionalização e transnacionalização; políticas públicas de equidade (ampliação do acesso e permanência de grupos tradicionalmente marginalizados de jovens); relevância e responsabilidade social. A título de conclusão, algumas das principais tarefas da educação superior brasileira são apresentadas de forma muito rápida, especialmente aquelas relacionadas a questões de relevância, qualidade social, equidade, democratização, ampliação do acesso e condições de permanência.

Assim como outros países latino-americanos, principalmente a partir da década de 1990, o Brasil vem passando por diversas mudanças em seu sistema de ensino superior, na graduação. Dois grandes desafos oferecem as motivações para essas mutações: aumentar a competitividade da economia no mundo globalizado por meio do aumento da formação de profssionais e, por outro lado, fortalecer os valores democráticos, especialmente a equidade, por meio da ampliação das oportunidades de acesso e permanência e fortalecimento de valores adequados à formação cidadã. Todas as tentativas de mudanças e transformações têm enfrentado a difícil realidade de escassez de recursos fnanceiros em um contexto de crescente demanda por cotas e a necessidade de responder aos antigos e novos papéis econômicos da educação superior no mundo da economia globalizada.

A característica mais óbvia do período em análise (1995-2007) é a expansão gratuita e duvidosa de qualidade do setor privado com fns lucrativos. Como consequência da ampliação do setor privado, observa-se a intensifcação da funcionalidade econômica e utilitária do ensino superior, com diversas manifestações de lógica comercial até mesmo nas instituições públicas. Entre as categorias de público estatal e privado com fns lucrativos, encontra-se um sector constituído por instituições privadas que procuram cumprir tarefas públicas, embora se encontrem agora em sérias difculdades fnanceiras: são as chamadas comunitárias mais recentes e geralmente identifcadas com os respectivos ambientes, e confessional, mantida por organizações religiosas.

O sistema de ensino superior brasileiro é muito complexo e desigual, assim como o próprio país. O Brasil tem dimensões continentais. Com 8.456.510 km2, nas Américas perde em extensão territorial apenas com Canadá e Estados Unidos. Seu território corresponde a 1/5 do total da América, 1/3 da América Latina e quase a

metade da América do Sul. Sua população de aproximadamente 185 milhões, da qual 82% vivem em áreas urbanas, corresponde à metade do total na América do Sul e, em 2.000, apresentou um crescimento anual de 1,39º. Apesar de estar oscilando entre as 8 e 14 nações mais ricas do mundo (dependendo do momento e das metodologias), apresenta um IDH muito pobre (0,792, em 2003, ou seja, 62º lugar no mundo e 13º na AL) e é um dos países mais injustos e desiguais do planeta. A histórica injustiça social é responsável por notáveis vulnerabilidades na educação brasileira, que tem impactos muito negativos na consolidação da democracia, na competitividade internacional e no desenvolvimento humano sustentável.

O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

A exemplo de outros países latino-americanos, o sistema de ensino superior brasileiro nos últimos dez anos apresenta forte tendência à estratificação. As referências conceituais sobre suas formas de organização, modalidades de oferta educacional e interpretação de seus papéis sociais perderam sua homogeneidade e precisão. O sistema foi estratificado em diferentes modelos institucionais (diversificação), objetivos múltiplos (diferenciação), várias magnitudes e vários níveis de qualidade e prestígio. Este fenômeno de transbordamento, pressionado pelo crescimento quantitativo e qualitativo das demandas, está causando não só uma enorme diversificação na tipologia das instituições e nas formas de veiculação das ofertas educacionais, mas também tem produzido uma grande abundância de leis e regulamentos.

O sistema de ensino superior no Brasil é composto por 257 instituições públicas (federais, estaduais e municipais) e 2.141 privadas. Os privados podem ser sem fns lucrativos - é o caso dos "comunitários" e confessionais - e com fns lucrativos. As Instituições de Ensino Superior (IES) estão organizadas em universidades (instituições complexas e completas, que oferecem ensino, extensão, pesquisa e pós-graduação, em geral envolvendo diversos setores do conhecimento; agora são admitidas universidades especializadas em uma área), centros universitários (sem obrigatoriedade para fazer pesquisas), e poderes (faculdades). Do total de 2.398 instituições, 92% são instituições de pequeno porte que se dedicam exclusivamente ao ensino e visam proporcionar uma qualificação rápida aos alunos, com o objetivo de facilitar sua inserção no mercado de trabalho.

Diante do crescimento do ensino superior não universitário de caráter privado, respeitadas as exceções, não só a universidade, mas mesmo todo o sistema, tem perdido muito do sentido da educação como bem público de necessariamente qualidade e valor social.

A dualidade da sociedade brasileira causa enormes disparidades nas oportunidades de estudo e trabalho, que se refetem tanto em nível individual quanto em termos geográfcos. Por exemplo, o estado de São Paulo (sudeste) tem quase um quarto dos alunos das instituições de ensino superior brasileiras e metade dos pesquisadores; por sua vez, as regiões mais pobres do Nordeste e do Norte apresentam vulnerabilidades quantitativas e qualitativas signifcativas na oferta de educação e produção científca. A injustiça social se manifesta em todos os setores da vida brasileira, com refexos importantes no ensino superior: 34,4% dos alunos das IES públicas pertencem aos 10% mais ricos da sociedade, enquanto esse percentual sobe para 50% na privada. Por outro lado,12% dos alunos das escolas públicas pertencem às camadas mais pobres, percentual que cai para 5% nas privadas.

QUADRO REGULATÓRIO

Alguns instrumentos jurídicos que foram importantes para a evolução da conformação do subsistema de ensino superior são mencionados de forma sucinta a seguir. Na década de 1960, por iniciativa dos Governos Militares daqueles anos de ditadura, os estudos e as propostas de mudanças apresentadas pela USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) tiveram grande impacto, que acabaram sendo incorporados à Reforma do Ensino Superior de 1968. A Lei nº

5.540 / 68 contribuiu com profundas alterações visando aumentar a efciência do ensino superior brasileiro. Muitas dessas medidas ainda estão em vigor, tais como: regime departamental, extinção da cátedra, carreira docente, regime de tempo integral e horário exclusivo, regime semestral de créditos e matrículas por disciplina, criação do conceito de campus universitário (em geral, locais distantes de aglomerados urbanos), diversifcação na duração dos cursos acadêmicos de graduação, organização de estudos de pós-graduação e suas estruturas de pesquisa, etc. (CUNHA, 1989). Em consonância com a tentativa de aumentar a efciência, muitas facilidades foram concedidas na década de 1970 para a criação de instituições privadas.

A nova Constituição da República Federativa do Brasil (1988) contribuiu signifcativamente para a facilitação dos serviços educacionais privados. Ela estabelece que “a educação é gratuita para a iniciativa privada”, sob duas condições: “cumprimento das normas gerais da educação nacional”; e “autorização e avaliação da qualidade pelo poder público”, incluindo, nas metas a serem alcançadas, a melhoria da qualidade do ensino. Lá, também se estabelece a necessidade de processos de avaliação para garantir a qualidade.

Por sua vez, a Lei 9.131 / 95 cria o Conselho Nacional de Educação e destaca os pilares das políticas do Ministério da Educação à época: qualidade, avaliação e autonomia. Essas ideias fortes adquirem mais consistência na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1996 e, posteriormente, em um conjunto de instrumentos legais que defnem o modelo de avaliação a ser implementado e também os consequentes conceitos de qualidade e autonomia. A avaliação tem grande centralidade nas transformações.

O principal instrumento de avaliação do ensino superior de 1996 a 2002 foi o Exame Nacional de Cursos, teste aplicado a todos os alunos após o término das carreiras

selecionadas. O resultado serviria - assim pensavam seus defensores - para determinar a qualidade das instituições e de cada carreira, bem como sua posição relativa em sua área.

Diferentes fenômenos e dispositivos legais combinados criaram um cenário favorável à livre expansão do setor privado, nos anos do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), entre eles:

a) flexibilização da mídia com controle de resultados por meio um teste e análise das condições básicas de infraestrutura;

b) conceder autonomia universitária também às instituições privadas que demonstrassem bom desempenho nos instrumentos de avaliação e controle;

c) quadro de escassez de orçamentos públicos;

d) desvalorização das IES públicas;

e) aumento da demanda por ensino superior devido à intensificação dos processos de urbanização, ao crescimento da escolaridade nos níveis anteriores e ao valor econômico dos cursos superiores.

Sem a pretensão de esgotar o assunto, resumem-se a seguir alguns dos aspectos relacionados ao arcabouço legal que mais vêm produzindo impactos no ensino superior:

1. Fortalecimento e ampliação do aparato jurídico; proliferação de leis, decretos e outros instrumentos normativos.

2. Avaliação centralizada no Ministério da Educação, na tentativa de garantir qualidade e eficiência.

3. Fragmentação, flexibilidade e heterogeneidade, para responder de forma mais plena e próxima às diversificadas demandas do mercado.

4. Abandono do princípio da não dissociação do trinômio ensino-pesquisa- extensão; O MEC considerou que a superação do "mito" da não dissociação seria necessária para liberar a criação de novas modalidades de IES, ampliar o sistema e ampliar as possibilidades de absorção de matrículas.

5. Estímulo ao desenvolvimento do setor privado, na lógica da expansão, diversificação, competitividade, eficiência e modernização.

6. Mudanças no ethos acadêmico e na percepção do papel social do ensino superior.

EXPANSÃO DE MATRÍCULAS E INSTITUIÇÕES

O fenômeno da expansão do sistema de ensino superior brasileiro está intimamente associado ao crescimento do setor privado. Desde a década de 60, primeiro com o forte apoio dos sucessivos Governos Militares (1964-1985) e posteriormente dos Governos do retorno à democracia, um amplo estímulo ao desenvolvimento do setor privado tem sido observado nas regulamentações e políticas de alta Educação. A opção pela expansão privada tem se beneficiado: controle estrito de orçamentos e duras críticas de setores governamentais e empresariais à universidade pública, principalmente no que se refere à "ineficiência" no dispêndio de recursos, à baixa oferta de cotas, à rigidez do currículo e a escassa “utilidade” do ensino superior para a economia em geral e, principalmente, para a indústria.

O crescimento do sistema havia sido mais intenso nas décadas de 1960 e 1970, mais lento nos anos 1980, a chamada "década perdida", e atingiu um grande boom a partir de 1996. Com efeito, com políticas oficiais francamente favoráveis à expansão do direito privado e o amparo legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, matrícula1vem crescendo de forma consistente, principalmente a partir de 1996, quando havia 1.868.529 alunos. Em 2003, o número total de alunos chegou a 3.887.022; em 2005, aumentou para 4.453.156; nesse mesmo ano se formaram 717.858 alunos. Hoje, 2007, aproximadamente 5.000.000 de alunos estão matriculados no ensino superior brasileiro. É interessante notar que as IES públicas oferecem 63% das vagas no período diurno e 37% no período noturno; nas IES privadas, quase o inverso é verdadeiro.

Em relação às cotas ofertadas, observa-se um crescimento bastante significativo. Em 1991, foram ofertados 516.663, número que saltou para 610.355 em 1995, depois para 1.216.287 em 2.000, passando para 2.429.737 em 2005, ou seja, o quíntuplo em uma década e meia.

Ainda em relação aos alunos, mudanças notáveis estão ocorrendo. Hoje já existe um elevado percentual de alunos com mais de 24 anos, alguns deles voltando para uma segunda carreira, a matrícula feminina supera a matrícula masculina e o número de alunos de grupos social e economicamente negligenciados é crescente. Isso nos leva a considerar que muitos dos alunos que agora têm a oportunidade de acessar o ensino superior apresentam deficiências culturais significativas, bem como sociais e econômicas. Isso justifica a necessidade de ações públicas que garantam a permanência, não apenas o acesso.

No entanto, embora a composição social dos estudantes não seja tão elitista hoje como antes, o Brasil ainda não entrou na categoria de massas. Com aproximadamente 12% dos alunos entre 18 e 24 anos cursando a universidade, o ensino superior brasileiro ainda é elitista, segundo a conhecida classificação de Trow. Porém, se for adotado o

critério da taxa bruta de matrícula (TBM), o percentual se aproxima de 30%. Os últimos dados do Instituto de Estatística da UNESCO oferecem um GER de matrículas para o Brasil de 20%. (GUNI, 2008). Embora tenha havido uma expansão contínua das matrículas nos últimos dez anos, pode-se dizer que a meta do Plano Nacional de Educação (2001) de superar a marca de 7.000.000 de alunos em 2010 será muito difícil de alcançar.

As principais causas que dificultam um crescimento mais robusto são econômicas: a crescente deterioração da renda das famílias de classe média e o grande percentual de pobres na sociedade brasileira, em um contexto de baixa expansão do emprego. Atualmente, um quarto dos jovens brasileiros entre 18 e 24 anos são tão pobres que não poderiam permanecer em uma instituição de ensino superior, mesmo que fosse gratuita. A privação econômica também é uma das causas do alto índice de evasão, em torno de 40%. Por isso, a democratização da educação superior brasileira, além de políticas efetivas de acesso que beneficiem, principalmente, grupos tradicionalmente despromovidos, precisa proporcionar medidas sustentáveis de permanência que possibilitem a graduação com qualidade e o acesso a empregos de acordo com sua formação.

Organizações multilaterais, especialmente o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, tiveram papel de destaque nas políticas francamente favoráveis à privatização do ensino superior como estratégia de expansão da cobertura. As "recomendações" do Banco Mundial para os países pobres ou em desenvolvimento são amplamente conhecidas em seu famoso documento Ensino Superior: Lições da Experiência (novecentos e noventa e cinco). Entre outras coisas, o Banco Mundial estabelece que esses países devem adotar políticas de privatização do ensino superior, dotar novas formas de regulação e gestão das instituições estatais que facilitem a diversificação das fontes de recursos financeiros, aplicar recursos públicos em instituições privadas, eliminar despesas com políticas compensatórias e de auxílio à permanência de alunos, criar instituições superiores não universitárias, etc.

O cenário de limitação do financiamento público e de aumento da demanda por escolaridade alimenta as tendências atuais, amplamente difundidas, que visam fortalecer os mecanismos de comercialização da educação superior. Como consequência das políticas setoriais adotadas pelos governos brasileiros desde a década de 1970, mas especialmente as promovidas a partir de 1995, o Brasil possui atualmente um dos sistemas de ensino superior mais comercializados do mundo: 73% das matrículas e 90% das instituições.

Embora agora de forma mais lenta, continua a proliferação de pequenas instituições, em sua maioria privadas e com uma oferta de ensino correspondente aos tipos de demandas e às condições de consumo educacional do meio ambiente. Em 2003, eram 1.859 IES, assim distribuídas: 163 Universidades (8,8%); 81 Centros

Universitários (4,3%); 119 Institutos Integrados; 1.403 Faculdades (75,5%); 93 Centros de Tecnologia (5%). Desde 2006, Institutos, Faculdades Tecnológicas e Faculdades foram agrupados em uma única categoria. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do Ministério da Educação (INEP / MEC), em 2007 o Brasil contava com 177 Universidades, 185 Centros Universitários e 2.036 Faculdades, atingindo um total de 2.398 Instituições de Ensino Superior, das quais 105 eram Federal; 92 estados; 60 municipais e 2.141 particulares. Entre as empresas privadas, cerca de 80% têm fns lucrativos; os outros 20% são "comunitários" ou confessionais, sem fns lucrativos. Do total de IES, cerca de 10% são públicas. Em outras palavras, o sistema é majoritariamente privado e composto por pequenas instituições.

Como também em outras partes do mundo, o ensino superior no Brasil passa a ser uma das commodities mais lucrativas. O PIB brasileiro cresceu 22,6% entre 1991 e 1997. No mesmo período, os serviços de ensino superior cresceram 24,2% (ANDES, 1999: 14). A entrada no cenário do ensino superior de muitos provedores com fns lucrativos tem a justificativa ideológica de que é necessário isentar o Estado de suas responsabilidades de fornecer os bens demandados pela sociedade. No Brasil, em 1995 e nos anos seguintes, o Governo do Presidente Cardoso chegou a propor, mas não conseguiu lançar, devido às fortes críticas da comunidade acadêmica, um projeto de transformação das universidades públicas em organizações sociais administradas por meio de contratos de gestão.

Além desses processos, intimamente associados ao crescimento da oferta privada e aos mecanismos próprios de gestão do mercado, surgem arranjos, que podem ser chamados de quase-mercado, pseudo - privatização ou privatização interna, que associam práticas e ideologias dos setores públicos com os mecanismos e lógicas do setor privado. Nas universidades públicas brasileiras, muitas práticas podem ser consideradas como privatizações internas ou pseudo -privatizações, como, por exemplo, adequações na oferta de cursos, programas e cotas às demandas de setores específicos do mercado, venda de serviços para empresas comerciais, cobrança de mensalidades estudantis em atividades extracurriculares, aluguel de espaços públicos, incorporação da cultura organizacional empresarial, pesquisa orientada para os interesses de grupos privados etc.

A expansão do ensino superior, mais claramente por meio da liberalização do setor

privado, é, portanto, a forma mais evidente e signifcativa dos fenômenos que ocorreram nos últimos doze anos no ensino superior brasileiro. O grande aumento das matrículas e o grande número de instituições privadas estão contribuindo para o sistema várias características e diferentes fenômenos: instituições de diferentes tipos, tamanhos, níveis de qualidade e modos de inserção social ajustados aos vários perfs, possibilidades fnanceiras e aspirações dos alunos. Clientes potenciais "; diferenciação das fontes de fnanciamento; mudanças no perfl dos alunos, com a incorporação de turmas antes relegadas, ou seja, absorção de um grande contingente de alunos que não conseguem ingressar nas IES públicas, muitos deles por meio de ações afrmativas do Ministério, além de aumentar a adesão de idosos e mulheres; novos tipos de oferta educacional de acordo com demandas de trabalho muito específcas; incorporação de professores, em geral sem formação pedagógica e de pesquisa adequada; oferta de formação profssional em ramos múltiplos e com tempos muito variáveis, muitas vezes de curta duração e com orientação claramente instrumental, dependendo das ocupações, com pouca exigência de qualidade e relevância acadêmica; Ensinamentos à distância; adaptação dos planos de estudo às emergências de mercado, etc. Da mesma forma, há uma proliferação franca de pequenas instituições. Por outro lado, existe uma empresa privada de ensino superior que absorve 180.000 alunos; alguns outros já têm cerca de 100.000 alunos matriculados.

O novo mapa da educação superior brasileira tem muitas causas e explicações, entre elas, a ideologia da desvalorização do público - vista como lenta, inefcaz e perdular - e a valorização do privado (presumivelmente mais efciente e efcaz). Esta ideologia está na raiz do declínio dos recursos públicos, das políticas ofciais favoráveis às iniciativas de livre comércio e da adoção de medidas de "quase-mercado" (ou, como também são conhecidas, pseudo-privatizações ou privatizações internas). As confgurações em curso correspondem também aos novos perfs de exigências ocupacionais, às conquistas sociais das mulheres, às pressões da classe média sobre o ensino superior e o ensino superior no atual contexto económico.

A expansão do sistema gerou a necessidade de contratação de um grande número de novos professores, nem todos com formação adequada para o ensino superior. Aliás, uma das medidas mais importantes adotadas pelo MEC, com forte apoio das universidades públicas federais e, mais ainda, das estaduais paulistas, tem sido a formação de pós-graduandos não apenas para a pesquisa dos mais diversos campos como, especialmente, para o magistério superior. Hoje, no Brasil, cerca de

10.000 doutores e 20.000 mestrados são concedidos anualmente.

De acordo com o Censo de 2005 (INEP / DEAES / MEC), dos professores em exercício no ensino superior brasileiro, 63.294 possuem doutorado, 105.114 possuem mestrado e 124.096 possuem alguma outra pós-graduação lato sensu (MBA, especialização, etc.), ou apenas a nota. A maioria dos professores doutores (66%) trabalha em instituições públicas. As empresas privadas preferem titulares de um título de mestre. A exemplo do que acontece com a matrícula de alunos (56% são mulheres), o número de professoras vem crescendo a cada ano, chegando atualmente a um percentual superior a 44%.

Nos últimos doze anos, o sistema público de nível superior experimentou um aumento insignifcante em comparação com o setor privado. Entretanto, ocorrem mudanças importantes nos seus modelos curriculares, nas práticas pedagógicas, nas suas relações com o sector produtivo, nas exigências de qualidade da formação e investigação dos alunos, nos padrões de trabalho dos professores e nas relações com o Estado, especialmente nas questões de avaliação externa e regulamentação.

Os Estados hoje não são totalmente autônomos para estabelecer políticas de educação superior, nem as universidades. Eles vivem suas contradições internas: são um locuscon fitos e dilemas entre seus compromissos com os valores públicos, com a busca da verdade e da qualidade científca, com a relevância social de seus processos e produtos, com a ética e equidade, com as prioridades da sociedade, por um lado; e, de outro, as demandas auto - referidas do mercado, as estratégias e regulações do Estado, as pressões ideológicas da economia globalizada em um mundo de mudanças vertiginosas e perdas de valores de referência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino superior está numa encruzilhada e ninguém tem certeza sobre seu futuro. A questão central é saber se a lógica do mercado ou os valores e ethos sociais prevalecerão acadêmicos ou algo diferente dessas duas leituras. Os antigos conceitos de autonomia e liberdade acadêmica são cada vez mais condicionados por modelos econômicos e cada vez mais as instituições de ensino superior se organizam como empresas com fns lucrativos.

A educação existe, sem dúvida, para a liberdade. Mas as instituições educacionais estão sobrecarregadas com demandas múltiplas e contraditórias. Nem todos eles conduzem à liberdade, autonomia e emancipação.

Formar profssionais com perfs adequados às novas e mutantes demandas da economia, formar elites, contribuir para a autonomia e emancipação dos indivíduos e da

sociedade, promover a cidadania, consolidar a democracia, preservar e transmitir cultura, produzir conhecimento, desenvolver ciência e tecnologia, aumentar a competitividade de empresas e países, prestação de serviços à comunidade, sensibilização da população, formação de atores de uma sociedade cada vez mais complexa, desenvolver nos indivíduos a atitude e a capacidade de aprendizagem e compreensão ao longo da vida das grandes questões, fortalecer os valores da boa convivência, aumentar a dimensão humana da raça humana - todas essas demandas contraditórias e muitas outras, a curto ou longo prazo, se colocam ao ensino superior e certamente não tem o poder de dar uma resposta satisfatória a todos eles.

Além dos problemas mundiais, existem algumas pendências no Brasil que exigem um enfrentamento determinado. Competitividade, mercado, privatização, novas tecnologias, novos modos de produção e aprendizagem do conhecimento, transnacionalização, integração regional, credenciamento, inserção global e outras questões se insinuam atualmente como desafios e oportunidades para a educação superior brasileira.

A educação superior brasileira tem o grande desafio de crescer com qualidade para consolidar e ampliar a capacidade social da população. Uma de suas tarefas mais importantes é contribuir, a seu modo e em seu âmbito, de acordo com sua missão e autoridade, para erradicar a pobreza, injustiças de todos os tipos, desigualdades, intolerância, violência, misérias de qualquer espécie que o desenvolvimento é totalmente humano e sustentável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Nelson Cardoso, A gestão das instituições de ensino superior: o foco do financiamento, in DOURADO, Luiz Fernandes, CATANI, Afrânio Mendes, OLIVEIRA, João Ferreira (orgs.), Políticas e gestão do ensino superior: transformações e debates recentes, São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003 (p. 219-239) ANDES, Sindicato Nacional dos Professores da Educação Superior, Educação virou negócio, Brasília: InformANDES, 1999.

AROCENA, Rodrigo & SUTZ, Judith, The Latin American University of the Future. Tendências - Cenários - Alternativas, México: UDUAL, 2001.

BROCK, Colin, Origens históricas e sociais da regulação e acreditação do ensino superior para a garantia da qualidade, in: Ensino superior no mundo 2007, Acreditação para a garantia da qualidade: O que está em jogo?. TRES, Joaquín, SANYAL, Bikas e LÓPEZ-SEGRERA, Francisco (eds.), Madrid: GUNI / Ediciones Mundi-Prensa, 2006.

CATANI, Afrânio Mendes & OLIVEIRA, João Ferreira de, A reforma da educação superior no Brasil nos 90: diretrizes, bases e ações, in: CATANI, AM & OLIVEIRA, Romualdo Portela (orgs.), Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil, Belo Horizonte: Autêntico, 2000.

CUNHA, Luiz Antonio. Qual universidade? São Paulo: Editora Cortez- Autores Associados, 1989.

DIAS SOBRINHO, José. Dilemas da educação superior no mundo globalizado. Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? Casa do Psicólogo, São Paulo, 2005.

DIAS SOBRINHO, José. Paradigmas e políticas da avaliação da educação superior. Autonomia e heteronímia. In: Universidade e pesquisa científca VESSURI, Hebe. CLACSO, Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, Buenos Aires. Novembro de 2006. Disponível em http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/vessuri/Jose%20D%20Sobrinho.p df. Acesso em 10 set 2021.

GUNI. Educação Superior no Mundo. Mundi-Prensa, Madrid. 2008.

LIMANA, Amir and BRITO, Márcia Regina Ferreira de. Considerações sobre a Educação Superior e avaliação no Brasil em F. XAVIER PAUNERO (ed.) América Latina: Documentos Territoriais. Documento Universitário, Publicações UdG, Girona, 2006, pp. 101-107.

LÓPEZ-SEGRERA, Francisco, Cenários mundiais e regionais da educação superior, in: Revista Avaliação, vol. 12, nº 3, RAIES / UNISO, Campinas; Sorocaba, 2007, p. 385-400.

INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FISICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

MINIRRÁ DE SOUSA

RESUMO

O presente artigo apresentara como acontece a inclusão do aluno surdo nas aulas de educação física no contexto do ensino médio, quais as limitações que o aluno surdo enfrenta para ser inserido nas aulas de educação física e a sua inclusão no contexto geral. O aluno surdo tem suas limitações e contravenções para ser inserido em algumas atividades sejam elas dentro ou fora da escola. O objetivo deste artigo é mostrar as dificuldades que os surdos encontram nas aulas de educação física e quais recursos podem ser utilizados para esta inclusão. Sabemos que o ambiente escolar é um auxiliador necessário para a formação do educando, pois este está a cada dia construindo conhecimentos e fazendo descobertas mesmo fora da escola.

Palavras-Chave: Inclusão; Ensino Fundamental; Aluno Surdo.

ABSTRACT

This article presents how the inclusion of deaf students in physical education classes happens in the context of high school, what limitations the deaf student faces to be inserted in physical education classes and their inclusion in the general context. The deaf student has his limitations and misdemeanors to be inserted in some activities, whether inside or outside the school. The purpose of this article is to show the di f culties that deaf people encounter in physical education classes and what resources can be used for this inclusion. We know that the school environment is a necessary helper for the education of the student, as he is building knowledge and making discoveries even outside the school every day.

Keywords: Inclusion; High school; Deaf Student.

INTRODUÇÃO

Nos cursos de formação de professores apenas a partir do final da década de 1990 estão oferecendo disciplinas curriculares relacionadas com a educação de todos os alunos, por recomendação da LDB, Lei 9.394/96, (BRASIL, 1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Especificamente em relação à educação do aluno com surdez, o Decreto 5.626/05, que regulamente a Lei 10.436/02, determinou a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina curricular nos cursos de formação de professores.

Pirolo (2000) Mesmo diante disso a eliminação das barreiras existentes é complexa, devendo ser um processo contínuo de conscientização e sensibilização da sociedade no sentido de acolher todas as pessoas independentemente das suas diferenças individuais e de suas origens.

Deste modo, a disciplina Educação Física como parte integrante da grade curricular das escolas não poderia ausentar-se desse processo de inclusão, por se tratar de uma área do conhecimento que pode contribuir significativamente para o desenvolvimento biopsicomotor dos alunos.

Diante disso levanta-se como problema de pesquisa: quais as dificuldades para a inclusão de crianças surdas nas aulas de educação física escolar?

Para solucionar o problema se faz necessário responder alguns questionamentos: o que é educação física escolar? Quais os objetivos da educação física escolar? Quais os conteúdos da educação física escolar? O que é inclusão? O que é surdez? Quais as limitações de um surdo? Quais as dificuldades que o Surdo enfrenta para participar das aulas de Educação física?

No Brasil é grande a falta de atendimento adequado às necessidades escolares de crianças com dificuldades de aprendizado, capaz de diminuir o índice de evasão e repetência escolar. (MAGALHÃES, 2012).

Alunos surdos que são incluídos em escolas regulares sofrem isolamento privação social, são expostos ao ridículo por professores e colegas, devido ao fato de não terem uma língua em comum com os colegas ouvintes da classe.

Com objetivo de identificar e analisar as limitações para incluir surdos nas aulas de educação física, buscou-se através de revisões bibliográficas compreender esse contexto de ensino tão pouco contextualizado.

Este estudo torna-se relevante ao observar e analisar os limites dos alunos com surdez e ou dificuldades na audição dentro das aulas de Educação Física e os obstáculos de Inclusão desses alunos nas aulas de educação física escolar, que possibilita a concorrência de políticos, gestores e educadores para a superação desses problemas.

1 – DESENVOLVIMENTO

Muitos ouvintes se perguntam sobre

qual a melhor forma de se referir aos sujeitos surdos. É correto chama-los de surdos-mudos? Essa é apenas uma das perguntas que surgem quando começamos a ter contato com a comunidade surda. Porem, no afã de sermos politicamente corretos, por vezes não atendemos para a carga semântica que estes termos carregam.

Olhemos com mais detalhes cada um desses termos:

Surdo mudo- para que seja considerado muda precisa ser constatado algum tipo de problema físico ou social. No caso de um problema fsiológico, o indivíduo pode não ter o aparelho fonador, por exemplo. Este conjunto de órgãos é responsável pela produção da fala humana.

Defciente auditivo- seria o termo mais correto e menos preconceituoso para se referir a um surdo. Parece. Portanto encarar a surdez pelo viés da defciência não é o mais adequado para se referir a este grupo que possui línguas, culturas e identidades próprias.

Surdo- é a denominação mais adequada. Refete o caráter sociológico da surdez, bem como as características culturais, identitárias e linguísticas dessa comunidade.

A Política Nacional de Educação Especial defne a defciência auditiva como sendo a "perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala através do ouvido" (BRASIL, 1994).

Essa expressão sugere a diminuição ou a ausência da capacidade para ouvir determinados sons, devido a fatores que afetem quaisquer das partes do aparelho auditivo.

Essa defnição permite concluir que: 1) existem diferentes graus de perda auditiva; 2) a surdez pode ocorrer em diferentes fases do desenvolvimento; e 3) a sua pior consequ-

Classificação	Perda auditiva
Audição normal	0 a 25 dB
Deficiência leve	26 a 40 dB
Deficiência moderada	41 a 55 dB
Deficiência acentuada	56 a 70 dB
Deficiência severa	71 a 90 dB
Deficiência profunda	Acima de 90 dB

Dependendo da época da instalação da defciência e do grau da perda auditiva, o indivíduo pode ter difculdades no relacionamento, na comunicação, na compreensão de conceitos e regras e na apreensão de conhecimentos através dos meios mais comuns (a língua oral e textos).

No padrão normal de audição, o limiar de audibilidade vai até 25 dB em todas as frequências do espectro sonoro (entre 250 e 8000 Hz). Já a classifcação do grau de perda, segundo o Padrão ANSI (1969), é a seguinte:

A perda leve permite ouvir os sons, desde que estejam um pouco mais intensos. Na perda moderada há a necessidade de se repetir algumas vezes o que foi dito e difculdade de falar ao telefone, com a possibilidade de troca da palavra ouvida por outra foneticamente semelhante (pato/gato, cão/não, céu/mel).

A perda acentuada não permite ouvir o telefone, a campainha e a televisão, tornando necessário o apoio visual para a compreensão da fala.

A perda severa permite escutar sons fortes, como o de caminhão, avião, serra elétrica, mas não permite ouvir a voz humana sem amplifcação. Na perda profunda só são audíveis sons graves que produzam vibração (trovão, avião).

1.2- A EDUCAÇÃO FISICA ESCOLAR E INCLUSIVA

A educação física escolar é uma disciplina curricular que tem como objetivo trabalhar a compreensão da cultura corporal de movimento.

O objetivo desta disciplina é fazer com que os educandos compreendam ativamente a cultura corporal de movimento.

Basicamente o que está inserido na educação física é a dança, os jogos, a brincadeira e o brinquedo, os esportes e a luta.

Sabe-se que as escolas regulares ainda não estão sufcientemente preparadas para receber e propiciar uma inclusão para crianças com necessidades educacionais especiais. Logo, este é um processo que demanda certo tempo, é necessário que toda a comunidade escolar esteja aberta para este processo de transformação pelo qual as escolas aos poucos estão passando.

Soler (2005) afrma que o é perceptível com a inclusão em algumas escolas é que alunos com algum tipo de necessidade especial fcam isolados, não tendo quase que participação no desenvolvimento das aulas, privados de expor suas opiniões, o que em longo prazo pode gerar na saída desses alunos da escola e, este é um fato que não é culpa somente do professor regente, que muitas vezes não foi preparado para atender a estes alunos, e tão somente da escola que não suporta e não proporciona por completo a inclusão.

Soler (2005) também afrma que além da inclusão é preciso que se estimule e auxilie na permanência das crianças com necessidades educacionais especiais dentro da sala de aula. O que se pode perceber são constan-

tes casos em que crianças surdas não conseguem se adaptar a sala de aula e, acabam voltando para casa, mudando de escolas e até mesmo procurando instituições de ensino que atendam suas necessidades.

De acordo com Pinho (2003) a inclusão é o ato de incluir e acrescentar. Socialmente a inclusão representa um ato de igualdade entre os diferentes indivíduos que habitam determinada sociedade.

A inclusão escolar consiste na ideia de que todos os cidadãos devem ter o direito de ter acesso ao sistema de ensino, sem segregação e discriminação, seja por causa do gênero, religião, etnia, classe social, condições físicas e psicológicas. (KUPFER, 1995)

O artigo 208 de Constituição Federal de 1988 diz que é dever do Estado garantir "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". O Estatuto da criança e do adolescente (ECA) também assegura esse direito a todos os jovens.

Uma educação física, na perspectiva inclusiva, busca 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 as diferenças (SILVA, 2008, p24).

Silva (2008) ainda afirma que a prática esportiva é considerada como algo muito mais importante do que apenas uma atividade física ou fator de qualidade de vida. O esporte é capaz de unir diferenças entre povos e cooperar no processo de inclusão social. Neste sentido, a educação inclusiva deve fazer parte do projeto político pedagógico das escolas públicas, a fim de incluir o aluno surdo no seu quadro de alunos regulares.

1.3- A INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Ser normal ou não antecede a discussão de que o portador da surdez é diferente ou deficiente. Definir o normal do anormal, não diz apenas respeito a questão biológica e a questão social.

A escolha que um educador faz por um determinado método de ensino na escola é de grande importância para o sucesso do praticante no processo de ensino aprendizagem. O método escolhido deverá facilitar o ensino aprendizagem, bem como preparar o iniciante para o processo de aprendizagem, sem torna-lo repetitivo ou desmotivador. (SILVA, 2008).

De acordo com Silva (2008, p. 39-50) existem inúmeras possibilidades que a educação física permite ao surdo, ele cita uma como exemplo: o ritmo e a pessoa surda.

Existem duas estratégias de ensino que podem ser utilizadas pelo professor de educação física em relação ao aluno surdo, são elas: sinais visiais e demonstração. Ambas traduzem através de gestos ou sinais a atividade no qual o aluno será inserido. Quanto a estratégia de orientação ao professor podemos citar; relação ao relacionamento, relação a comunicação, relação a prótese auditiva.

Segundo Magalhães (2019) nós vivemos em uma época em que a inclusão acontece com grande potência, logo o que não acontecia com muita frequência em tempos que nos antecedem, hoje se torna um rotineiro trabalho de tentativa na efetivação dela, referindo-se a diversos tipos de necessidades especiais.

Muito se tem discutido sobre as práticas pedagógicas que envolvem o lúdico como prática educativa para as aulas de Educação Física e a inclusão de alunos surdos nas atividades e as contribuições que ele tem para o processo de aprendizagem no geral.

A inclusão enquanto força potencial para a renovação da escola frequentemente encontra obstáculos.

As pessoas envolvidas podem sentir-se aliviadas se um aluno surdo simplesmente consegue estar presente na aula sem prejudicar os demais alunos, sem precipitar desastres previstos e assim não questionar a prática da escola. (MAGALHÃES, 2019)

Sabe-se que a inclusão significa muito além de colocar os alunos surdos nas escolas e nas aulas de educação física.

Tais alunos precisam ser, de fato, incluídos como membros iguais e valorizados da classe e, para tal, é importante que os professores da rede regular, em colaboração com o professor de educação especial e o professor de educação física dominem estratégias para adaptar o currículo, tornando-o flexível e desafador para todos os alunos.

De acordo com Aviz (1998) no caso do processo de inclusão para surdos nas aulas de educação física em um contexto geral da escola, cabe não só a escola (professores, pedagogos, diretores), mas a própria família de modo geral confar nas potencialidades do portador da surdez, considerando-o capaz de trabalhar, de estudar, de ter sua independência, de praticar esportes entre outras tantas coisas que seus amigos, colegas que a sociedade dita normal pode praticar.

A escolha de atividades físicas para pessoas surdas deve respeitar os mesmos critérios usados para a seleção de atividades para crianças sem deficiência.

Os surdos podem praticar qualquer tipo de esporte e de atividade rítmica. No caso dos esportes, não há necessidade de qualquer adaptação, na forma de ensinar,

conduzir ou arbitrar. Tampouco há adaptações nas regras de cada modalidade.

A maior dificuldade que o aluno surda encontra em uma aula de educação física é realmente a comunicação, pois em uma rede de ensino publica não existem aulas de libras, portanto, apenas os professores estão adaptados a alunos surdos, os demais alunos acham que gesticulando ele conseguira falar com um surdo.

Embora os objetivos educacionais básicos para todos os alunos possam continuar sendo os mesmos, os objetivos específicos da aprendizagem curricular podem precisar ser individualizados para se adequarem as necessidades, as habilidades, aos interesses e as competências singulares de cada aluno.

1.4- SUGESTÕES DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Uma recomendação é que o professor esteja ciente de que incluir nas aulas de educação física não é apenas adaptar a disciplina, mas sim adotar uma perspectiva educacional que valorize a diversidade e que seja comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva. (MAGALHÃES, 2012)

O educador físico também pode auxiliar dando sugestões aos familiares de como estes podem comportar em casa, de maneira que se envolvam no processo de inclusão de seus filhos.

As aulas muitas vezes, tornam-se meras repetições de exercícios educativos, ficando a aula monótona e como consequência vazia, procura-se a solução com a utilização dos jogos para despertar na criança o interesse pela descoberta de maneira prazerosa e com responsabilidade (SILVA, 2008, p.32)

Todos nós não só precisamos, mas também gostamos de atenção. Só que alguns requerem um pouco mais, pois tem dificuldades maiores ou necessidades especificas ou especiais e, portanto, precisam de atendimento especial ou diferenciado, principalmente nas aulas de educação física.

Silva (2008) entende por necessidades especificas ou especiais, a necessidades dos alunos ou das crianças, que priorizam no processo de ensino aprendizagem, tendo em vista um desenvolvimento integral da criança.

Para poder proporcionar experiencias positivas, que fortaleçam o autoconceito, é necessário conhecer o nível de desenvolvimento e sugerir atividades compatíveis a ela.

No caso do processo de inclusão para surdos nas aulas de educação física em um contexto geral da escola, cabe não só a escola, mas a própria família de modo geral confiar nas potencialidades do portador da surdez, considerando-o capaz de trabalhar, de estudar, de ter a sua independência, de praticar esportes entre outras tantas coisas que seus amigos, colegas que sociedade taxada como normal pode praticar.(SOLER, 2005)

Destacamos que a Educação Física, enquanto área de atuação junto ao ser humano deve ser flexível a ponto de atender a todos.

Neste sentido, acredita-se que não é a educação física que muda, quando atua com um ou outro individuo, mas sim a postura do profissional, que mesmo em teste, deve estar preparado para atuar junto a todas as pessoas, sejam elas deficientes ou não.

Aviz (1998) ressalta que a atividade física pode significar para o portador de deficiência, o desenvolvimento da auto estima, a melhoria da sua auto imagem, o estimulo a independência, a integração com outras pessoas, uma experiencia enriquecedora com seu próprio corpo, além de uma oportunidade de testar as suas possibilidades, prevenir-se contra deficiências secundarias e integrar-se consigo mesmo e com a sociedade.

A educação física para alcançar todos os alunos deve tirar proveito dessas diferenças ao invés de configura-las como desigualdades.

A inclusão enquanto força potencial para a renovação da escola frequentemente encontra obstáculos.

Tais alunos precisam ser, de fato, incluídos como membros iguais e valorizados da classe e, para tal, é importante que os professores da rede regular, em colaboração com o professor de educação especial e o professor de educação física dominem estratégias para adaptar o currículo, tornando-o flexível e desafador para todos os alunos.

Usando como instrumento metodológico, a partir de um roteiro proposto, o educador poderá utilizar jogos como auxiliares em procedimentos de diagnósticos na análise de elementos cognitivos, afetivos ou sociais, em bora não possamos separar tais aspectos.

Uma questão que chama atenção é o fato de as crianças preferirem atividades de movimento como, atividades com dança e de fazerem gestos imitando os animais, lenço atrás, atividades realizadas no parque, sendo uma forma de interagirem com os colegas e extravasarem as energias.

3- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores de educação física ou responsáveis pela inclusão do aluno com deficiência física no contexto escolar em geral, devem ter conhecimento básico dos princípios metodológicos a serem proporcionados em suas aulas.

Na escola bem como em escolinhas de iniciação esportiva, pois este tem uma

relação com o aprendizado do aluno, com a seleção das atividades motoras a serem propostas, com as diretrizes pedagógicas, com a ideia que se tem da formação do aluno ou atleta.

Este trabalho procurou mostrar as dificuldades e as irregularidades motoras que a criança surda possui, como também a visão que ele tem de seu próprio corpo.

Cabe ao educador por meio da intervenção pedagógica propiciar atividades significativas que levem a uma aprendizagem de sucesso.

Nas escolas de rede publicas os professores de educação física devem estar preparados e atualizados para receberem um aluno com deficiência, seja ela física ou intelectual.

No caso do aluno surdo é nítido que a sua maior dificuldade é a comunicação, por isso todos os professores, não só de educação física, mais todos devem estar aptos a falarem em língua de sinais com seus alunos surdos. Até mesmo se adaptarem até terem uma educação continua especializada na área.

Para que isso aconteça é necessário que o professor refita sua prática pedagógica percebendo o aluno mais que um mero executor de tarefa, mas alguém que sente prazer em aprender.

Sabemos que o ambiente escolar é um auxiliador necessário para a formação do educando, pois este está a cada dia construindo conhecimentos e fazendo descobertas mesmo fora da escola.

REFERÊNCIAS

AVIZ, C. C. A criança portadora de necessidades educativas especiais e sua inclusão no ensino regular nas aulas de Educação Física. Monografa de Especialização 44 p, 1998. Brasília: Faculdade de Educação Física/ Universidade de Brasília.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf, acesso em janeiro/2020.

BRASIL. Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr.2002.

SILVA, A. C. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: FERNANDES, E (Org.) Surdez e Bilinguismo. 2. ed. Editora Mediação. Porto Alegre, 2008. pp. 39-50.

SOLER, R. Educação Física inclusiva: em busca de uma escola plural, Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

LIMA, Thaize Cristina Souza; YOSHIOKA, Maria Cristina da C. P; MORAES, Renato de. Avaliação do desenvolvimento motor de crianças surdas. Disponível em:<htpp: www.usp.br/siicusp/Resumos/15Siicusp/2232.pd> Acessado em 29 de jan. 2020.

MAGALHÃES, Altina, Recursos didáticos disponíveis nas escolas públicas: limitações e dificuldades na utilização deles, Web artigos, Publicado em 16 de fevereiro de 2012 em Educação. Disponível em:

http://www.webartigos.com/artigos/recursos-didaticos-disponiveis-nas- escolas-publicas-limitacoes-e-dificuldades-na-utilizacao-dos-mesmos/84357/, acesso em janeiro/2020

; PIROLO, A. L; BISINELA, T. M et al. A prática do voleibol sob a ótica dos surdos. In: Educação Especial: Olhares e práticas, Londrina: UEL, 2000.

PINHO, G.S. Clínica e escola: interseções a partir da inclusão educativa de crianças psicóticas. In: MARASCHIN, FREITAS & CARVALHO (org) Psicologia e educação: multiversos sentidos, olhares e experiências. Porto Alegre: UFRGS, 2003. (p.109 -116).

KUPFER, M.C. Duas notas sobre a inclusão escolar. In: Escritos da criança. n. 06, Porto Alegre, centro Lydia Coriat, 2001.

IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA O INDIVÍDUO E A SOCIEDADE

PATRÍCIA CALFA

Introdução

A educação escolar desempenha um papel fundamental tanto para o indivíduo quanto para a sociedade como um todo. Ela é essencial para o desenvolvimento e o progresso de uma nação, pois contribui para o crescimento econômico, a formação de cidadãos conscientes e responsáveis, além de promover a igualdade de oportunidades. Vamos explorar a importância da educação escolar em ambos os contextos:

Palavras chave: educação, desenvolvimento, sociedade.

Importância da educação escolar para o indivíduo:

Aquisição de conhecimentos: A educação escolar proporciona o acesso a um conjunto diversifcado de conhecimentos, que vão desde os fundamentos básicos, como leitura, escrita e matemática, até disciplinas mais avançadas. Essa base de conhecimento permite que os indivíduos compreendam o mundo ao seu redor, desenvolvam habilidades críticas e ampliem suas perspectivas.

Desenvolvimento de habilidades: Além do conhecimento teórico, a educação escolar desenvolve habilidades essenciais, como pensamento crítico, resolução de problemas, criatividade, comunicação efcaz e trabalho em equipe. Essas habilidades são fundamentais para o sucesso pessoal e profssional, capacitando os indivíduos a enfrentar desafos e aproveitar oportunidades ao longo da vida.

Crescimento pessoal: A educação escolar não se limita apenas ao aprendizado acadêmico, mas também promove o crescimento pessoal dos indivíduos. Ela ajuda a desenvolver valores, ética, senso de responsabilidade, autoconfança e autoestima. Através da educação, os indivíduos são encorajados a explorar seus interesses, paixões e talentos, permitindo-lhes construir identidades sólidas e um senso de propósito na vida.

Importância da educação escolar para a sociedade:

Desenvolvimento econômico: A educação escolar desempenha um papel crucial no desenvolvimento econômico de uma sociedade. Indivíduos educados têm mais chances de obter empregos de qualidade, contribuindo para o crescimento da economia. Além disso, a educação promove a inovação, o empreendedorismo e a capacidade de adaptação às mudanças tecnológicas, fatores essenciais para a prosperidade econômica de um país.

Participação cívica e democracia: A educação escolar desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos informados, engajados e responsáveis. Ela promove a compreensão dos direitos e deveres dos cidadãos, bem como dos princípios democráticos. Através da educação, os indivíduos são capacitados a participar ativamente na sociedade, contribuindo para o processo democrático, tomando decisões informadas e respeitando a diversidade de opiniões.

Redução das desigualdades: A educação escolar desempenha um papel crucial na redução das desigualdades sociais. Ao fornecer igualdade de acesso ao conhecimento e oportunidades educacionais, independentemente do contexto socioeconômico de origem, a educação ajuda a nivelar as desigualdades.

Resumo

Vocês já pararam para pensar na importância da educação escolar para o indivíduo e para a sociedade como um todo?

Acreditem, é um assunto que vai muito além das salas de aula e dos livros didáticos.

A educação escolar desempenha um papel fundamental na formação do indivíduo e na construção de uma sociedade mais justa e desenvolvida. Vamos explorar os benefícios e impactos que a educação tem em nossas vidas.

Então, preparem-se para uma refexão sobre a importância da educação escolar para o nosso crescimento pessoal e para o futuro de nossa sociedade.

A importância de se ter uma equipe pedagógica consciente e envolvida com esta questão, diagnosticando as difculdades existentes no processo educacional e buscando modifcá-las socialmente, tendo como instrumento mediador desta mudança a educação.

Com o objetivo de encontrar caminhos que auxiliem na busca de refexões acerca de relação entre escola e família no processo pedagógico.

Objetivos da educação escolar: formação integral e a cidadania

Os objetivos da educação escolar podem ser resumidos em dois principais aspectos: a formação integral do indivíduo e a formação para a cidadania. Vamos explorar

cada um deles:

Formação Integral:

A educação escolar busca promover o desenvolvimento completo do indivíduo, levando em consideração suas dimensões cognitivas, emocionais, sociais, físicas e éticas. Isso signifca que a escola não deve se limitar apenas à transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas também deve proporcionar experiências e oportunidades que estimulem o crescimento pessoal e o desenvolvimento de habilidades essenciais. Os objetivos da formação integral incluem:

Desenvolvimento intelectual: estimular a curiosidade, a capacidade de raciocínio crítico, a criatividade e o pensamento refexivo.

Promovendo o Desenvolvimento e a Transformação: A educação escolar desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos e na construção de uma sociedade mais justa e próspera. Este artigo explora a importância da educação escolar, seus objetivos e como ela pode promover o desenvolvimento e a transformação social.

O Papel da Educação Escolar:

1.1 Defnição e conceito de educação escolar

A educação escolar é um termo utilizado para descrever o processo de ensino e

aprendizagem que ocorre dentro das instituições de ensino, como escolas e universidades. É um componente fundamental do sistema educacional de uma sociedade, fornecendo aos estudantes conhecimentos, habilidades e valores necessários para se tornarem membros produtivos da sociedade.

Defnição:

A educação escolar pode ser defnida como um sistema formalizado de instrução, no qual os alunos são organizados em turmas e recebem orientação e ensino de professores qualifcados. Ela segue um currículo estabelecido, que geralmente abrange uma variedade de disciplinas, como matemática, ciências, línguas, ciências sociais, artes, entre outras. A educação escolar envolve não apenas a transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais dos alunos.

Conceito:

O conceito de educação escolar está intimamente ligado à ideia de que a educação é um direito básico de todos os indivíduos e uma responsabilidade compartilhada pela sociedade. Ela é projetada para fornecer aos estudantes as ferramentas e o conhecimento necessários para se prepararem para a vida adulta, para o mundo do trabalho e para a participação cívica.

A educação escolar tem objetivos amplos, que vão além da aquisição de conhecimentos específcos. Ela visa desenvolver habilidades de pensamento crítico, criatividade, capacidade de resolver problemas, trabalho em equipe e comunicação efcaz. Além disso, busca promover valores como respeito, tolerância, responsabilidade, ética e cidadania.

A educação escolar é estruturada de acordo com a faixa etária dos estudantes, oferecendo diferentes níveis de ensino, como a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Cada nível de ensino tem seus próprios objetivos educacionais e currículos específcos.

No entanto, é importante destacar que a educação escolar não se limita apenas ao contexto da sala de aula. Ela também envolve atividades extracurriculares, como esportes, artes, clubes estudantis e programas de voluntariado, que complementam e enriquecem a experiência educacional dos alunos.

Em resumo, a educação escolar é um processo formal de ensino e aprendizagem que ocorre nas instituições de ensino. Ela visa fornecer conhecimentos, habilidades e valores aos alunos, preparando-os para se tornarem membros ativos e bem-sucedidos da sociedade. Além disso, busca desenvolver competências cognitivas, sociais e emocionais, essenciais para o sucesso na vida adulta.

1.2 Importância da educação escolar para o indivíduo e a sociedade

A educação escolar desempenha um papel fundamental tanto para o indivíduo quanto para a

sociedade como um todo. Ela é essencial para o desenvolvimento e o progresso de uma nação,

pois contribui para o crescimento econômico, a formação de cidadãos conscientes e responsáveis, além de promover a igualdade de oportunidades. Vamos explorar a importância da educação escolar em ambos os contextos.

A realidade social é complexa, dinâmica, plural, imprevisível, repleta de possibilidades criativas e de meandros, não podendo, portanto, ser apenas o refexo da estrutura que a condiciona. Deste modo, podemos afrmar que não é preciso esperar por mudanças estruturais para se desenvolver uma ação po-

lítica transformadora. (OLIVEIRA, 2001, p. 29)

Aquisição de conhecimentos: A educação escolar proporciona o acesso a um conjunto diversifcado de conhecimentos, que vão desde os fundamentos básicos, como leitura, escrita e matemática, até disciplinas mais avançadas. Essa base de conhecimento permite que os indivíduos compreendam o mundo ao seu redor, desenvolvam habilidades críticas e ampliem suas perspectivas.

Desenvolvimento de habilidades: Além do conhecimento teórico, a educação escolar desenvolve habilidades essenciais, como pensamento crítico, resolução de problemas, criatividade, comunicação efcaz e trabalho em equipe. Essas habilidades são fundamentais para o sucesso pessoal e profssional, capacitando os indivíduos a enfrentar desafos e aproveitar oportunidades ao longo da vida.

Crescimento pessoal: A educação escolar não se limita apenas ao aprendizado acadêmico, mas também promove o crescimento pessoal dos indivíduos. Ela ajuda a desenvolver valores, ética, senso de responsabilidade, autoconfança e autoestima. Através da educação, os indivíduos são encorajados a explorar seus interesses, paixões e talentos, permitindo-lhes construir identidades sólidas e um senso de propósito na vida.

Importância da educação escolar para a sociedade:

Desenvolvimento econômico: A educação escolar desempenha um papel crucial no desenvolvimento econômico de uma sociedade. Indivíduos educados têm mais chances de obter empregos de qualidade, contribuindo para o crescimento da economia. Além disso, a educação promove a inovação, o empreendedorismo e a capacidade de adaptação às mudanças tecnológicas, fatores essenciais para a prosperidade econômica de um país.

Participação cívica e democracia: A educação escolar desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos informados, engajados e responsáveis. Ela promove a compreensão dos direitos e deveres dos cidadãos, bem como dos princípios democráticos. Através da educação, os indivíduos são capacitados a participar ativamente na sociedade, contribuindo para o processo democrático, tomando decisões informadas e respeitando a diversidade de opiniões.

Redução das desigualdades: A educação escolar desempenha um papel crucial na redução das desigualdades sociais. Ao fornecer igualdade de acesso ao conhecimento e oportunidades educacionais, independentemente do contexto socioeconômico de origem, a educação ajuda a nivelar as desigualdades e a promover a

1.3 Objetivos da educação escolar: formação integral e cidadania

Os objetivos da educação escolar podem ser resumidos em dois principais aspectos: a formação integral do indivíduo e a formação para a cidadania. Vamos explorar cada um deles:

Formação Integral:

A educação escolar busca promover o desenvolvimento completo do indivíduo, levando em consideração suas dimensões cognitivas, emocionais, sociais, físicas e éticas. Isso signifca que a escola não deve se limitar apenas à transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas também deve proporcionar experiências e oportunidades que estimulem o crescimento pessoal e o

desenvolvimento de habilidades essenciais. Os objetivos da formação integral incluem:

Desenvolvimento intelectual: estimular a curiosidade, a capacidade de raciocínio crítico, a criatividade e o pensamento refexivo, fornecendo uma base sólida de conhecimentos em diversas áreas.

Desenvolvimento socioemocional: promover a inteligência emocional, a empatia, o autoconhecimento, as habilidades de comunicação e o respeito pelas diferenças, visando a construção de relacionamentos saudáveis e a formação de cidadãos empáticos e solidários.

Desenvolvimento físico e saúde: estimular a prática de atividades físicas, o cuidado com o corpo e a adoção de hábitos saudáveis, visando ao bem-estar físico e mental dos estudantes.

Formação para a Cidadania:

A educação escolar também tem como objetivo preparar os estudantes para exercerem sua cidadania de forma ativa, consciente e responsável. Isso implica no desenvolvimento de conhecimentos, valores e habilidades necessárias para a participação na sociedade democrática. Os objetivos da formação para a cidadania incluem:

Conhecimento dos direitos e deveres: fornece informações sobre os direitos humanos, os direitos e deveres dos cidadãos, as leis e a Constituição do país, permitindo que os estudantes compreendam seus direitos e saibam como exercê-los de maneira responsável.

Participação democrática: estimular o engajamento cívico, a participação em processos democráticos, a compreensão dos mecanismos de governo e a capacidade de tomar decisões informadas.

Responsabilidade social: desenvolver

a consciência ambiental, a ética, o respeito à diversidade, a solidariedade e a preocupação com o bem comum, visando formar cidadãos comprometidos com o desenvolvimento sustentável e a justiça social.

É importante ressaltar que a formação integral e a formação para a cidadania são objetivos interligados, uma vez que a educação deve preparar os indivíduos não apenas para serem bemsucedidos em suas vidas pessoais, mas também para contribuírem positivamente com a sociedade em que estão inseridos.

Fundamentos da Educação Escolar:

2.1 Evolução histórica da educação escolar

Fundamentos da Educação Escolar: Evolução histórica da educação escolar para o indivíduo e a sociedade.

A evolução histórica da educação escolar reflete a busca contínua por melhores formas de promover o desenvolvimento do indivíduo e contribuir para o progresso da sociedade. Ao longo dos séculos, os fundamentos da educação escolar passaram por transformações significativas. Vamos abordar alguns marcos importantes dessa evolução:

Educação na Antiguidade: Nas antigas civilizações da Mesopotâmia, Egito, China, Grécia e Roma, a educação era restrita a grupos privilegiados, como nobres e sacerdotes. O objetivo principal era formar líderes e transmitir conhecimentos ligados à religião, política e cultura. Essa educação era baseada principalmente na tradição oral e na formação de habilidades práticas.

Educação na Idade Média: Durante a Idade Média, a educação estava concentrada nas instituições religiosas, como as escolas monásticas e as catedrais. O foco era a formação religiosa e a preservação dos ensinamentos cristãos. Poucas pessoas tinham acesso à educação, que era voltada principalmente para o clero e a nobreza.

Renascimento e Iluminismo: Nos séculos XV e XVI, com o Renascimento, houve um ressurgimento do interesse pelo conhecimento, pela ciência e pela filosofia. Nesse período, surgiram as primeiras universidades e uma visão mais abrangente da educação. No Iluminismo, no século XVIII, as ideias de pensadores como John Locke, Jean-Jacques Rousseau e Immanuel Kant enfatizaram a importância da educação para o desenvolvimento humano, a formação de cidadãos e o progresso da sociedade.

Educação Moderna: No século XIX, com a Revolução Industrial e a expansão da sociedade moderna, surgiu a necessidade de uma educação mais ampla e acessível. A educação passou a ser vista como um direito universal, e os sistemas escolares públicos foram estabelecidos em muitos países. Novas disciplinas foram incorporadas aos currículos, como matemática, ciências, línguas estrangeiras e literatura.

Educação no século XX: No século XX, a educação escolar evoluiu em várias direções. Surgiram diferentes abordagens pedagógicas, como o movimento da Escola Nova, que enfatizava a aprendizagem ativa, o trabalho em grupo e a personalização do ensino. Também houve uma maior ênfase na igualdade de acesso à educação, com a luta por direitos educacionais e a expansão da educação para além dos níveis primário e secundário.

Educação contemporânea: Atualmente, a educação escolar enfrenta desafios e demandas decorrentes da globalização, dos avanços tecnológicos e das mudanças sociais. As abordagens pedagógicas têm se adaptado para desenvolver habilidades relevantes para o século XXI, como o pensamento crítico, a colaboração, a resolução de problemas e a alfabetização digital. A inclusão e a diversidade têm sido cada vez mais valorizadas, buscando proporcionar uma educação equitativa para todos os indivíduos.

2.2 Teorias educacionais e sua influência na prática escolar

Diversas teorias educacionais surgiram ao longo do tempo, influenciando a prática, a legislação e as políticas educacionais. Essas teorias forneceram diferentes perspectivas sobre o processo de ensino e aprendizagem, a natureza do conhecimento e o papel da educação na sociedade. Vou apresentar algumas das teorias mais influentes e suas implicações nas políticas educacionais:

Behaviorismo: O behaviorismo, desenvolvido por psicólogos como Ivan Pavlov, John Watson e B.F. Skinner, enfatiza a importância do estímulo e da resposta no processo de aprendizagem. Essa teoria influenciou as políticas educacionais ao promover a adoção de métodos de ensino baseados em reforços positivos e negativos. Nas políticas educacionais, isso se traduziu em abordagens que valorizavam a repetição, a memorização e o condicionamento comportamental.

Construtivismo: O construtivismo, associado a teóricos como Jean Piaget e Lev Vygotsky, enfatiza que o conhecimento é construído ativamente pelos indivíduos por meio da interação com o ambiente e com outros indivíduos. Essa abordagem influenciou a legislação e as políticas educacionais ao promover a aprendizagem centrada no aluno, o trabalho em grupo, a resolução de problemas e a construção do conhecimento a partir de experiências concretas.

Humanismo: O humanismo, repre-

sentado por teóricos como Carl Rogers e Abraham Maslow, coloca o indivíduo no centro do processo educativo, enfatizando a importância do desenvolvimento pessoal, da autodeterminação e do respeito às necessidades individuais. Essa abordagem influenciou as políticas educacionais ao defender a valorização das necessidades emocionais e psicológicas dos estudantes, bem como a criação de ambientes educacionais acolhedores e centrados no aluno.

Socioculturalismo: O socioculturalismo, desenvolvido por Vygotsky, destaca a importância do contexto social e cultural na aprendizagem. Essa teoria influenciou as políticas educacionais ao defender a criação de ambientes educacionais inclusivos, que valorizam a diversidade cultural e linguística dos estudantes. Isso se refletiu na promoção de políticas de educação multicultural, ensino de línguas estrangeiras e programas de educação inclusiva.

Educação crítica: A educação crítica, inspirada por teóricos como Paulo Freire, busca promover a consciência social, a reflexão crítica e a transformação da sociedade por meio da educação. Essa abordagem influenciou as políticas educacionais ao defender a importância da educação como instrumento de empoderamento, justiça social e enfrentamento das desigualdades. Isso se traduziu em políticas voltadas para a educação popular, a educação para os direitos humanos e a educação cidadã.

As teorias educacionais influenciam a prática, a legislação e as políticas educacionais ao fornecerem fundamentos conceituais e orientações sobre como a educação deve ser estruturada e implementada. Elas influenciam a formulação

2.3 Legislação e políticas educacionais

A legislação e as políticas educacionais são instrumentos governamentais que estabelecem diretrizes, normas e regulamentos para a organização, o funcionamento e o desenvolvimento do sistema educacional de um país. Essas medidas são essenciais para garantir a qualidade da educação, promover a equidade, orientar as práticas pedagógicas e atender às necessidades da sociedade. Alguns exemplos de legislação e políticas educacionais incluem:

Leis de Educação: Cada país possui suas leis específicas de educação, que estabelecem os direitos e deveres dos cidadãos em relação à educação, definem a estrutura e os níveis do sistema educacional, regulamentam a oferta de educação obrigatória e estabelecem os padrões de qualidade educacional.

Currículo e Diretrizes Curriculares: As políticas educacionais também incluem a definição dos currículos, ou seja, os conteúdos, habilidades e competências que devem ser ensinados em cada nível de ensino. Além disso, são estabelecidas diretrizes curriculares que orientam a forma como o currículo deve ser implementado, levando em consideração as necessidades e os contextos locais.

Avaliação Educacional: As políticas educacionais também abordam a avaliação do desempenho dos estudantes, professores e escolas. São estabelecidos critérios e instrumentos de avaliação, como exames nacionais, testes padronizados, avaliações externas e internas. Essas medidas visam monitorar a qualidade da educação, identificar áreas de melhoria e fornecer informações para a tomada de decisões.

Financiamento da Educação: A legislação e as políticas educacionais definem os mecanismos de financiamento da educação, como a alocação de recursos públicos, impostos destinados à educação, subsídios, programas de bolsas de estudo e parcerias público-privadas. O objetivo é garantir a disponibilidade de recursos adequados para sustentar as necessidades do sistema educacional.

Inclusão e Equidade: As políticas educacionais também buscam promover a inclusão e a equidade no sistema educacional. São estabelecidas medidas para garantir o acesso igualitário à educação para todos os grupos sociais, independentemente de suas características pessoais, econômicas, étnicas ou culturais. Isso pode incluir políticas de educação inclusiva, programas de apoio a grupos vulneráveis e ações afirmativas.

Formação de Professores: As políticas educacionais também abordam a formação e o desenvolvimento profissional dos professores. São estabelecidos requisitos de formação inicial, diretrizes para a capacitação contínua, critérios de contratação e promoção, bem como a definição de competências e padrões de qualidade para a atuação docente.

Segundo Paulo Freire (2001), "o Brasil foi "inventado" de cabeça para baixo, autoritariamente. Precisamos reinventá-lo em outros termos". Segundo a Lei de Diretrizes e Bases, "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: Vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais". (LDB, Art. 3º, XI). A escola tem como papel social a tarefa de, principalmente, encaminhar ações por meio de processos educativos que venham despertar o compromisso social dos indivíduos, das entidades e dos grupos sociais, objetivando fazer uma só aliança, capaz de promover mudanças e transformações no cumprimento do dever educacional, da preparação e formação de alunos que sejam cidadãos portadores de uma nova visão de mundo reinventado, através da criticidade e da participação. Para Gadotti (2001), a pedagogia é revolucionária, significa que ela não esconde as relações existentes entre educação e sociedade, entre educação e poder, ou

seja, ela não esconde o papel ideológico, político, da educação.

Consta nas leis de diretrizes e bases (LDB Art. 13, VI) que os docentes incumbir-se-ão de colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. "O papel do pedagogo é um papel político" (GADOTTI, 2001).

Esses são apenas alguns exemplos de áreas que são abrangidas pela legislação e pelas políticas educacionais. É importante ressaltar que as políticas educacionais variam de acordo com cada país e são influenciadas por fatores culturais, políticos, sociais e econômicos específicos de cada contexto.

Desafios e tendências na avaliação da aprendizagem inclusão e diversidade na educação escolar

A avaliação da aprendizagem, inclusão e diversidade na educação escolar enfrenta desafios e também reflete algumas tendências importantes. Vamos discutir esses aspectos:

Desafios na avaliação da aprendizagem inclusiva e diversa:

Viés cultural e linguístico: Os sistemas tradicionais de avaliação podem estar alinhados com uma perspectiva cultural e linguística dominante, o que pode resultar em barreiras para estudantes de origens étnicas, linguísticas ou culturais diferentes. Esses estudantes podem enfrentar dificuldades para demonstrar seu conhecimento e habilidades devido à falta de familiaridade com o formato e o conteúdo da avaliação.

Adaptação de instrumentos de avaliação: Os instrumentos de avaliação muitas vezes não são adaptados para atender às necessidades de estudantes com deficiências, dificuldades de aprendizagem ou necessidades educacionais especiais. Isso pode resultar em uma avaliação injusta e imprecisa do progresso desses estudantes.

Medição de habilidades não cognitivas: As habilidades não cognitivas, como as habilidades socioemocionais e o pensamento crítico, são cada vez mais valorizadas na educação. No entanto, a avaliação dessas habilidades pode ser desafiadora, uma vez que elas não são facilmente mensuráveis por meio de testes padronizados.

Avaliação formativa e sumativa: Equilibrar a avaliação formativa (focada no acompanhamento do progresso do aluno) e a avaliação sumativa (focada em atribuir notas e classificações) pode ser um desafio. Ambos os tipos de avaliação são importantes, mas a ênfase excessiva na avaliação sumativa pode levar a uma abordagem de ensino voltada para os testes e a uma pressão excessiva sobre os alunos.

Tendências na avaliação da aprendizagem inclusiva e diversa:

Abordagens diferenciadas: As abordagens de avaliação estão evoluindo para incluir uma gama mais ampla de métodos e formatos que consideram a diversidade de alunos. Isso pode incluir a adaptação de instrumentos de avaliação, o uso de portfólios, projetos, apresentações orais, avaliação por pares e outras formas mais flexíveis e inclusivas de avaliação.

Avaliação autêntica: A avaliação autêntica enfatiza a aplicação do conhecimento em contextos do mundo real. Isso envolve a criação de tarefas e situações de avaliação que espelham desafios e demandas do mundo real, proporcionando uma visão mais precisa e significativa das habilidades e conhecimentos dos alunos.

Avaliação formativa contínua: A avaliação formativa, que ocorre ao longo do processo de ensino e aprendizagem, está recebendo maior atenção. Ela permite aos professores obter feedback sobre o progresso dos alunos, identificar áreas de necessidade de suporte e adaptar sua prática pedagógica de acordo.

Avaliação centrada no aluno: Há uma crescente valorização da participação ativa dos alunos no processo de avaliação. Isso envolve incentivar os alunos a refletirem sobre seu próprio aprendizado.

Educação inclusiva princípios e práticas

A educação inclusiva é um modelo educacional que busca garantir a participação plena e igualitária de todos os alunos, independentemente de suas características pessoais, necessidades educacionais especiais, origens étnicas, culturais, sociais ou de gênero. Para promover a educação inclusiva, são estabelecidos princípios e práticas fundamentais. Vamos explorar alguns deles:

Princípio da equidade: A educação inclusiva parte do princípio de que todos os alunos têm direito a uma educação de qualidade, adaptada às suas necessidades individuais. Isso implica em oferecer oportunidades iguais de aprendizagem e desenvolvimento, buscando eliminar as barreiras que possam impedir a participação plena dos alunos.

Respeito à diversidade: A educação inclusiva valoriza e respeita a diversidade de alunos em termos de origens étnicas, culturais, linguísticas, religiosas, de gênero, de habilidades e deficiências. Reconhece a importância de considerar as características individuais e as experiências dos alunos para promover uma educação que seja relevante

e signifcativa para todos.

Acessibilidade física e pedagógica: A educação inclusiva busca garantir a acessibilidade física das escolas e das salas de aula, bem como a acessibilidade pedagógica dos materiais e atividades educacionais. Isso envolve a adoção de estratégias e recursos adequados para atender às necessidades dos alunos, como adaptações de currículo, tecnologias assistivas e apoio individualizado.

Participação e envolvimento: A participação ativa dos alunos, suas famílias e da comunidade é um aspecto essencial da educação inclusiva. Isso implica em promover a participação dos alunos nas decisões relacionadas ao seu próprio aprendizado, incentivando sua voz e contribuição no ambiente escolar.

Colaboração entre os profssionais da educação: A educação inclusiva requer a colaboração entre os profssionais da educação, como professores, especialistas em educação especial, psicólogos, terapeutas e outros profssionais. Essa colaboração visa identifcar as necessidades dos alunos, planejar estratégias de ensino adequadas e fornecer o suporte necessário para o seu desenvolvimento integral.

Práticas pedagógicas diferenciadas: A educação inclusiva envolve a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que consideram as características e necessidades individuais dos alunos. Isso inclui a adaptação de estratégias de ensino, avaliação e recursos didáticos para atender às diferentes formas de aprendizagem.

Ambiente escolar acolhedor e seguro: A educação inclusiva busca criar um ambiente escolar acolhedor e seguro, onde todos os alunos se sintam valorizados, respeitados e incluídos. Isso envolve promover a conscientização sobre a diversidade, combater o preconceito e a discriminação, e criar uma cultura de respeito e empatia.

Esses princípios e práticas fundamentais da educação inclusiva buscam assegurar que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial acadêmico, social e emocional, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária.

Promoção da equidade e valorização da diversidade

A promoção da equidade e valorização da diversidade são elementos-chave para construir uma sociedade mais justa e inclusiva. Quando aplicados à educação, esses princípios são fundamentais para garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário a oportunidades educacionais e sejam respeitados em suas diferenças individuais. Aqui estão algumas estratégias e práticas para promover a equidade e valorização da diversidade na educação:

Acesso igualitário: Garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário a uma educação de qualidade, independentemente de sua origem étnica, cultural, socioeconômica, de gênero, de defciência ou de qualquer outra característica pessoal. Isso inclui eliminar barreiras físicas, fnanceiras e sociais que possam impedir a participação plena dos alunos.

Currículo inclusivo: Desenvolver currículos que refitam a diversidade de experiências, culturas e perspectivas dos alunos. Isso envolve a inclusão de conteúdos que sejam culturalmente relevantes e sensíveis, abordem questões sociais importantes e promovam a compreensão intercultural.

Práticas pedagógicas diferenciadas: Adotar práticas pedagógicas que atendam às necessidades individuais dos alunos, reconhecendo suas diferenças de aprendizado e oferecendo apoio personalizado. Isso pode incluir o uso de estratégias de ensino diferenciadas, materiais adaptados, tecnologias assistivas e suporte individualizado.

Ambiente escolar inclusivo: Criar um ambiente escolar acolhedor e seguro, onde todos os alunos se sintam valorizados, respeitados e incluídos. Isso envolve promover a conscientização sobre a diversidade, combater o bullying e a discriminação, e promover a convivência pacífca e o respeito mútuo.

Formação de professores: Capacitar os professores para trabalhar com a diversidade e promover a equidade em sala de aula. Isso pode ser feito por meio de programas de formação inicial e continuada, que abordem questões relacionadas à diversidade cultural, inclusão, competência intercultural e práticas pedagógicas inclusivas.

Participação dos pais e da comunidade: Envolver os pais e a comunidade no processo educacional, reconhecendo sua importância como parceiros na promoção da equidade e valorização da diversidade. Isso pode ser feito por meio de reuniões, eventos, projetos colaborativos e programas de educação familiar.

Educação para a diversidade: Incluir a educação para a diversidade como parte integrante do currículo, promovendo a conscientização sobre os direitos humanos, a igualdade de gênero, o combate ao racismo e à discriminação, e a valorização da diversidade de orientações sexuais, identidades de gênero, religiões e culturas.

Ao promover a equidade e valorizar a diversidade na educação, estamos construindo um ambiente inclusivo e preparando os alunos para uma sociedade plural e democrática, onde todos tenham a oportunidade de se desenvolver plenamente e contribuir

para o bem comum.

Desafos e Perspectivas da Educação Escolar

A educação escolar enfrenta diversos desafos e também apresenta perspectivas de transformação. Aqui estão alguns dos principais desafos e perspectivas da educação escolar:

Desafos:

Desigualdade educacional: A desigualdade no acesso a uma educação de qualidade continua a ser um desafo signifcativo em muitos países. Disparidades econômicas, sociais e geográfcas podem resultar em oportunidades educacionais limitadas para certos grupos de alunos, perpetuando ciclos de desigualdade.

Tecnologia em constante evolução: O avanço tecnológico rápido requer que as instituições educacionais se adaptem constantemente para integrar a tecnologia de maneira efcaz e signifcativa na sala de aula. A falta de acesso à tecnologia ou a competência digital inadequada pode ampliar ainda mais a lacuna educacional.

Formação de professores: A formação e o desenvolvimento profssional dos professores são fundamentais para uma educação de qualidade. No entanto, muitos sistemas educacionais enfrentam desafos na preparação adequada dos professores, na atualização de suas habilidades e na garantia de que estejam equipados para lidar com as necessidades diversifcadas dos alunos.

Abordagem de ensino tradicional: Modelos tradicionais de ensino centrados no professor, com foco na transmissão de informações e ênfase na memorização, podem não ser adequados para atender às demandas educacionais atuais. A necessidade de promover habilidades como pensamento crítico, criatividade, colaboração e resolução de problemas requer uma mudança nas práticas pedagógicas.

Desafos socioemocionais: Alunos enfrentam cada vez mais desafos socioemocionais, como estresse, ansiedade e problemas de saúde mental. A educação escolar deve abordar essas questões, fornecendo suporte socioemocional adequado e promovendo o bem-estar dos alunos.

Perspectivas:

Aprendizagem personalizada: A individualização do ensino e da aprendizagem é uma perspectiva em ascensão. Tecnologias educacionais, como a aprendizagem adaptativa, permitem que os alunos tenham experiências de aprendizagem personalizadas, com base em seu ritmo, estilo de aprendizagem e interesses.

Educação inclusiva: A perspectiva da educação inclusiva tem ganhado destaque, visando garantir que todos os alunos, independentemente de suas características individuais, necessidades especiais ou contextos socioeconômicos, tenham acesso igualitário a uma educação de qualidade.

Aprendizagem baseada em competências: A ênfase na aquisição de competências relevantes para a vida e o trabalho está ganhando importância. A aprendizagem baseada em competências enfatiza a aplicação prática do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades transferíveis e a preparação dos alunos para os desafos do mundo real.

Educação STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática): A demanda por habilidades em ciência, tecnologia, engenharia e matemática está crescendo rapidamente. A promoção de uma educação STEM de qualidade visa preparar os alunos para carreiras relacionadas à tecnologia e inovação

Desigualdades educacionais e acesso à educação de qualidade

As desigualdades educacionais e o acesso desigual à educação de qualidade são questões signifcativas em muitos sistemas educacionais ao redor do mundo. Essas desigualdades podem ser observadas em várias dimensões, incluindo:

Desigualdade socioeconômica: As condições socioeconômicas das famílias têm um impacto signifcativo no acesso à educação de qualidade. Famílias de baixa renda muitas vezes enfrentam difculdades em prover recursos adequados para a educação de seus flhos, como materiais escolares, transporte e suporte adicional. Isso pode resultar em menor desempenho acadêmico e menor acesso a oportunidades educacionais avançadas.

Desigualdade regional: Em muitos países, existem disparidades educacionais entre áreas urbanas e rurais. As áreas rurais geralmente têm acesso limitado a infraestrutura educacional adequada, como escolas bem equipadas, professores qualifcados e recursos educacionais. Isso afeta negativamente a qualidade da educação e as oportunidades de aprendizagem nessas áreas.

Desigualdade de gênero: Em algumas regiões, as meninas enfrentam barreiras adicionais no acesso à educação. Fatores culturais, discriminação de gênero, casamentos precoces e responsabilidades domésticas podem limitar o acesso das meninas à educação. Isso resulta em lacunas educacionais signifcativas entre meninos e meninas, afetando suas oportunidades futuras.

Desigualdade étnico-racial: Grupos étnicos e raciais minoritários frequentemente

enfrentam desafios no acesso à educação de qualidade. Discriminação, segregação, falta de representatividade nos materiais educacionais e preconceitos institucionais contribuem para desigualdades educacionais persistentes.

Desigualdade de recursos e infraestrutura: A falta de recursos adequados, como instalações escolares, materiais didáticos, laboratórios, bibliotecas e tecnologia, pode afetar a qualidade da educação. Essa desigualdade de recursos muitas vezes reflete desigualdades socioeconômicas e regionais.

Desigualdade no acesso à educação especial: Alunos com necessidades educacionais especiais enfrentam desafios adicionais no acesso a uma educação de qualidade. A falta de serviços de apoio, professores capacitados e ambientes inclusivos pode resultar em exclusão e limitações no desenvolvimento educacional desses alunos.

Para combater essas desigualdades educacionais e garantir um acesso mais igualitário à educação de qualidade, são necessárias políticas e medidas estratégicas. Alguns exemplos incluem:

Investimento adequado em educação, direcionando recursos para áreas desfavorecidas e comunidades marginalizadas.

Políticas de inclusão e diversidade que promovam uma educação acessível e equitativa para todos os alunos, independentemente de suas origens ou características.

Programas de bolsas de estudo, subsídios e apoio financeiro para garantir que alunos de famílias de baixa renda tenham acesso igualitário à educação.

Tecnologias educacionais oportunidades e desafios

As tecnologias educacionais oferecem uma série de oportunidades para melhorar a qualidade e a acessibilidade da educação. No entanto, também apresentam desafios que precisam ser considerados. Aqui estão algumas oportunidades e desafios associados ao uso de tecnologias educacionais:

Oportunidades:

Acesso ampliado à educação: As tecnologias educacionais podem superar barreiras geográficas e econômicas, permitindo que estudantes de diferentes regiões e contextos socioeconômicos tenham acesso a recursos educacionais de alta qualidade.

Aprendizagem personalizada: As tecnologias podem fornecer experiências de aprendizagem personalizadas, adaptadas às necessidades individuais dos alunos. Plataformas e aplicativos educacionais podem oferecer conteúdos e atividades sob medida, permitindo que os alunos avancem em seu próprio ritmo.

Recursos interativos e envolventes: As tecnologias educacionais podem fornecer recursos interativos, como vídeos, simulações, jogos e atividades colaborativas, que tornam a aprendizagem mais envolvente e significativa.

Acesso a informações e pesquisa: A Internet e outras tecnologias permitem que os alunos acessem uma quantidade vasta de informações e recursos de pesquisa, facilitando a busca por conhecimento e a realização de projetos e trabalhos acadêmicos.

Colaboração e aprendizagem em rede: As tecnologias facilitam a colaboração entre alunos e professores, mesmo à distância. Plataformas de aprendizagem online, fóruns de discussão e redes sociais educacionais possibilitam a troca de ideias e a aprendizagem colaborativa.

Desafios:

Acesso desigual às tecnologias: A falta de acesso equitativo a dispositivos eletrônicos e conectividade à Internet cria uma divisão digital, na qual alguns alunos podem ser excluídos do uso efetivo das tecnologias educacionais.

Competência digital: Alunos e professores precisam desenvolver habilidades digitais adequadas para utilizar plenamente as tecnologias educacionais. A falta de competência digital pode limitar o aproveitamento dessas ferramentas.

Desigualdades de recursos e infraestrutura: Nem todas as instituições educacionais têm recursos adequados, como infraestrutura de rede, dispositivos e software educacional. Isso pode dificultar a implementação eficaz das tecnologias educacionais.

Dependência excessiva de tecnologia: A dependência excessiva de tecnologias pode prejudicar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a interação face a face, a comunicação verbal e a resolução de problemas sem o uso de dispositivos eletrônicos.

Privacidade e segurança dos dados: O uso de tecnologias educacionais envolve a coleta e o armazenamento de dados dos alunos. É necessário garantir a privacidade e a segurança dessas informações para proteger os direitos dos alunos e evitar o uso indevido dos dados.

Desenvolvimento profissional dos educadores: Os professores precisam receber formação adequada sobre o uso efetivo das tecnologias educacionais. O desenvolvimento profissional contínuo é essencial para capacitar os educadores a integrar as tecnologias de forma significativa em suas práticas.

Educação e habilidades para o século XXI

No século XXI, a educação enfrenta o desafio de preparar os alunos para um mundo em constante mudança, impulsionado pela rápida evolução tecnológica, globalização e novas demandas socioeconômicas. Para enfrentar esses desafios, é essencial desenvolver habilidades que capacitam os indivíduos a terem sucesso em diversas áreas da vida. Aqui estão algumas habilidades-chave para o século XXI:

Pensamento crítico e resolução de problemas: A capacidade de analisar informações de maneira objetiva, avaliar argumentos e tomar decisões informadas é fundamental. Os alunos devem ser incentivados a questionar, raciocinar logicamente e encontrar soluções criativas para os desafios.

Criatividade e inovação: A habilidade de pensar de forma criativa, gerar ideias originais e abordar problemas de maneira não convencional é cada vez mais valorizada. A criatividade impulsiona a inovação e permite que os indivíduos encontrem novas maneiras de enfrentar desafios e criar oportunidades.

Comunicação eficaz: A capacidade de se expressar claramente, ouvir ativamente, trabalhar em equipe e se comunicar de forma eficaz em diferentes contextos é crucial. A comunicação abrange habilidades de escrita, fala, escuta e uso adequado da tecnologia de comunicação.

Colaboração e trabalho em equipe: O trabalho colaborativo é essencial em um mundo interconectado. Os alunos devem ser capazes de trabalhar em equipe, compartilhar responsabilidades, ouvir diferentes perspectivas e alcançar objetivos comuns.

Competência digital: A proficiência no uso das tecnologias da informação e comunicação é indispensável. Os alunos devem saber buscar, avaliar, selecionar, usar e criar conteúdo digital de forma ética e segura. Além disso, a compreensão dos princípios da programação e da robótica é cada vez mais importante.

Alfabetização midiática e informacional: Os alunos devem ser capazes de analisar criticamente as informações que encontram em diferentes mídias, avaliar sua confiabilidade e compreender como as mensagens são construídas e influenciam as opiniões e comportamentos.

Aprendizagem ao longo da vida: O século XXI exige uma postura de aprendizagem contínua, pois o conhecimento e as habilidades se tornam obsoletos rapidamente. Os alunos devem desenvolver a capacidade de aprender de forma autônoma, adaptar-se a novas situações e atualizar constantemente seus conhecimentos e habilidades.

Competências socioemocionais: Habilidades como empatia, inteligência emocional, resiliência, colaboração e liderança são cada vez mais valorizadas. Essas competências ajudam os indivíduos a se relacionarem de maneira saudável, lidarem com desafios emocionais e trabalharem efetivamente com outras pessoas.

É importante que a educação no século XXI esteja alinhada com essas habilidades, proporcionando experiências de aprendizagem práticas e contextuais, que permitam aos alunos desenvolverem todo o seu potencial e estarem preparados para enfrentar os desafios do mundo atual.

Conclusão

Através da educação, os indivíduos adquirem conhecimentos, desenvolvem habilidades e cultivam valores que os capacitam a enfrentar os desafios da vida, contribuir para o progresso da sociedade e alcançar seu pleno potencial.

A promoção de uma educação inclusiva e de qualidade é fundamental para superar as desigualdades e garantir que todos os indivíduos tenham oportunidades iguais de aprendizado e crescimento. É importante que a educação valorize a diversidade, respeitando as características individuais e culturais de cada aluno, e promova a equidade, garantindo que todos tenham acesso aos recursos e suportes necessários para se desenvolverem plenamente.

Além disso, a educação precisa estar alinhada com as demandas do século XXI, preparando os alunos para lidar com a rápida evolução tecnológica, os desafios socioeconômicos e as complexidades do mundo contemporâneo. Isso implica no desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, criatividade, colaboração, competência digital e competências socioemocionais, que são essenciais para o sucesso pessoal e profissional.

Nesse contexto, é importante que as políticas educacionais promovam a formação e valorização dos professores, fornecendo-lhes os recursos, apoio e formação adequados para que possam desempenhar seu papel de forma eficaz. Além disso, é necessário investimento em infraestrutura educacional, acesso equitativo a recursos tecnológicos e parcerias entre governos, instituições educacionais, setor privado e comunidade para impulsionar a melhoria da qualidade da educação.

Em suma, a educação escolar desempenha um papel central na construção de uma sociedade

mais justa, igualitária e próspera. É por meio da educação que os indivíduos têm a oportunidade de desenvolver seus talentos,

adquirir conhecimentos e habilidades, e se tornarem cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com o bem-estar coletivo. Investir na educação é investir no futuro, garantindo um mundo melhor para as gerações presentes e futuras.

BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, Celso. Inteligências Múltiplas, Petrópolis – RJ, Vozes, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação, São Paulo – SP, Moderna, 2001.

BRASIL, LDB Lei 9.394, 1996.

DEMO, Pedro. Sociologia: Uma Introdução Crítica, 2ª Edição, São Paulo, Editora Atlas 1995.

FERREIRA, Roberto Martins. Sociologia da Educação, 1ª Edição, São Paulo, Moderna, 1993.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia, São Paulo – SP, Paz e Terra, 1996. BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC, SEESP, 2001. CARVALHO, Rosita Elder. O Direito de Ter RAPOLI. Edilene Aparecida. et al. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão

Escolar: A escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação

GADOTTI, Moacir. Escola Vivida, Escola Projetada, 2ª Edição, Campinas, SP: Papirus, 1995.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Democracia no cotidiano da escola, 2ª edição – Rio de Janeiro, Editora DP&A: SEPE, 2001.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas

Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM
CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA E DA PSICOPEDAGOGIA

PATRICIA DURÃES SOTO ROVELO

RESUMO:

A intencionalidade destes estudos, é de ampliar a visão a cerca da importância dos estudos das Ciências Psicopedagogica, assim como das Ciências Pedagógicas, a sua aplicação de maneira ativa e colaboradora dos processos de aprendizagem, mais especifcamente dos processos que levam os sujeitos apreendentes a terem difculdades de apreender, considerando todas as variáveis existentes antes e pós- pandemia nos âmbitos das instituições educacionais. A importância de ressignifcar os problemas e difculdades de aprendizagens, proporcionando uma refexão sobre a questão. Em fm considerar todos os elementos e fatores em torno das difculdades de aprendizagem, mobilizando ativamente os meios e recursos tanto da Pedagogia como da Psicopedagogia, para atenuar e contribuir para os efeitos que se ampliaram nos muros das instituições educacionais.

PALAVRAS-CHAVES: Difculdade de aprendizagem; psicopedagogia; pedagogia; psicologia da educação.

ABSTRACT: The intention of these studies is to broaden the vision about the importance of studies of Psychopedagogical Sciences, as well as of Pedagogical Sciences, their application in an active and collaborative way of learning processes, more specifcally of the processes that lead learners to have difculties to apprehend, considering all the existing variables before and after the pandemic in the scope of educational institutions. The importance of reframing learning problems and difculties, providing a refection on the issue. Finally, consider all the elements and factors surrounding learning difculties, actively mobilizing the means and resources of both Pedagogy and Psychopedagogy, to mitigate and contribute to the efects that have expanded on the walls of educational institutions.

KEY-WORDS: Learning disability; psychopedagogy; pedagogy; educational psychology.

1. INTRODUÇÃO

A pedagogia vem ao longo dos tempos delineando, aprofundando e aprimorando sua atuação nos estudos da Educação buscando melhorar a qualidade dos processos de ensino aprendizagem, métodos e sistemas pedagógicos, buscando entender como as crianças, jovens e adultos, apreendem e assimilam os conceitos, conteúdos e saberes acumulados ao longo dos tempos pela humanidade que constitui a defnição mais ampla da palavra Educação.

Esses elementos que constituem a defnição de Educação são necessários para o desenvolvimento intelectual, social e cultural, dos sujeitos apreendentes. Historicamente falando a Pedagogia vem bebendo em fontes de diversas áreas que contribuíram e contribuem ainda hoje para a refexão de sua atuação educacional, como a Filosofa na antiguidade com os sofstas, Sócrates e Platão dentre outros, como também a Psicologia Escolar com as teorias psicológicas como por exemplo o pioneiro da Psicologia Educacional John Dewey, a Biologia com o desenvolvimento Humano de Jean Piaget, a Sociologia e suas interações com o social, mais recentemente surge um campo de estudo que tem em suas primícias a própria pedagogia mais voltada as intervenções especifcas das difculdades de aprendizagem.

A Psicopedagogia, é uma ciência mais atual que une fundamentos primordiais voltados as questões da aprendizagem humana e que estuda as múltiplas maneiras dos processos de aprendizado dos seres humanos, identifcando quais difculdades existem na assimilação do conteúdo e como intervir para auxiliar o aprendizado, contribuindo para a inclusão de todos ao Processo Educacional Institucional, assim como a contribuição de outras ciências. Neste estudo faremos um paralelo identifcando em ambas ciências as suas contribuições para o campo das Aprendizagens humana e principalmente as difculdades que possam impedi-la.

2. DESENVOLVIMENTO

As consequências de uma sociedade pós pandêmica impactaram diretamente nas práxis pedagógicas e no desenvolvimento de cada sujeito apreendente, no âmbito das instituições educacionais, reverberando em situações e difculdades ainda maiores que enfrentavam antes deste grande acontecimento, gerando barreiras ainda maiores no que se refere ao processo ensino aprendizagem, como segue abaixo no gráfco do IBGE:



O papel da Psicopedagogia, diante deste cenário, para além dos objetivos já inseridos nas práxis pedagógica já internalizados, é o de entrar em contato direto com a situação problema, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear um processo de aprendizagem mediado por uma grande variação de interações, tanto com o meio como com o próprio conteúdo e tudo que possa implicar no desenvolvimento da aprendizagem, humanizando através dos vínculos e do pertencimento ao universo que está inserido, considerando e incluindo todos os sujeitos apreendentes, os que possuem mais facilidade aos que apresentam dificuldades, aos sujeitos com deficiências intelectuais e físicas, aqui podemos contar ainda com a Psicopedagogia com ênfase na Educação Especial, que direciona seus estudos as pessoas com deficiência, trabalho com a diversidade prevendo adaptações e flexibilizações que oportunizem adequar a ação pedagógica ás necessidades particulares de cada um na perspectiva da Educação Inclusiva.

Para tanto, é necessário desenvolver uma prática que favoreça o aprendizado das crianças, dos jovens e adultos, para diferentes dificuldades apresentadas e diferentes circunstância apresentadas, procurando adaptar as situações apresentada por cada indivíduo, promovendo intervenções específicas, juntamente com reflexões acerca da dificuldade, por meio da escuta e das propostas para cada dificuldade apresentada.

2.1. O PAPEL DA PSICOPEDAGOGIA NO PROCESSO E APRENDIZAGEM DO SUJEITO

A psicopedagogia como técnica da viabilização do processo psicológico da aprendizagem, contribui com sua atuação o cumprimento de duas ciências que se fundiram para agregar um novo valor educativo para os problemas atuais. A psicopedagogia adaptativa, preocupa-se em fortalecer os processos sintéticos e facilitar o desenvolvimento das funções cognitivas, propicia transformação do sujeito/ educando para integrar-se na sociedade ao qual pertence.

A psicopedagogia e a pedagogia têm um papel muito importante para consolidação da aprendizagem o sujeito, considerando que a pedagogia desenvolve um olhar mais focado na construção do conhecimento e situações, de elaboração do conhecimento, propiciando o ensino que possibilite a aprendizagem, sofsticando e incrementando os meios, técnicas e as instruções adequadas para favorecer a correção da difculdade que o sujeito apresenta. Para a aplicação das ciências da Psicopedagogia interessa-se a intervenção, ou seja, intervir no processo de aprendizagem de maneira a garantir o aprendizado do sujeito delimitando o campo de competência que se queira intervir.

A contribuição das ciências da Psicologia da Educação vem colaborar, por meio dos estudos dos fatores que determinam o “Não aprender”, segundo a autora Sara Paín

A psicopedagogia como técnica da condução do processo psicológico da aprendizagem, traz com seu exercício o cumprimento de ambos fns educativos, a psicopedagogia adaptativa ... que pretende colocar o sujeito no lugar que o sistema lhe designou, diferentemente da psicopedagogia que permite ao sujeito que não aprende fazer-se cargo de sua marginalização e aprender, transformando-se par integra-se na sociedade, mas dentro da perspectiva da necessidade de transforma-la. (Paín, S. 1992 p.12).

Neste sentido a Psicopedagogia, fundamenta sua atuação por meio das bases conceituais de teóricos da flosofa (história do pensamento), e da prática pedagógica aos modos de aquisição e apreensão dos conhecimentos. A psicologia da Educação contribui e sustenta suas bases na prática sobre os processos de aprendizagem, considerando os processos mentais, tais como: afetividade, a atenção, as emoções, as motivações, as percepções e a personalidade dos sujeitos envolvidos. Não é possível uma aprendizagem passiva, processos ocorrem de forma Ativa e com dinâmicas pluralizadas. Por se constituir como centro receptor e produtor de percepções, cada sujeito se encontra em constante desenvolvimento de si de sua personalidade e de seu modo de existir no mundo através da aprendizagem. A aprendizagem auxilia o sujeito a se conceber, bem como sua concepção permeia seu modo de apreender. A psicologia da Educação possui como referência as teorias da psicologia em torno do comportamento, premissas, intenções e motivações, utilizando essas teorias como apoio para atuação em favor da eficiência do processo de aprendizagem, considerando como ponto de potência sua relação com o ensino, analisando as relações entre ensino e aprendizagem e as relações educacionais. Educador e educando são fontes dos estudos para entendimento e compreensão

dos processos de Ensino e aprendizagem, assim surgem como ferramentas instrucional para observação dos aspectos mais amplos de funcionalidade dos sujeitos, com auxílio da compreensão dos elementos essenciais e fundamental.

Livro – Psicologia da Educação – Caroline Costa Nunes Lima (editora Sagah) Soluções Educacionais Integradas

2.2. O Processo de Aprendizagem

O processo de aprendizagem configura-se em uma condição multiestruturada, que se desenvolve muito mais pela sistematização das variáveis intervenientes do que por uma assimilação de uma elaboração teórica coerente.

De acordo com Sara Paín

Nesse lugar do processo de aprendizagem coincidem um momento histórico, um organismo, uma etapa genética da inteligência e um sujeito associado a outras tantas estruturas teóricas de cuja engrenagem se ocupa e preocupa a epistemologia (Paín, S. 1992 p.15).

Os processos de aprendizagem implicam em dimensões tais como: Dimensão Biológica, fundamentada na teoria de Piaget; Dimensão Cognitiva do processo de aprendizagem; Dimensão Social.

(Do livro Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem – Sara Paín); BNCC; Possibilidades de Aprendizagem – Ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. (Albertina Mitjáns Martinez e Maria Carmem Villela Rosa Tacca) editora Alínea

Os processos de aprendizagem pensamos no desenvolvimento do sujeito como um processo contínuo e sem interrupção, é muito importante buscar novos rumos para os encaminhamentos pedagógicos que garantam a aprendizagem de maneira clara e eficaz, melhorando assim a qualidade e não a quantidade. A educação necessita permanentemente atualizar-se em seu percurso e trajetória agregando a intencionalidade para o processo ensino aprendizagem que tenha como objetivo ampliar as competências socioemocionais juntamente com os aspectos cognitivos, oportunizando situações de maneira qualificada garantindo as condições para aprendizagem efetiva.

Base Nacional Comum Curricular-BNCC – referencial em território nacional

2.3 Aprendizagem

As questões da aprendizagem implicam também nas condições do sujeito e o seu desenvolvimento leitor e escritor, sendo esse fundamental para o seu progresso e continuidade aos seus aprendizados. A superação das barreiras culturais, econômicas e sociais, é necessária para realização e efetivação desse tema em âmbito da educacional, pois essa defasagem quando não sanada poderá progredir de maneira muito danosa, dificultando ainda mais o fuir das aprendizagens do sujeito. É necessário promover, contudo um trabalho de acolhimento para que os sujeitos disponham de ambientes acolhedores, propondo o pleno desenvolvimento da autoestima, autoconfança e autonomia, pautando em dinâmicas colaborativas de trocas de experiências, construindo um espaço de escuta e livre expressão, num clima acolhedor para apoiar e colaborar com engajamento dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

A aprendizagem estabelece relações dentro do ambiente contribuindo para sua permanência ou repulsa em estar neste ambiente e desenvolver sua aprendizagem. A relação que o apreendente estabelece com seus pares (com as pessoas que fazem parte do processo, crianças, jovens e adultos), inclusive com a própria instituição, organização e método, estarão intimamente ligados ao processo, e suas motivações sobre o aprender ou não. Daí podemos observar o quão importante essas relações e interações podem afetar o desenvolvimento do sujeito em relação a sua aprendizagem, sem afnidade com colegas, professores, métodos, ambiente escolar, causam desconforto ou antipatia, não aprenderia com a rapidez e fuência esperada. Consideramos então que as relações familiares e as percepções que o sujeito possui de si, podem influenciar no processo de aquisição de aprendizagem assim a atuação do psicopedagogo com uma percepção ampla, mas sem deixar de focar no aspecto educacional que é importante e obrigatório dentro do território nacional, poderá contribuir para que ocorra uma melhoria na situação.

A Psicopedagogia realiza suas intervenções de maneira a contribuir com todo processo de aprendizagem e dificuldades do sujeito, desenvolvendo técnicas e métodos para acessar os diferentes níveis de dificuldades apresentadas pelo sujeito, a intervenção psicopedagógica é compreendida como parte integral das dificuldades de aprendizagem, ambas constituem em dois momentos de muita importância dentro do processo psicopedagógico. A Psicopedagogia tem um olhar integral do sujeito dentro do seu processo de aprendizagem e também nas dificuldades existentes no momento, porque o sujeito é constituído de vários elementos que juntos formam, constituem o ser, sem esquecer das suas relações com o meio em que vive, e tudo que existe e se correlaciona com ele. Será es-

tabelecida uma relação entre o processo de intervenção e as dificuldades, esta interação será necessária para que se estabeleça as condições de viabilizar a aprendizagem.

O escutar e o olhar de terapeuta vai permitir ao paciente falar e ser reconhecido, e ao terapeuta compreender a mensagem (FERNÁNDEZ, 1991, p.131).

O desenvolvimento de uma escuta ativa, preocupada, intencional e minuciosa, possibilitará a maior compreensão do quadro histórico que deverá ser estudado pelo psicopedagogo, observando trajetórias para fundamentar as intervenções que poderão auxiliar no seu processo de aprendizagem, um processo ativo e participativo, onde o sujeito vai tomando para si aos poucos a consciência do seu desenvolvimento como sujeito apreendente.

3. CONCLUSÕES

A Educação hoje, enfrenta uma gama de situações, eventos e consequências de uma sociedade pós pandêmica, que impactou diretamente nas práxis pedagógicas, no desenvolvimento de cada sujeito apreendente, reverberando em situações e dificuldades ainda maiores que enfrentavam antes deste grande acontecimento, gerando barreiras ainda maiores no que se refere ao processo ensino aprendizagem, são barreiras educacionais existentes em âmbito institucional que elevam os dados estáticos de reprovações, distorções idade- série, abandono escolar, desigualdades, fracasso escolar, fatores esses que afetam de maneira drástica e quase irreparável a aprendizagem, inclusive no que diz respeito ao desenvolvimento psicossocial que interfere diretamente aos sujeitos apreendentes, dificultando ainda mais a permanência destes na instituição educacional, indicando os desafos da Educação Brasileira que precisará superar a fm de assegurar o direito á educação de todas as crianças e adolescentes.



Desta maneira os estudos e comparações acerca da Pedagogia e da Psicopedagogia no desenvolvimento dos processos de Ensino e aprendizagem dos sujeitos apreendentes, poderão surtir um resultado satisfatório em vistas a situações de desigualdades em âmbito da instituição educacional, atuando de maneira colaborativa na construção de uma Educação de equidade, qualitativa, ativa, e promotora de avanços na aprendizagem dos sujeitos apreendentes.

REFERÊNCIAS

[1] SILVA, Vanderson de Sousa. Psicopedagogia: aspectos históricos e a práxis institucional. Revista Educação Pública, v. 19, nº 15, 6 de agosto de 2019. Acesso em 02 de jun. de 2023 Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/psicopedagogia-aspectos- historicos-e-a-praxis-institucional

[2] PAÍN, Sara. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.

Tradução de Ana Maria Netto Machado. Ed,4. Porto Alegre, 1992.

[3] SOUSA, V. Qual a função do psicopedagogo? Disponível em: http://www.janehaddad.com.br/new/artigos-indicados/410-qual-a-funcao- do-psicopedagogo-. Acesso em 2017.

[4] MITJÁNS MARTINEZ, ALBERTINA, TACCA, MARIA CARMEN VILLELA ROSA. Possibilidades de Aprendizagem – Ações Pedagógicas para alunos com Dificuldade e Deficiência. Ed, Campinas ,2011.

[5] FERNANDÉZ

[6] PIAGET, JEAN – Biologia do desenvolvimento

[7] Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/96)

[8] Base Nacional Comum Curricular (BNCC - Lei 13.415/17)

[9] Fonte IBGE, 2019

DESAFIOS DA LEITURA E DA ESCRITA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO, REFLETIDAS DA VIDA ADULTA

PRISCILA CANDIDO DE OLIVEIRA

Resumo:

Com base em fatos reais da sociedade sobre a defasagem da escrita, leitura e interpretação, refletidas nos insucessos pessoais e profissionais, fizemos estudos e reflexões, com os docentes do ciclo de alfabetização, sobre o planejamento e atividades adequadas para cada criança. Levamos em consideração a especificidade de cada uma adaptando os conteúdos de maneira que elas pudessem superar os objetivos de aprendizagens de cada ciclo e não fizessem parte da evasão escolar.

Palavras-chave: Especificidade.Defasagem.Reflexão.Planejamento.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com a Instrução Normativa SME nº 25 de 11 de Dezembro de 2018, foi criado um novo cargo na SME São Paulo com base nos dados de avaliações externas aplicados na rede municipal de ensino com o objetivo de dar suporte para que os professores da rede pudessem planejar atividades que auxiliassem as crianças nas aprendizagens de escrita, leitura e conhecimentos matemáticos, para que avancem e alcancem metas de acordo com o ano ciclo.

É realidade da nossa sociedade brasileira altos índices de dificuldades de leitura, escrita e raciocínio matemático os quais são fatores importantes de desafios na vida adulta diante das relações humanas em sociedade e na vida profissional. Desta maneira, a Função do POA (Professor Orientador de Área) subsidiou o trabalho dos professores no ano de 2019, na qual neste projeto o trabalho foi desenvolvido com os professores do ciclo de alfabetização (1º ao 3º), fase em que a criança desenvolve a leitura e a escrita alcançando o nível de alfabetização (leitura e escrita autônoma).

2. DESENVOLVIMENTO

O projeto iniciou com a escolha do professor com o perfil para a função Professor Orientador de Área, feita pela gestão. Segundo a "INSTRUÇÃO NORMATIVA SME Nº 25 DE 11 DE DEZEMBRO DE 2018 SEI 6016.2018/0077094-8. Dispõe sobre a

organização do projeto de apoio pedagógico complementar – recuperação, bem como sobre a indicação de docentes para exercerem as funções de professor de apoio pedagógico – PAP e professor orientador de área – POA e dá outras providências".

Eu fui escolhida pela gestão, elaborei o projeto e apresentei ao Conselho de escola e o projeto foi aprovado. Segue o projeto apresentado:

EMEF Madre Maria Imilda do Santissímo Sacramento Cargo: Professora orientadora de Área

Instrução Normativa SME nº 25i Professora Priscila Candido de Oliveira

Projeto: Professora Orientadora de Área 2019

Objetivo Geral:

Atuar no acompanhamento do planejamento das ações dos professores das áreas/componentes de alfabetização, Língua Portuguesa e Matemática de acordo com o currículo da cidade de São Paulo.

Público Alvo: Professores do ciclo de alfabetização.

Objetivos específicos:

Planejar atividades que atendam as especificidades de cada grupo;

Refletir e replanejar junto ao docente regente da turma;

Orientar os docentes sobre o planejamento de acordo com as metas do ciclo;

Propiciar atividades e suportes variados no planejamento de atividades para que os alunos possam avançar e alcançar os objetivos e metas;

Proporcionar meios para o os alunos possam avançar nas aprendizagens da leitura, escrita, interpretação, raciocínio partindo dos dados fornecidos pela prova São Paulo e Provinha Brasil (alunos do 2º ano).

Justificativa:

O presente projeto justifica-se pela necessidade de um apoio e orientação no processo de planejamento aos professores regentes do ciclo de alfabetização.

Avançar e alcançar as metas do ciclo são os propósitos desse projeto, adequando as atividades de acordo com as orientações curriculares do ciclo.

Portanto faz-se necessário o trabalho do POA nesta U.E para ampliar os olhares sobre o planejamento e ações que contribuirão diretamente para o desenvolvimento integral do aluno.

Procedimentos metodológicos:

A metodologia será por meio de leituras de apoio, consulta às metas e orientações curriculares oferecidas pelos documentos da SME, currículo de Língua Portuguesa e Matemática, análise dos resultados das provas externas, vídeos de apoio e projetos, ofcinas de construção de materiais pedagógicos, sondagens e planejamentos de atividades que atendam as especifcidades de cada grupo do ciclo de alfabetização.

Avaliação:

A avaliação será processual, dessa maneira poderemos acompanhar a construção do conhecimento, identifcar eventuais problemas e difculdades e corrigi- los antes de avançar. Dessa forma será possível interpretar o que a grupo absorveu de forma positiva, pontuar os pontos negativos e mudar as estratégias, se for necessário.

Jornada:

Segunda a quinta-feira 2hs/aula JEIF

2hs/aula – Formação na DRE (Quinzenalmente).

Bibliografa

Currículo da cidade de São Paulo

Parâmetros Curriculares Nacionais- Ensino Fundamental

Orientações didáticas para o Ensino fundamental

BNCC- MEC Ensino fundamental

Currículo da Língua Portuguesa

Currículo de Matemática.

Ocorreu formação pela DRE, ministrado por supervisoras da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, para a capacitação para desenvolver a função. Segundo a Normativa as funções eram: "II – Professor Orientador de Área – POA, para atuar no acompanhamento do planejamento das ações dos professores das áreas/componentes de Alfabetização, Língua Portuguesa e Matemática, em conjunto com o Coordenador Pedagógico, para a implementação do Currículo da Cidade das respectivas áreas/componentes".

O Professor continuaria com a regência de aulas e, paralelo a esse trabalho, desenvolveria momentos de refexões dentro da jornada de trabalho e formação dos professores regentes do fundamental I Ciclo de alfabetização.

Iniciamos o levantamento das defasagens de aprendizagens dos alunos dos 1º, 2º e 3º ano do ciclo de alfabetização. Por meio de gráfcos dos resultados das avaliações externas: Provinha e Prova São Paulo, que avalia o aproveitamento escolar dos alunos da rede Municipal de Ensino, instituída pela lei nº 14.063. Os resultados dessas provas Semestrais fcam disponibilizados como relatórios de resultados e relatórios de análises técnico-pedagógicos no Sistema da Prefeitura de Paulo às Unidades Educacionais por meio do SERAP. É de acordo com esses resultados que o trabalho do Professor Orientador de área trabalha, tendo eles como resultados e ponto de partida para elaborar o planejamento de atividades de maneira que a criança possa avançar em suas aprendizagens de leitura, escrita e raciocínio lógico e matemático.

Fatores que geram a evasão escolar no Brasil

"As razões mais frequentes abrangem a ausência de interesse pela escola, os transtornos ou difculdades de aprendizagem, a necessidade de trabalhar, a falta de estímulo familiar, as questões de saúde, os problemas com o acesso ao estabelecimento de ensino, entre outras."

(https://www.somospar.com.br/evasao-escolar-no- brasil/#:~:text=Fatores%20que%20geram%20a%20evas%C3%A3o%20escolar%20n o%20Brasil&text=As%20raz%C3%B5es%20mais%20frequentes%20abrangem,estab

elecimento%20de%20ensino%2C%20entre%20outras.) Com base em fatos reais da sociedade e o cenário de aprendizagem dentro da escola sobre a defasagem da escrita, leitura e interpretação de textos refetidos nos insucessos pessoais e profssionais, que fizemos reflexões sobre atividades adequadas para cada criança, levando em consideração a especifcidade de cada uma adaptando os conteúdos de maneira que ela superasse o nível de escrita, leitura e interpretação.

Os encontros com os professores regentes, o POA (Professor Orientador de área) e a Coordenadora responsável, aconteciam duas vezes por semana (Quartas e Quintas-feiras), com a duração de 01h30min, na qual analisávamos os conteúdos em defasagem, sondagem de escrita e matemática dos alunos para a discussão, refexão e elaboração de atividades adequadas para cada objetivo de aprendizagem. Entre as atividades planejadas, consideramos a importância da leitura de diversos gêneros textuais para despertar o interesse e estimular a escrita, aluno leitor e despertar a criatividade e imaginação. Muitos adultos enfrentam essas difculdades por não terem sido estimulados a leitura desde pequenos e desta maneira não conseguem interpretar textos e compreender informações nas entrelinhas. Esse é o grande desafo da escola, despertar o prazer pela leitura e desta maneira sanar muitos problemas de aprendizagens que deixariam de acompanhar a criança desde a infância passando por todas as suas fases de aprendizagens até a

vida adulta.

Vale ressaltar que as crianças, além de se apropriarem dos conhecimentos acumulados, historicamente pela humanidade, importantes para a participação ativa na sociedade na qual estão inseridas, necessitam também de espaços e tempos que garantam o desenvolvimento e potencializarão das diversas dimensões humanas.

Não existem fórmulas mágicas para envolver os alunos na leitura, o livro em si, já nos dá muitas ideias. “Importante p explorar, discutir, clarear. Não cobrar. Fazer vibrar” (ABRAMOVICH, 2006, p. 148).

Ao contar uma história para uma criança, tem-se a oportunidade de compartilhar emoções, despertar o prazer de escutar o outro e de estar em convivência com o grupo.

Ao ouvir uma história, pode-se fazer e refazer, produzir e reproduzir imagens na mente, imagens no passado, estimular a criatividade.

“Não existem fórmulas mágicas para envolver os alunos na leitura, o livro em si, já nos dá muitas ideias. Importante p explorar, discutir, clarear. Não cobrar. Fazer vibrar”. (ABRAMOVICH 2006, p. 148).

Quando estas narrativas são lidas ou contadas por um adulto para uma criança, abre-se uma oportunidade para que estes mitos, tão importantes para a construção de sua identidade social e cultural, possam ser apresentados a ela.

De acordo com Coelho (2000, p 3):

“As narrativas são uma importante fonte de prazer para a criança e contribui para o seu desenvolvimento. Ao contar histórias às crianças aprendem a lidar com situações reais ou fantasias, permitindo assim, a criação de novos fatos, talvez o que elas gostariam que fosse à sua realidade”.

É na utilização da linguagem do contar, que ampliamos concepções sobre as coisas, sobre as pessoas que desempenham vários papéis sociais ou personagens, enriquecendo as identidades, e experimentando outras formas de ser e pensar.

Este contato com os livros e histórias auxilia o desenvolvimento no aspecto cognitivo, na aquisição da linguagem oral e na socialização, na construção de regras e limites na relação com o outro e, sobretudo, no aspecto afetivo que trabalha com o vínculo e a constituição do sujeito.

Ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo. Afinal, tudo pode nascer dum texto!” Abramovich (2006, p.29).

É na utilização da linguagem do contar, que ampliamos concepções sobre as coisas, sobre as pessoas que desempenham vários papéis sociais ou personagens, enriquecendo as identidades, e experimentando outras formas de ser e pensar.

De acordo com Bamberger (2005), no corre-corre da vida, na linguagem industrial que algumas emissoras impõem, pouco é reservado para contar histórias para os filhos, se esquecendo de que a partir das histórias que houve, a criança cria seu próprio inventário moral, elabora questões que a angustiam e se sente alimentada.

Conforme traduz COELHO (2000, p.19), a Literatura tem sua essência na arte: “[...] fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos em vida prática, o imaginário no real, os ideais e suas possibilidades de realização.”.

Nesse sentido, explorar as histórias, de forma critica, é fundamental para a formação do sujeito, sendo aproveitadas e inseridas no contexto escolar usufruindo de todas as possibilidades que as histórias proporcionam.

No que se refere aos tipos de histórias, a diversão acabará por encantar os alunos e libertá-los para novas aprendizagens e também para o hábito e o gosto de ler histórias.

Segundo Lajolo (2005, p.105):

“A literatura Infantil constitui modalidade privilegiada de leitura, em que a liberdade e o prazer são ilimitados. [...] é a literatura que, como linguagem e como instituição, expressa e discute simbolicamente, seus impasses, seus desejos e utopias. [...]”.

O ato de ler, ou de ouvir alguma contação de história é um processo complexo, e precisa ser vista como uma atividade intelectual eminentemente humana.

A leitura feita através da contação de histórias é mais que um ato mecânico e automático de decodificar símbolos e seus sons correspondentes. Vai além, transcende quando abrange o aspecto humano, pois só o homem é capaz de raciocinar e demonstrar sentido.

A leitura envolve também o significado, ou seja, aquilo que o autor escreveu pode ser compreendido e interpretado de diferentes modos pelo sujeito que lê, isto é, pelo leitor ou pelo ouvinte, dependendo é claro, das experiências de vida e de todo o conhecimento prévio dos sujeitos envolvidos neste ato da leitura (contador e ouvinte).

Como cita Abramovich (2006, p.14): “Ler, significa abrir todas as comportas para entender o mundo através dos olhos dos autores e das vivências dos personagens”.

Por meio de exemplos contidos nas histórias as crianças adquirem maiores vivencias, exploram suas emoções e criam no seu imaginário situações vividas na sua realidade.

Para Bettelheim (2006), à medida que a criança se desenvolve, ela aprende passo a passo a se entender melhor, com isso, torna-se capaz de entender os outros e eventualmente a se relacionar melhor com as pessoas e com o mundo de forma satisfatória e significativa.

Essas reflexões a acerca da importância da contação de histórias como método de melhoria e estimulo a leitura e a escrita em todos os aspectos, desde as histórias contadas para entreter até as histórias para desafiar o pensamento e promover aprendizagens.

Contar e ler histórias implica também em desenvolver todo o potencial critico da criança, pois através das histórias a criança é levada a pensar, questionar e duvidar, compreendendo que ela também está desenvolvendo a sua oralidade.

Os benefícios da contação de histórias são apontados como um importante auxiliar na formação das crianças, na compreensão e assimilação dos significados, assim como no desenvolvimento das práticas leitoras.

Sem duvida é importante aproveitar o gosto que a criança tem pelas histórias, para estimular o desenvolvimento das aprendizagens, e não somente utilizar o livro como um mero instrumento pedagógico.

Cabe aos educadores, fomentar o imaginário infantil com histórias bem escolhidas, histórias com vocabulário rico e diversificado, utilizar recurso diversos para contar as histórias. Partindo dessas reflexões planejamos um cronograma com as modalidades de leitura (Kátia Lomba Bräkling,2013), na qual, cada uma delas tem um objetivo específico para desenvolver determinadas aprendizagens.

Portanto é preciso muito esforço e dedicação para estudar o mundo ao qual pertencem as nossas crianças, quais suas necessidades e interesses, pois o excesso e os apelos a que as crianças são submetidas nos dias atuais, numa era onde tudo é digital, mecânico e prático, é imprescindível manter a magia de uma boa história no imaginário infantil.

2.1 MATERIAL (IS) E MÉTODOS

Resultados das avaliações externas (Provinha e Prova São Paulo);

Sondagens (leitura, escrita e matemática);

Elaboração de atividades de escrita, leitura e matemática.

2.2 RESULTADOS

Foi o primeiro ano dessa nova função POA (Professor orientador de área), com o objetivo de subsidiar o planejamento e reflexões sobre as atividades para alunos com dificuldades de aprendizagens. Conseguimos enxergar avanços na questão do planejamento e escolha de atividades que melhor atendiam as reais necessidades de aprendizagens dos alunos.

As crianças desenvolveram as atividades com mais prazer e compreendendo as atividades. As sondagens realizadas a cada bimestre apontaram os avanços na escrita, leitura e na matemática.

No entanto, encontramos muitas dificuldades para fortalecer esses momentos de discussão dentro da rotina na escola. Um espaço que dentro dela deveria ser garantido como algo crucial para resoluções dos grandes problemas que afetam diariamente as aprendizagens das crianças. Porém, em muitos momentos deixamos de nos reunir para cumprir outros protocolos e interferiu de forma negativa no desenvolvimento dos nossos planejamentos. Pontos negativos e positivos são válidos desde que utilizamos como ponto para reflexões e melhorias. As crianças têm as suas dificuldades, mas os professores também se sentem oprimidos e necessitam de apoio para, de forma coletiva e colaborativa, encontrar saída para os problemas de aprendizagem das crianças e possa possibilitar meios pedagógicos para que ele evolua em seus conhecimentos alcançando a autonomia.

Contudo, foi um ano para estruturar e fortalecer essa função no levantamento de dados sobre as dificuldades das crianças, elaboração de novas estratégias, metodologias para que elas aprendessem os conteúdos e atingissem os objetivos de aprendizagens do ano, desta forma, não perdessem o interesse e alcançassem autonomia sobre a leitura, escrita e raciocínio lógico e matemático.

3. CONCLUSÃO

Com base nesses estudos, realizamos reflexões de planejamentos, metodologias e didática de maneira que estimulassem as crianças para alcançarem os objetivos de aprendizagens. Valorizamos e consideramos as especificidades de cada criança, enxergarmos e estimulamos os pontos que elas precisavam avançar e desta maneira nos preocupamos com os fatores que causavam a desmotivação e evasão escolar.

Descontruímos alguns métodos tradicionais, padronizados que não colocavam no centro da discussão a real necessidade de aprendizagem da criança, as dificuldades com a leitura, a escrita, o raciocínio lógicos e matemáticos, que faziam com que essas crianças se tornassem invisíveis, e que mui-

tas vezes podem se tornam adultos que apenas decodifcam, mas não interpretam. Não alcançam a leitura autônoma, desta maneira enfrentarão, no decorrer da vida, difculdades para a compreensão do mundo que as cercam. Esse novo olhar para as aprendizagens signifcativas, refexão sobre as ferramentas de avaliações externas, olhar para os resultados não apenas como algo fnal, mas como ponto de partida para replanejar e superar as difculdades atendendo aquilo que a criança realmente precisa, avançando fases, níveis com maior porcentagem de aproveitamento e alcançar as metas de cada ano ciclo.

Portanto, fnalizamos o ano letivo de 2019, com alguns resultados positivos e novas perspectivas para a continuidade e fortalecimento da função do POA na escola para contribuir para o olhar sensível para que as crianças possam avançar cada ciclo com autonomia e protagonismo desenvolvendo os objetivos de aprendizagens com excelência.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices 5ª ed. São Paulo: Scipione, 2006.

ANTUNES, Celso. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BAMBERGER, Richard. Como incentivar o hábito da leitura. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2005.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos conceitos de fada. 20 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

BNCC- MEC Ensino fundamental (http://basenacionalcomum.mec.gov.br/)

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teorias, analise, didática. São Paulo. Moderna, 2000

Currículo da cidadeSão Paulo- Matemática. (https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/cc-ef- matematica.pdf)

Currículo da cidadede São Paulo- LínguaPortuguesa (http://patiodigital.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/4/2017/05/Leitura- pr%C3%A9via_curr%C3%ADculo-LP_1%C2%BA-encontro.pdf)

Currículo da cidade de São Paulo (https://curriculo.sme.prefeitura.sp.gov.br/objetivos- de-aprendizagem)

INSTRUÇÃO NORMATIVA SME Nº 25 DE 11 DE DEZEMBRO DE 2018 SEI 6016.2018/0077094-8.

LAJOLO, Marisa. O que é literatura. São Paulo: Brasiliense, 2005

Orientações didáticas para o Ensinofundamental (https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp- ontent/uploads/Portals/1/Files/45071.pdf)

Parâmetros Curriculares Nacionais- EnsinoFundamental (http://portal.mec.gov.br/pnld/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica- 2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series)

UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

QUÉDIMA BARROS PELIZÁRIO DA SILVA

RESUMO

O presente trabalho envereda pelos caminhos da afirmação da educação ambiental como elemento fundamental para uma conscientização das pessoas em relação ao mundo em que vivem para que possam ter cada vez mais qualidade de vida sem desrespeitar o meio ambiente. O maior objetivo é tentar criar uma nova mentalidade com relação a como usufruir dos recursos oferecidos pela natureza, criando assim um novo modelo de comportamento, buscando um equilíbrio entre o homem e o ambiente. Sendo assim, se procura analisar a importância das questões ambientais e educação ambiental desenvolvida nas escolas, discutindo sua importância e compreendendo as principais dificuldades e desafios enfrentados pela Educação Ambiental no âmbito escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Ambiente. Educação. Conscientização. Comportamento. Produção

RESUME

The present work embarks on the paths of affirmation of environmental education as a fundamental element for an awareness of people in relation to the world in which they live so that they can have more and more quality of life without disrespecting the environment. The main objective is to try to create a new mentality regarding how to enjoy the resources offered by nature, thus creating a new model of behavior, seeking a balance between man and the environment. Therefore, it seeks to analyze the importance of environmental issues and environmental education developed in schools, discussing their importance and understanding the main difficulties and challenges faced by Environmental Education in the school environment.

KEYWORDS: Environment. Education. Awareness. Behavior. Production

INTRODUÇÃO

O modo de produção capitalista1 determina um modo de vida e como o homem vem utilizando os recursos naturais de forma inadequada têm levado a muitas consequências, sobretudo para o meio ambiente que cada vez mais vem sendo degradado, onde o ser humano tem visado apenas o lucro em detrimento da degradação ambiental. Diante dessa situação, se faz necessária uma educação ambiental que conscientize as pessoas em relação ao mundo em que vivem para que possam ter acesso a uma melhor qualidade de vida, mas sem desrespeitar o meio ambiente, tentando estabelecer o equilíbrio entre o homem e o meio.

Percebe-se, que no decorrer da vida humana, ouve-se falar muito sobre o meio ambiente e a sua importância, entretanto, se não tem a base de aprendizagem é difícil se conseguir entender e compreender a importância do mesmo. Assim, pra se ter bons resultados futuros, deve-se investir na educação ambiental nas escolas, pois é onde está a base de nossa aprendizagem, assim se tem cidadãos conscientes de que se deve sim utilizar os recursos naturais, mas para suprir nossas necessidades básicas e dispondo para as gerações futuras o direito de suprir suas próprias necessidades.

Durante todo o aprendizado escolar de uma pessoa, estudam-se disciplinas, pelo qual engloba meio ambiente, entretanto não se toma atitudes transformadoras e formadoras de consciências, apenas se fala a respeito dos problemas, bem como da importância do meio ambiente.

UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

1 O capitalismo é um sistema econômico que está baseado na propriedade privada dos meios de produção e tem como principais objetivos o lucro e a acumulação de riquezas. Este é o sistema mais adotado no mundo atualmente. No sistema capitalista, os meios de produção e de distribuição são de propriedade dos capitalistas, que empregam os trabalhadores, o proletariado. Os proletários ganham um salário em troca do trabalho desempenhado. Os meios de produção podem ser as máquinas, a terra e as indústrias, por exemplo. A função dos meios de produção é gerar renda, que será utilizada para pagar o salário dos trabalhadores e os custos da atividade e por fm, o lucro do capitalista.

Em séculos de exploração dos recursos naturais do planeta o ser humano destruiu bens que não são mais renováveis. A humanidade acordou para a necessidade de preservar o meio ambiente e impedir a destruição da própria espécie. Nosso planeta está emitindo sinais de alerta, que por sua insistência e densidade despertam a consciência ecológica, levando a nos perguntar seriamente pela vinculação das mudanças com a ação humana sobre o planeta. Esta vinculação se torna mais plausível quando constatamos o aquecimento global em curso, fenômeno que mais preocupa, pois traz consequências para o sistema vital do planeta. (GRECCHI, 2011)

Leonardo Boff (apud GRECCHI, 2011) defende a opção do cuidado com o nosso planeta dizendo que o cuidado salvará a vida, fará justiça ao empobrecido e resgatará a Terra como pátria e mátria de todos. Hoje, na crise do projeto humano, sentimos a falta clamorosa de cuidado em toda parte. Em continuidade o autor retrata que suas ressonâncias negativas se mostram pela má qualidade de vida, pela penalização da maioria empobrecida da humanidade, pela degradação ecológica e pela exploração exacerbada da violência. Cuidar, segundo ele, é mais que um ato, é uma atitude de preocupação, de responsabilidade e de envolvimento afetivo com o outro. As pessoas, não possuem somente corpo e mente, são seres espirituais. Assim, devemos valorizar esse lado espiritual através do sentimento e do cuidado com o nosso planeta.

As modalidades com que o homem trata o ambiente influem sobre as modalidades com que se trata a si mesmo, e vice-versa. Isto chama a sociedade atual a uma séria revisão do seu estilo de vida que, em muitas partes do mundo, pende para o hedonismo e o consumismo, sem olhar aos danos que daí deriva. É necessária uma real mudança de mentalidade que nos induza a adotar novos estilos de vida, "nos quais a busca do verdadeiro, do belo e do bom e a comunhão com os outros homens para um crescimento comum sejam os elementos que determinam as opções dos consumos, das poupanças e dos investimentos". "Toda a lesão da solidariedade e da amizade cívica provoca danos ambientais, assim como a degradação ambiental por sua vez gera insatisfação nas relações sociais" (Caritas in Veritate 51-52 apud GRECCHI, 2011)

Nesse sentido se faz relevante transcrever o contido na ISO 14001:2004 – 'International Organization for Standardization', entidade de padronização e normatização, criada em Genebra, na Suíça, em 1947, a qual faz a seguinte definição sobre meio ambiente: "circunvizinhança em que uma organização opera, incluindo-se ar, água, solo, recursos naturais, flora fauna, seres humanos e suas inter-relações". Uma organização é responsável pelo meio ambiente que a cerca, devendo, portanto, respeitá- lo, agir como não poluente e cumprir as legislações e normas pertinentes (ISO 14001 apud LIMA, SILVA e SILVA, 2007)

Nesse contexto, os autores alertam que apesar de se encontrar na Norma referência sobre a responsabilidade das organizações com o meio, muitas fábricas que possuem principalmente atividades ou processos danosos ao meio ambiente e que passam a sofrer restrições no seu país de origem devido à leis locais acabam se transferindo ou mudando essa produção para outro país no qual não haja impedimento ou lei específica. A maior parte destes países está em desenvolvimento, e seus governantes, interessados na entrada de capital na sua economia, acabam submetendo a população aos riscos ambientais que são gerados. Isso está começando a mudar, com a conscientização de que tudo está interligado no planeta, e mesmo com a pressão de grupos ambientalistas e organizações internacionais que trabalham pela igualdade e respeito à vida.

A sociedade como um todo é responsável pela preservação do meio ambiente, então, é preciso agir da melhor maneira possível para não modificá-lo de forma negativa, pois isso terá consequências para a qualidade de vida da atual e das futuras gerações, entendendo que: "O meio ambiente concebido, inicialmente, como as condições físicas e químicas, juntamente com os ecossistemas do mundo natural, e que constitui o habitat do homem, também é, por outro lado, uma realidade com dimensão do tempo e espaço". (Emídio, 2006, p.127 apud CARVALHO 2009).

Essa realidade pode ser tanto histórica, do ponto de vista do processo de transformação dos aspectos estruturais e naturais desse meio pelo próprio homem, por causa de suas atividades; como social, na medida em que o homem vive e se organiza em sociedade, produzindo bens e serviços destinados a atender "as necessidades e sobrevivência de sua espécie". (Emídio, 2006, p.127 apud CARVALHO 2009).

O espaço ocupado pelo homem está a todo o momento sofrendo modificações relacionadas ou impostas pelo próprio homem, que podem ser danosas ao meio quando não administradas corretamente.

Assim nesse sentido, tomando por base, um episódio histórico ocorrido em 1855, quando o cacique Seattle, da tribo Suquamish, do Estado de Washington, enviou uma carta ao presidente dos Estados Unidos (Francis Pierce), após o Governo haver dado a entender que pretendia comprar o território ocupado por aqueles índios. Faz mais de um século e meio. Mas o desabafo do cacique tem uma incrível atualidade. Pois o mesmo em sua missiva ressalta a importância da natureza como um todo para o homem, na preservação da espécie humana. (apud CAMPANILI, 2007)

Em seu bojo a carta traz inscrito (apud CAMPANILI, 2007) que o ar é precioso para o homem vermelho, porque todas as criaturas respiram em comum - os animais, as árvores, o homem. Deves ensinar a teus filhos que o chão debaixo de seus pés é as cinzas de nossos antepassados; para que tenham respeito ao país, conta a teus filhos que a riqueza da terra é as vidas da parentela nossa. Ensina a teus filhos o que temos ensinado aos nossos: que a terra é nossa mãe. Tudo quanto fere a terra - fere os filhos da terra. Se os homens cospem no chão, cospem sobre eles próprios.

De uma coisa sabemos. A terra não pertence ao homem: é o homem que per-

tence a terra, disso temos certeza. Todas as coisas estão interligadas, como o sangue que une uma família. Tudo está relacionado entre si. Tudo quanto agride a terra agride os filhos da terra. Não foi o homem quem teceu a trama da vida: ele é meramente um fio da mesma. Tudo o que ele fizer a trama a si próprio fará. (apud CAMPANILI, 2007)

Em suma pode-se relacionar o alerta que o cacique Seattle, faz ao homem "branco", por que não dizer a humanidade, sobre o perigo e riscos de agredir e explorar em demasia, de forma descontrolada o meio ambiente, pois o que se pode perceber é que cada vez mais o mesmo vem sofrendo de forma agravante agressões. Assim a carta ganha em encantamento e atualidade neste momento em que a população mundial começa a tomar consciência dos efeitos de sua visão utilitarista do meio ambiente.

Se as recomendações do Cacique aos governantes dos Estados Unidos tivessem sido seguidas naquele e nos demais países do mundo, talvez hoje a população mundial não estivesse tão vulnerável às consequências das transformações que ela mesma provocou no planeta. Sua principal recomendação dizia como o homem branco deveria educar suas crianças: "E deve ensinar a elas o que temos ensinado às nossas, que a terra é nossa mãe. O que acontece com a terra, acontece com os filhos da terra". Cabe a nós decidir se ainda há tempo de seguir suas orientações. (CAMPANILI, 2007)

Meio ambiente envolve todas as coisas vivas e não vivas que ocorrem na Terra, ou em alguma região dela, que afetam os ecossistemas e a vida dos humanos. O meio ambiente pode ter diversos conceitos, que são identificados por seus componentes. (fonte: infoescola.com)

De acordo com a mesma fonte, na ecologia, o meio ambiente é o panorama animado ou inanimado onde se desenvolve a vida de um organismo. No meio ambiente existem vários fatores externos que têm uma influência no organismo. A ecologia tem como objeto de estudo as relações entre os organismos e o ambiente envolvente.

Para Mousinho (2003) meio ambiente é um conjunto de unidades ecológicas que funcionam como um sistema natural, e incluem toda a vegetação, animais, microrganismos, solo, rochas, atmosfera e fenômenos naturais que podem ocorrer em seus limites. Meio ambiente também compreende recursos e fenômenos físicos como ar, água e clima, assim como energia, radiação, descarga elétrica, e magnetismo.

Para as Nações Unidas meio ambiente é o conjunto de componentes físicos, químicos, biológicos e sociais capazes de causar efeitos diretos ou indiretos, em um prazo curto ou longo, sobre os seres vivos e as atividades humanas. (apud MOUSINHO, 2003). A preservação do meio ambiente depende muito da sensibilização dos indivíduos de uma sociedade. A cidadania deve contemplar atividades e noções que contribuem para a prosperidade do meio ambiente. Desta forma, é importante saber instruir os cidadãos de várias idades, através de formação nas escolas e em outros locais.

O termo "meio ambiente", de acordo com Mousinho (2003) é considerado pelo pensamento geral como sinônimo de natureza, local a ser apreciado, respeitado e preservado. Porém é necessário um ponto de vista mais profundo no termo, estabelecer a noção no ser humano de pertencimento ao meio ambiente, no qual possui vínculos naturais para a sua sobrevivência. Por meio da natureza, reencontram-se nossas origens e identidade cultural e biológica, uma espécie de diversidade "biocultural". Outra definição sobre o termo "meio ambiente" o coloca no significado de recursos, de gerador de matéria-prima e energia.

Nesta segunda definição, nos inscritos do autor, a educação ambiental trabalha a noção de consumo responsável e solidária, na defesa do acesso às matérias-primas do meio ambiente de forma comum para todos. Na terceira concepção da palavra, quando se fala em "meio ambiente" no seu curso de problemáticas e questões, surgem as pesquisas e as ações em prol das soluções sobre as perdas e destruições que desfavorecem o equilíbrio natural de um determinado meio.

Em outra concepção, de acordo com o site Infoescola "Meio ambiente" no sentido de ecossistema é um conjunto de realidades ambientais, considerando a diversidade do lugar e a sua complexidade. O "meio ambiente" como lugar onde se vive é referente à vida cotidiana: casa, escola, e trabalho. O "meio ambiente" como biosfera surge para explicar a interdependência das realidades socioambientais em todo mundo, a Terra é a matriz de toda vida.

No mesmo site encontra-se o termo "meio ambiente" que também pode designar um território de uso humano e de demais espécies. Toda pesquisa e educação ambiental devem considerar todos os significados sobre o termo "meio ambiente". (fonte: infoescola.com)

De acordo com a resolução, segundo Lima, Silva e Silva (2007), CONAMA 306:2002: "Meio Ambiente é o conjunto de condições, leis, influencia e interações de ordem física, química, biológica, social, cultural e urbanística, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas".

No Dicionário Brasileiro de Ciências Ambientais, de acordo com os autores, meio ambientes é a Ciência que estuda a dinâmica dos Ecossistemas, ou seja, os processos e as interações de todos os seres vivos entre si e destes com os aspectos morfológicos, quí-

micos e físicos do ambiente, incluindo os aspectos humanos que interferem e interagem com os sistemas naturais do planeta.

No mesmo dicionário é o “Conjunto de fatores naturais, sociais e culturais que envolvem um indivíduo e com os quais ele interage, influenciando e sendo influenciado por eles”. (Lima, Silva e Silva, 2007)

Na visão de Neves e Tostes (1992, p. 7 apud LIMA, SILVA e SILVA, 2007), meio ambiente é tudo o que tem a ver com a vida de um ser ou de um grupo de seres vivos. Tudo o que tem a ver com a vida, sua manutenção e reprodução. Nesta definição estão: os elementos físicos (a terra, o ar, a água), o clima, os elementos vivos (as plantas, os animais, os homens), elementos culturais (os hábitos, os costumes, o saber, a história de cada grupo, de cada comunidade) e a maneira como estes elementos são tratados pela sociedade. Ou seja, como as atividades humanas interferem com estes elementos. Compõem também o meio ambiente as interações destes elementos entre si, e entre eles e as atividades humanas. Assim entendido, o meio ambiente não diz respeito apenas ao meio natural, mas também às vilas, cidades, todo o ambiente construído pelo homem..

“Aquilo que cerca ou envolve os seres vivos ou as coisas” (Dicionário Aurélio apud Lima, Silva e Silva, 2007).

Como mais de 80% da população mundial vivem atualmente nas cidades, a discussão do meio ambiente com foco nas áreas urbanas é necessária e urgente, principalmente em virtude da degradação ambiental e da baixa qualidade de vida de uma grande parcela da população.

O meio ambiente não é visto apenas como a natureza intocada, um pedaço da Terra no qual o ser humano é separado da natureza, mas como qualquer espaço, mesmo onde há a interação com o ser humano, suas modificações ao meio, sua cultura. A espécie humana é mais uma espécie fazendo parte do conjunto das espécies vivas da Terra. O espaço ocupado pelo homem está a todo o momento sofrendo modificações relacionadas ou impostas pelo próprio homem, que podem ser danosas ao meio quando não administradas corretamente.

Acompanhando no dia-a-dia se torna possível perceber o quanto o ser humano está destruindo o meio ambiente, pois o crescimento das cidades, as indústrias e os veículos estão causando transtornos para o ar, o solo e as águas. O desenvolvimento é necessário, porém, o ser humano precisa respeitar o meio ambiente, pois depende dele para sobreviver neste planeta. É importante que haja a viabilidade econômica nas ações voltadas para a produção de bens e serviços, porém estes não devem comprometer o futuro das próximas gerações.

Historicamente a humanidade, como um todo, não tem cuidado bem do planeta, nem dos seres que nele vivem. De acordo com Dias (1993 apud HERCKERT, 2008), há uns cinco milhões de anos os primeiros seres humanos que habitaram o planeta enfrentaram inúmeras dificuldades e desafios, pois "a natureza era mais poderosa que os homens", e os afetava mais do que era afetada por eles. Todos precisavam saber quais frutos serviam para comer, onde encontrar água durante a seca, como evitar animais selvagens, que plantas serviam para fazer um bom remédio, ou se poderiam ser utilizadas como materiais de construção. Esse conhecimento foi sendo repassado de geração em geração, muitas vezes acrescido de novas descobertas, e a interação entre os homens e o ambiente ultrapassou a questão da simples sobrevivência.

Com a urbanização e evolução da civilização, de acordo com Donela (1997 apud HERCKERT, 2008) a percepção do ambiente mudou drasticamente e a natureza passou a ser entendida como "algo separado e inferior à sociedade humana", ocupando uma posição de subserviência. No decorrer do século passado, para se atender as necessidades humanas foi-se desenhando uma equação desbalanceada: retirar, consumir e descartar.

Chega-se aos dias de hoje com a maioria da população vivendo em centros urbanos, a água limpa sai da torneira e a suja vai embora pelo ralo, o lixo produzido diariamente é levado da frente das casas sem as pessoas terem a mínima preocupação de saber qual o seu destino, ou seja, a grande maioria da população não consegue perceber a estreita correlação do meio ambiente, com o seu cotidiano (Donela, 1997 apud HERCKERT, 2008).

Sustentabilidade, segundo o autor, é um termo usado para definir ações e atividades humanas que visam suprir as necessidades atuais dos seres humanos, sem comprometer o futuro das próximas gerações. Ou seja, a sustentabilidade está diretamente relacionada ao desenvolvimento econômico e material sem agredir o meio ambiente, usando os recursos naturais de forma inteligente para que eles se mantenham no futuro. Seguindo estes parâmetros, a humanidade pode garantir o desenvolvimento sustentável.

De acordo com Herckert (2008) o termo sustentabilidade aplicado à causa ambiental surgiu como um conceito tangível na década de 1980 por Lester Brown, que foi o fundador do Earth Policy Institute – Instituto de Politica da Terra. A definição que acabou se tornando um padrão seguido mundialmente com algumas pequenas variações representa o seguinte: Diz-se que uma comunidade é sustentável quando satisfaz plenamente suas necessidades de forma a preservar as condições para que as gerações futuras também o façam. Da mesma forma, as atividades pro-

cessadas por agrupamentos humanos não podem interferir prejudicialmente nos ciclos de renovação da natureza e nem destruir esses recursos de forma a privar as gerações futuras de sua assistência.

Em continuidade o autor esclarece que a sustentabilidade ambiental e ecológica é a manutenção do meio ambiente do planeta Terra, é manter a qualidade de vida, manter o meio ambiente em harmonia com as pessoas. É cuidar para não poluir a água, separar o lixo, evitar desastres ecológicos, como queimadas, desmatamentos. O próprio conceito de sustentabilidade é para longo prazo, significa cuidar de todo o sistema, para que as gerações futuras possam aproveitar.

Preservar o meio ambiente e ainda garantir o desenvolvimento: este é o objetivo de todas as ações que garantam a sustentabilidade ambiental. Consiste na manutenção das funções e componentes do ecossistema, de modo sustentável, buscando a aquisição de medidas que sejam realistas para os setores das atividades humanas. A ideia é conseguir o desenvolvimento em todos os campos, sem que, para isso, seja necessário agredir o meio ambiente.

Segundo Coreia (2012) um dos meios para desenvolvimento em todos os campos é uso inteligente dos recursos naturais, garantindo que eles tenham longevidade, ou seja, se mantenham para o futuro. Nessa linha, a Sustentabilidade Ambiental é a capacidade de manter o ambiente natural viável à manutenção das condições de vida para as pessoas e para as outras espécies. Isso garante, ainda, a qualidade de vida para o homem, tendo em conta a habitabilidade, a beleza do ambiente e sua função como fonte de energias renováveis. A adoção das medidas que deem sustentação ambiental garante, em médio e longo prazo, um planeta em boas condições para o desenvolvimento das diversas formas de vida, inclusive a humana, garantindo a manutenção dos recursos naturais (florestas, matas, rios, lagos, oceanos) necessários para a qualidade de vida das próximas gerações.

O desenvolvimento sustentável tem se tornado um desafio para toda e qualquer atividade que tem compromisso socioambiental. A sustentabilidade ambiental consiste em um novo paradigma que deve ser alcançado, sob pena de os custos ambientais serem tão elevados para a sociedade e muitas atividades humanas não poderem persistir num futuro muito próximo. Todos dependem dos recursos naturais e ambientais, e, portanto, nesta perspectiva se faz necessário prolongar a vida útil desses recursos. (CORREIA, 2012)

A autora ressalta em seus inscritos que como sociedade, gestores, empresários e pesquisadores, somos todos responsáveis por nossas ações e omissões com o planeta Terra. Alguns fatores como as mudanças climáticas, escassez de recursos hídricos, crescimento populacional, perda da biodiversidade, desertificação, energia, combustíveis e desmatamento são problemas que precisam de ação e planejamento de estratégias que diminuam os riscos ambientais e aumentem a possibilidade de oportunidades mais sustentáveis no mundo.

Em continuidade a autora alerta que: "Precisamos refletir sobre nossas práticas, atitudes e posturas na sociedade atual. Essa é uma questão complexa, pois envolve pesquisa, conhecimento, novas tecnologias e tempo".

Para Correia (2012), mediante uma análise do cenário que se tem sobre o meio ambiente, [...] "ainda não estamos preparados para alcançar a sustentabilidade, pois será necessário um longo processo de educação ambiental, resgate de valores éticos, morais e culturais". E a autora continua as suas indagações: "Sabemos que algo já começa a ser feito, mas ainda há muito por fazer, pois a sustentabilidade ambiental depende de cada um de nós e do nosso compromisso enquanto passageiros dessa nave chamada Terra".

Assim nesse contexto critérios de sustentabilidade precisam ser aplicados: sustentabilidade social, cultural, ecológica, econômica e política. Para se alcançar um desenvolvimento sustentável, esses critérios precisam ser satisfeitos em todas as dimensões. Para Correia (2012) o atual modelo econômico com meios de produção e consumo, maximizando os lucros e com a compreensão de que o meio ambiente é apenas, ou acima de tudo, fonte fornecedora de matéria-prima e energia, está com os dias contados. A natureza nos tem enviado inúmeras mensagens dizendo que esse modelo está ultrapassado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a década de 60 quando passaram a se pensar em meio ambiente e perceberam que o mesmo é um bem global e finito, até os dias atuais a luta para que se tenha um meio ambiente ecologicamente equilibrado continua e de forma mais intensa. O contexto das escolas entra nessa luta como uma estratégia de mudança, educando de forma prática para que essas crianças evoluam em seu cotidiano cuidando e preservando o meio ambiente.

É possível perceber que o ser humano, por geral, apenas têm uma leve percepção do que é meio ambiente, sem ter um conhecimento crítico da importância que o mesmo tem em suas vidas.

Assim se faz necessário a inclusão da Educação Ambiental no currículo, pois a mesma não é desenvolvida como deveria, onde não há efetivamente o desenvolvimento de uma prática educativa que integre disciplinas. O modo como a Educação Ambiental é praticada nas escolas e nas salas de aulas, é por meio de projeto especial, extracurricu-

lar, sem continuidade, descontextualizado, fragmentado e desarticulado, precisa ser repensada e alinhada as novas demandas da sociedade contemporânea, que se apresenta cada vez mais complexificada pela integração global.

REFERÊNCIAS

CAMPANILI, Maura. Artigo: A Carta do Cacique Seattle. Planeta Sustentável - 06/2007. Disponível em: http://www.culturabrasil.org/seattle1.htm. Acessado em 04.07.2019.

CAPRA, F. Alfabetização Ecológica: O Desafo para a Educação do Século 21. In: TRIGUEIRO, A. (coord.) Meio Ambiente no Século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

Conceitos de Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente. Esplanada dos Ministérios – Bloco B. Brasília. https://www.mma.gov.br/educacao- ambiental/politica-de-educacao-ambiental.html. Acessado em 10.07.2019.

Caderno SECAD. Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade. Brasília, março de 2007. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad / MEC). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao2.pdf. Acessado em 10.07.2019.

CARVALHO, Janaina. Educação Ambiental nas Escolas: Uma Estratégia de Mudança Efetiva. - Graduação em Gestão Ambiental. Postado em 24 de maio de 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/4675025/EDUCA%C3%87%C3% 83O_AMBIENTAL_NAS_ESCOLAS_UMA_ESTRAT%C3%89GIA_DE_MUDAN%C3%87A. Acessado em 22.07.2019.

Principais Leis Ambientais Brasileiras. Disponível em: https://www.inbs.com.br/principais-leis-ambientais-brasileiras/. Fonte: INBS. Acessado em 22.07.2019.

CORREIA, Mary Lucia Andrade. Artigo: Como alcançar sustentabilidade ambiental? In: UNIFOR Noticias Nº 219. Junho de 2012. https://gideaopaisagismo. com/como-alcancar-a-sustentabilidade-ambiental/. Acessado em 02.08.2019.

FARIA, Caroline. Crime Ambiental. In Infoescola. 2008. http://www.infoescola.com/ecologia/crime-ambiental/. Acessado em 02.08.2019.

GRECCHI, Dom Moacyr. Formação da Consciência Ambiental. Postado por A Comissão Pastoral da Terra de Rondônia. 2 de março de 2011. Disponível em: http://cptrondonia.blogspot.com.br/2011/03/formacao--da-consciencia-ambiental.html.

Acessado em 02.08.2019.

HERCKERT, Werno. Artigo: Educação Ambiental. In: Educação- Brasil Escola 11/05/2008. Disponível em: http://www.brasilescola.com/educacao/educacao- ambiental.htm. Acessado em 02.08.2019.

JACOBI, Pedro. Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade. In: Cadernos de Pesquisa, n. 118, março/ 2003 Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 189-205, março/ 2003. http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf. Acessado em 06.08.2019.

KINDE. Educação Ambiental: Vários Olhares e Várias Práticas. 2ª ed. Curitiba-PR. Mediação, 2006.

LIMA, Ana Marina Martins de. SILVA, Antônio Carlos da. SILVA, Luciani Costa. Proposição de Implementação de um Sistema de Gestão Ambiental no Instituto Adolfo Lutz. (Monografa de conclusão do curso de Pós Graduação em Gestão Ambiental). SENAC. São Paulo 2007. Fonte: https://jornalismosocioambiental. fles.wordpress.com/2013/01/palestra-realizada-no-centro--universitc3a1rio-do- senac.pdf. Acessado em 06.08.2019.

MEDEIROS, Monalisa Cristina Silva; RIBEIRO, Maria da Conceição Marcolino; FERREIRA, Catyelle Maria de Arruda. Meio ambiente e educação ambiental nas escolas públicas. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XIV, n. 92, set 2011.<http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=%20revista_artigos_leitura&artigo_id=10267&revista_caderno=5. Acessado em: 07.08.2019.

MOUSINHO, Patrícia. Glossário. In: Trigueiro, A. (Coord.) Meio ambiente no século

21. Rio de Janeiro: Sextante. 2003.

MUNHOZ, Tânia. Desenvolvimento Sustentável e Educação Ambiental. 2004. In: Educação Ambiental. Disponível em: http://www.brasilescola.com/educacao/ educacao--ambiental.htm. Acessado em: 07. 08.2019.

NALINI, R. Justiça: Aliada Efcaz da Natureza. In: TRIGUEIRO, A. (coord.) Meio Ambiente no Século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

NARCIZO, Kaliane Roberta dos Santos. Uma análise sobre a importância de trabalhar Educação Ambiental nas Escolas. Postado em 02/04/2009. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient. ISSN 1517-1256, v. 22, janeiro a julho de 2009.

SABBAG, Bruno K. O Protocolo de Kyoto e seus créditos de carbono. Editora: LTR. Rio de Janeiro. 2006.

A PRÁTICA DOCENTE E O USO DA LITERATURA INFANTIL ATRAVÉS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: UM OLHAR PARA O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE LEITURA EM CLASSES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

QUÉSIA RENATA SOUZA SILVA

RESUMO:

Várias discussões teóricas vêm destacando a importância da literatura infantil no contexto educacional como tema imprescindível para a prática educativa. E a partir da necessidade de aproximar tal realidade numa visão ampla para que essa possa de fato contribuir na formação de crianças leitoras. Este artigo tem como objetivo refletir a opinião de autores e teóricos que abordam a relação entre a prática do professor e o uso da literatura infantil, tais como as ponderações tecidas sob perspectivas do sócio- interacionismo a partir dos estudos de Vygotsky (1987,1998), Abramovich (1997), Vasconcelos (1989), Zilberman (2003), D'Ávila (1961), dentre outros teóricos que trazem concepções sobre as práticas pedagógicas do uso da literatura infantil mediatizando as experiências de leitura.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Contação de histórias. Prática Pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

Apesar do seu grau de importância para a formação do sujeito leitor, a literatura infantil ainda é pouco debatida nos círculos acadêmicos onde notamos uma carência de títulos e mais obras versando sobre tão relevante temática para subsidiar os debates docentes que atuam no segmento das classes da educação infantil.

Várias discussões teóricas vêm destacando a importância da literatura infantil no contexto educacional como tema imprescindível para a prática educativa. Sendo assim, é necessário aproximar-se sobre tal contexto numa visão ampla para que essa possa de fato contribuir na formação de crianças leitoras.

Assim, partiremos para uma busca de diálogo com os teóricos suscitando uma abordagem da prática docente e o uso da literatura infantil no processo de construção da leitura: tais como as ponderações tecidas sob perspectivas do sócio-interacionista a partir dos estudos de Vygotsky, Abramovich, Vasconcelos, Zilberman, Sosa, Vale, Buarque e RCNEI dentre outros teóricos que trarão concepções sobre as práticas pedagógicas do uso da literatura infantil mediatizando as experiências de leitura.

Para que possamos compreender o mundo da literatura infantil que é tão fantástico e ao mesmo tempo tão importante para o desenvolvimento do ensino aprendizagem da criança, tentaremos averiguar a opinião dos autores pedagógicos sobre as possibilidades de a literatura infantil ser um dispositivo pedagógico nas ações de letramento das crianças sendo um ato profícuo, e capturar as visões dos mesmos sobre a leitura e a literatura trazendo à tona suas concepções teóricas.

O objetivo geral foi averiguar a opinião dos autores pedagógicos sobre as possibilidades da literatura infantil ser um dispositivo pedagógico nas ações de letramento das crianças sendo um ato profícuo, e capturar as visões dos mesmos sobre a leitura e a literatura trazendo à tona suas concepções teóricas. Permitindo assim, que a literatura infantil seja tomada como dispositivo mediativo nas ações de letramento das crianças.

Os objetivos específicos nortearam em buscar teorias sobre a importância da literatura infantil no ensino-aprendizagem; analisar a prática pedagógica e como a literatura infantil é trabalhada na sala de aula; identificar junto à professora, alternativas metodológicas para trabalhar a literatura infantil em sala de aula; analisar opinião dos alunos e do professor sobre o uso da literatura infantil como elemento facilitador para a aprendizagem.

Ao contar histórias, pode-se criar um procedimento de mediação entre as pessoas. Sendo assim, o trabalho de leitura se torna fundamental, pois, à medida que os alunos se tornam leitores, passam a ampliar seus conhecimentos, permitindo assim a elaboração e verbalização de suas próprias histórias e experiências.

2. CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS ATRAVÉS DA LITERATURA INFANTIL E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica. Tornando assim, dever dos gestores políticos e especialmente dos pais e professores buscar práticas educativas cotidianas, mais e melhores situações de aprendizagem que permitam ampliar as possibilidades dos alunos como leitores, a começar pela Educação Infantil.

Sabemos que a Literatura é importante em todas as fases do desenvolvimento escolar do aluno, mas é especialmente mais importante na educação infantil, porque é nesta fase que o imaginário e o faz de conta se mistura com a realidade levando assim ao desenvolvimento psicossocial e cultural da criança, como afirma Vygotsky:

A memória, nas fases bem iniciais da infância, é uma das funções psicológicas centrais, em tomo da qual se constroem todas as outras funções. Nossas análises sugerem que o ato de pensar na criança muito pequena é, em muitos aspectos, determinado pela sua memória e, certamente, não é igual à mesma ação em crianças maiores. (VYGOTSKY, 1996, p. 66).

A linguagem ocupa assim, um papel central nas relações sociais vivenciadas por crianças, e é por meio dessa oralidade que a criança aprende sobre ela própria, sobre a natureza e sobre a sociedade.

É a partir dessa linguagem oral que a Literatura Infantil deve se destacar nas metodologias de ensino e formação de melhores e aptos leitores do futuro. Quando se pensa na formação de leitores, ouvir e ler narrativas literárias são atos que mais comumente localizamos no aprendizado inicial da leitura.

Sendo a leitura o veículo tão importante para formação de leitores na Educação Infantil é necessário que analisemos a concepção de leitura.

2.1. Concepção de leitura

Quando pensamos em leitura, vem à mente a "capacidade de" ou "aptidão para" decodifcar letras, palavras e/ou frases que constituem um texto escrito e, num segundo momento, pronunciá-las corretamente de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa. A partir dessa forma de pensar a leitura, observamos um signifcado com bases fundamentadas na capacidade de ser um bom locutor das palavras que são lidas e pronunciadas. Essa é a concepção de leitura que podemos observar dentro da sociedade atual e que permeia muitas das atividades escolares.

O termo leitura é apresentado com diversos conceitos dicionarizados muito diferentes das conceituações que lhe são atribuídas socialmente, principalmente dentro da escola.

O conceito de Leitura mais utilizado nas práticas dominantes tem sido a decodifcação dos signos gráfcos. Tais práticas ocorrem de forma descontextualizada, tornando o ato de ler algo enfadonho e mecânico, difcultando na aprendizagem e na estimulação do gosto das crianças pela leitura (MARTINS, 1985; ORLANDI, 1996; COELHO, 2000; FRANTZ, 2005).

Segundo Orlandi (1996) esta é uma concepção de leitura mais restrita que pode signifcar ou está vinculada à alfabetização e pode adquirir o caráter de estrita aprendizagem formal. Isso signifca a leitura é pouco estimulada na sala de aula e a leitura fca restrita somente aos livros didáticos que na maioria das vezes não motiva o aluno a internalizar o que foi lido.

Neste sentido muitos professores têm feito a separação entre ler e compreender, limitando o verdadeiro signifcado da leitura, uma vez que "[...] nesse processo não se pode desvincular a capacidade do leitor de decifrar sinais da sua capacidade de atribuilhe sentido" (FRANTZ, 2005, p.18).

Numa concepção mais abrangente ler signifca aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios. Martins (1985) afrma que ler é "[...] um processo de compreensão abrangente cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fsiológicos, neurológicos, culturais, econômicos e políticos" (MARTINS, 1985, p.31-34).

Nesta perspectiva, a leitura se torna algo indispensável para a formação do sujeito, pois desenvolve nele a conscientização individual e social, ampliando a sua capacidade de pensar, sentir e interagir. Segundo Resende "a leitura deve ser a mediadora entre o leitor e o mundo para que a partir dela ele possa redimensionar valores e vislumbrar novos horizontes para si e para sociedade" (RESENDE, 1985, p.52).

Através da leitura as crianças podem ter um conhecimento de mundo mais signifcativo. Frantz (2000) afrma que:

A criança busca na leitura, antes de mais nada, o prazer, mas busca também respostas para as inúmeras indagações sobre a vida e os seres humanos, a vivência de emoções novas e gratifcantes e sugestões alternativas para as suas inquietações diante da vida que se descortina à sua frente (FRANTZ, 2000, p.43).

Sendo assim, a prática da leitura de literatura infantil deve fazer parte da formação dos alunos desde a pré-escola, contribuindo na construção da sensibilidade e da subjetividade das crianças. Reafrmando Lajolo (2004):

Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprende por aí, na chamada escola da vida: a leitura independe da aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros (LAJOLO, 2004, p. 7)

E para que este leitor se forme, o professor precisa ser o condutor nessa viagem e para isso, o professor precisa ser habituado no mundo da leitura. Como assevera Zilberman (2003):

A premissa é a de que o professor seja um leitor. Não apenas um indivíduo letrado, mas alguém que, com certa frequência, lê produtos como jornais, revistas, bulas de remédio, histórias em quadrinho, romances ou poesias. O professor precisa se reconhecer como leitor e gostar de se entender nes-

sa condição. Depois, seria interessante que ele transmitisse aos alunos esse gosto, verificando o que eles apreciam. Esse momento é meio difícil, pois, via de regra, crianças e jovens tendem a rejeitar a leitura porque ela é confundida com o livro escolar e a obrigação de aprender. Se o professor quebrar esse gelo, acredito que conseguirá andar em frente (ZILBERMAN, 2003, p. 78)

O professor, sendo ele um exemplo para os alunos, precisa demonstrar o gosto que tem em realizar leituras, o prazer que sente em se comunicar por meio de textos escritos, ser um exemplo de leitor assíduo e escritor competente. As crianças têm a tendência de observar e imitar seus modelos, sejam eles adequados ou não. Assim, o professor deve transparecer esse gosto pela leitura por meio de ações evidentes à percepção dos alunos. Complementando a questão do papel do professor no ensino da leitura literária, observamos que:

Para que o ensino literário continue dando seus frutos, é necessário que o professor, antes do aluno, continue acreditando nas virtudes da literatura. Se o próprio professor não confia mais no objeto de seu ensino, e não faz deste um projeto de vida, é melhor que escolha uma profissão mais atual, menos exigente e mais rentável. (PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 351)

Sabemos que as crianças que vivem em ambientes ricos em experiências de leitura, não só se motivam para ler, começam desde cedo, a refletir sobre as características dos diferentes textos que circulam ao seu redor, sobre seus estilos, usos e finalidades. Disso deriva uma decisão fundamental para o professor de Educação Infantil, assegurar aos pequeninos, diariamente – a vivências de práticas reais da leitura.

2.2. A leitura na sala de aula da educação infantil

A tarefa de formar alunos leitores necessita de professores envolvidos com a literatura desde o início. A Literatura Infantil é muito importante na formação do pequeno leitor, porque através dela a criança utiliza a imaginação provocada pela curiosidade, com isso amplia o conhecimento do mundo, como o próprio Filho (2009) afirma:

A atividade de leitura é um processo cognitivo, já que, no processo de decifra-mento de signos do texto, o indivíduo realiza o esforço de abstração e, em determinados momentos, principalmente em textos mais longos, o leitor se vê às voltas com a progressão da leitura do texto e de sua interpretação global (FILHO, 2009, p. 50).

E essa mesma percepção também se aplica na leitura da Literatura Infantil na Educação Infantil, pois tanto ler quanto ouvir a leitura aguça os sentidos em decifrar o sentido da vida.

Na infância, mais que em outras fases da formação do leitor, ler é uma atividade partilhada, na qual se confirmam sentidos e funções da leitura, construídos pela curiosidade de quem descobre que a letra diz o mundo. Com a literatura não poderia ser diferente. No início do processo educacional escolar, pode haver uma convivência harmoniosa entre diferentes maneiras de interagir com o texto ficcional ou poético – o texto em prosa e verso – que se faz ora pela escuta, ora pela leitura individual ou silenciosa. Este texto pretende mostrar que, embora muitas vezes as crianças ainda não tenham o domínio da decodificação e interpretação que lhe dará suporte para ler textos mais complexos, a alternância entre textos simples e textos mais complexos é importante para a construção da progressiva autonomia (MACHADO, 2009).

Partindo do pressuposto de que a experiência da narrativa ficcional e da poesia deve anteceder a aquisição do código da escrita, antes de saber ler, a criança já pode conhecer – se lhe são contadas histórias, recitados poemas, cantadas cantigas – alguns gêneros da literatura. Este é um dado importante quando se pensa na formação de leitores, sobretudo na faixa da Educação Infantil.

Pois, as histórias que ficam da infância não são somente aquelas que lemos por conta própria, mas também aquelas que nos foram contadas. Neste caso a memória guarda, além da história e seus personagens, a voz de quem contou, sua entonação, seus gestos, sua emoção. Ao contrário do que se imagina, os dois modos de conhecer as histórias, ler e ouvir, são experiências que prosseguem pela vida toda, mesmo depois de adultos. Sendo assim, prática de leitura se refere ao ato de ler uma história para as crianças, pois não se pode fazê-lo de qualquer jeito. Antes de ler para elas, o livro precisa ser lido pelo professor. Abramovich (1997) diz que o narrador tem que transmitir confiança, motivar a atenção e despertar a admiração dos seus ouvintes.

E, a este respeito Kaercher (2001) destaca que:

Somente iremos formar crianças que gostem de ler e tenham uma relação prazerosa com a literatura, se proporcionar desde cedo, um contato frequente e agradável com o objeto livro e com o ato de ouvir e contar histórias (KAERCHER, 2001, p.82).

Nesse sentido, reafirmando o que já dizemos antes, alguns autores (REGO, 1988; ABRAMOVICH, 1997; FRANTZ, 2000) têm destacado a importância do professor como modelo de leitor para as crianças, pois "[...] o professor que lê historias, que tem boa e prazerosa relação com a leitura e gosta verda-

deiramente de ler tem um papel fundamental: o de modelo para as crianças" (RECNEI, 1998, p.144).

2.3. Propostas metodológicas para prática da literatura infantil na educação infantil

Para o sucesso do desenvolvimento do trabalho na Educação Infantil ou em qualquer outro seguimento escolar é de fundamental importância o planejamento coletivo

– que é baseado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição – e o planejamento diário das aulas. Como define Libâneo:

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino (LIBÂNEO, 1994, p. 58).

Portanto, o planejamento de aula é um instrumento fundamental para o professor elaborar sua metodologia conforme os objetivos a serem alcançados, tendo que ser criteriosamente adequado para as diferentes turmas, havendo flexibilidade caso necessite de alterações.

É em seu planejamento que o professor deve focar na melhor metodologia para tentar fazer as crianças entrarem no mundo do texto, participando da leitura, a partir de atividades que os alunos tenham que perguntar, prever, recapitular para os colegas, opinar, resumir, comparar suas opiniões com relação ao que leram ou ouviram, tudo isso fomenta uma leitura inteligente e critica, na qual o leitor/ouvinte vê a si mesmo como protagonista do processo de construção de significados (SOLÉ, 1998).

Sendo assim seguem propostas de algumas atividades relacionadas ao uso da Literatura Infantil, que podem ser desenvolvidas com alunos da Educação Infantil e que poderá enriquecer o planejamento de aulas do professor.

2.3.1. A maleta de leitura

Objetivos: Esta atividade tem como objetivo não só desenvolver a leitura e a oralidade da criança como também a participação da família no desenvolvimento escolar do aluno.

Metodologia: o professor selecionará literaturas infantis condizentes com a faixa etária dos seus alunos, e a cada semana uma criança levará uma maleta contendo um livro e uma ficha literária e terá que ler o livro com seus familiares.

Trazer no dia marcado pela professora a maleta com o livro e a ficha literária respondida. E nesse mesmo dia o aluno contará a história do livro para os coleguinhas.

Avaliação: ocorrerá através das fichas, e também, através da observação da desenvoltura do aluno na hora de contar a história. É importante o relatório escrito pelo professor sobre o desempenho do aluno nesta atividade para que ele possa avaliar este aluno no decorrer de outras atividades. Ou na repetição dessa mesma, mas com outros livros mais avançadinhos.

2.3.2. Leitura diária feita pelo professor

Objetivo: desenvolver a habilidade de ouvir e compreender o que está ouvindo, além de despertar curiosidades e ansiedades sobre o tema de leitura o professor irá lê no dia.

Metodologia: designe um momento da sua aula para somente lê para seus alunos. É o momento de o leitor experiente ajudar a ampliar o repertório dos leitores iniciantes. É possível, por exemplo, ler uma história longa em capítulos diários, ou histórias curtas, como fábulas, crônicas etc. ou ler poemas, com muita expressividade, enfatizando aqueles cuja sonoridade das palavras, cujo jogo verbal são as tônicas da construção poéticas.

Avaliação: deve acontecer durante todo o desenvolvimento da leitura através da observação do interesse do aluno. E, também questões orais relacionadas ao texto lido.

2.3.3. Lendo Fábula

Objetivo: Trabalhar com as estratégias de leitura, no sentido de a criança ir tomando consciência de que o processo de ler prevê seleção, antecipação, inferência e verificação do texto que se lê.

Metodologia: Vamos usar como exemplo a fábula "O urso e as abelhas" (ASH E HIGTON, 1994). Antes de iniciar a leitura da fábula faça os alunos tentarem identificar o tema do texto distribuindo para os mesmos, por exemplo, torradinhas de pão com mel de abelha. Desperte neles a curiosidade de identificar os personagens da leitura. Traga outros objetos também relacionados com o texto para que aos poucos os próprios alunos vivenciem a história contada. Depois apresente a capa e a contracapa do livro, deixe-os saborearem a história antes mesmo de o professor iniciá-la. Ao termino da fábula façam com que eles reflitam a moral da história e o que eles aprenderam com os personagens.

Avaliação: acontecerá ao decorrer da aula e da leitura, observando a participação e a interação dos alunos no conto. Não se esquecendo de fazer relatórios das atividades

desenvolvidas em cada dia.

2.3.4. Leitura Literária Feita Pelo Professor

- Para propor que as crianças participem cotidianamente de situações em que ouçam a leitura em voz alta pelo professor, selecionar livros de literatura infantil com qualidade literária ajustada aos pequenos leitores/ouvintes – por exemplo, livros que tenham uma proximidade e complementaridade entre ilustração e texto (livros tipo álbum).

- Expor os livros escolhidos em uma roda de conversa com as crianças no início da semana e combinar/sortear quais serão lidos em cada dia.

- Escrever uma lista com os títulos dos livros e realizar o sorteio ou propor a escolha pelas crianças (a critério do professor). Ir marcando aqueles que já foram lidos.

- Ler e conhecer bem o livro previamente.

- Antecipar passagens em que uma leitura expressiva, com entonação diferente para cada personagem, será necessária.

- Pensar em uma pergunta-guia a ser feita antes da leitura para ajudar as crianças a se conectar com o que acontecerá ao longo da narrativa.

- Selecionar trechos em que a leitura poderá ser interrompida para permitir às crianças que pensem na continuidade da história.

- Planejar uma conversa a ser feita após a leitura; o objetivo não é o de avaliar a interpretação das crianças, mas que troquem impressões sobre o que foi lido e compartilhem com o grupo sentidos que a leitura daquele livro teve para cada uma. (MACHADO, 2014)

É importante preparar a leitura com apresentações sobre o conteúdo, o título e o autor, envolver as crianças em perguntas e discussões, estimular a reconstrução oral, além de preparar um lugar alegre e confortável. Frantz (2005) afirma que

Criar condições de leitura significa criar uma atmosfera agradável, um ambiente que convide à leitura na própria sala de aula ou mesmo fora dela. É também destinar tempo para ela na sala de aula, demonstrando assim que essa é uma atividade importante, fundamental e que merece também ocupar um espaço nobre (FRANTZ, 2005, p. 48).

No desenvolvimento do interesse das crianças pela leitura de literatura infantil é importante incluir a leitura como rotina escolar, de modo que as crianças saibam onde se sentar, o que fazer, como se comportar e em que momento vai acontecer a leitura. Sendo assim, cabe ao professor iniciar desde cedo um trabalho interessante, desafador e prazeroso com a literatura infantil de modo que as crianças despertem o gosto pela leitura.

É importante lembrar que a função mais importante do livro infantil é despertar interesse e o imaginário da criança. Não se pode esquecer que em virtude de sua origem e trajetória estreitamente ligadas à escola, até hoje a literatura infantil não perdeu suas características pedagógicas. Muitos autores insistem em escrever histórias de sementinhas, nuvenzinhas, gotinhas d'água, crisálidas transformadas em lindas borboletas que, no fundo, não passam de aulas de Ciências ou lições de higiene, disfarçadas em literatura infantil. Esses livros poderão até ter a sua utilidade quando o professor desejar passar informações específicas sobre germinação, ciclo da água..., nunca quando a proposta é levar à criança a verdadeira literatura. Por fim, é preciso lembrar que a boa literatura independe de rótulos: a boa literatura infantil é aquela capaz de encantar leitores de todas as idades.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Abramovich (1997) 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.

Surge, então, a importância do hábito da leitura para que a literatura infantil seja apreciada e passe a ser respeitada e considerada como arte, sem pretextos para sua utilização como mera fonte didático-pedagógica. Porém, outro problema em relação a esta questão é que, em geral, tanto no âmbito escolar quanto em outras esferas da sociedade, considera-se como leitura o simples ato de decodificar letras e pronunciá-las em disjunção com a compreensão do que está sendo lido.

A leitura, muitas vezes, não é considerada atividade que abrange o ato da compreensão e da interpretação de texto, mas sim o mero reconhecimento das letras que formam palavras, que, por sua vez, podem estar em comunhão, constituindo frases e compondo algum tipo de texto.

Baseando ainda, em Siqueira (2008) a criatividade surge da imaginação, e por isso, a leitura de textos literários pelas crianças, em seus diferentes gêneros é fundamental para o desenvolvimento emocional, sensorial, cognitivo e social, demonstrados na expressão gestual e verbal oral para a construção dos saberes com os quais a criança socializa,

se desenvolve psicologicamente, intelectualmente, enfm, se humaniza.

Acerca disso, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) dizem que a linguagem não se constituiu em um eixo de trabalho na denominada experiência de conhecimento do mundo, mas está restrita às práticas de leitura e construção de saberes culturais e linguísticos, fazendo parte do eixo linguagem oral e escrita. A função primeira da linguagem é a criação, a descoberta do mundo como função maior que promove o exercício da fantasia e da vivência afetiva e imaginária, peculiar na educação infantil.

Vale a pena, reafrmar ainda, que a formação do ótimo leitor das diversas literaturas é do leitor do mundo, está exatamente na Educação Infantil.

E cabe ao professor desse seguimento despertar na criança a paixão pelo conhecimento através de aulas prazerosas de Literatura Infantil e também pelo exemplo deste professor pela leitura. Pois não podemos esquecer que a criança se espelha no professor e que esta marca signifcamente sua infância.

É preciso lembrar também, que as histórias que lemos ou ouvimos, fcam registradas em nossas memórias por toda a vida.

.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ASH, Russel. HIGTON, Berbard. Fábulas de Esopo. Tradução Heloisa Jahn. São Paulo. Companhia das Letrinhas, 1994.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil. São Paulo: Ed Moderna, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo europeias ao Brasil contemporâneo. São Paulo 4 ed. Ática, 1991.

FRANTZ, Maria. Helena. Zancan. O ensino da literatura nas series iniciais. 4ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

FILHO, José Nicolau Gregorin. Literatura Infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

KAERCHER, Gladis. Elise. P. da Silva. Educação Infantil: pra que te quero? Organizado por Carmem Maria Craidy e Gladis Elise P. da Silva Kaercher.Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. 6. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos.São Paulo: Global ed., 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Ouvir, ver, ler histórias. 1 ed. MEC. Brasília, 2009. MARTINS, Maria Helena. O que é leitura? 3 ed. São Paulo. Editora Brasiliense,1985.

ORLANDI, EniPulcinelli. Discurso e leitura. 3 ed. Cortez; Campinas, SP: São Paulo. Editra da Universidade Estadual de Campinas, 1996.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Consideração intempestiva sobre o ensino da literatura: Inútil poesia e outros ensaios breves. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

RESENDE, Vânia Maria. Leitura: Mediação entre a vida e a arte. In: Perspectiva. Florianópolis: UFSC, 1985

SOLÉ, Isabel. Estratégia de leitura. Porto Alegre: ArtMed,1998.

VYGOTSKY, Lev. S. Imaginação e linguagem no desenho da criança. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. 11. ed. Revista, atualizada e ampliada. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil: autoritarismo e emancipação. 2.ed. São Paulo: Ática, 1984.

; LAJOLO, M. Literatura Infantil Brasileira: história & histórias. 2.ed. São Paulo: Ática, 1985.

O TRABALHO DO GESTOR ESCOLAR: "ATRIBUIÇÕES E DESAFIOS"

QUITÉRIA LEONARDO DA SILVA

RESUMO

Na área da educação, é preciso desenvolver pesquisas sobre a atuação do gestor escolar, e realizar um estudo que visa investigar como os gestores atuam nas instituições escolares.

Sendo assim, este artigo tem como tema: O trabalho do Gestor Escolar: "Atribuições e Desafios" com o objetivo elencar as atribuições, tais como vários desafios que o mesmo enfrenta no trabalho da gestão escolar educacional. Já observa-se avanços na atuação do gestor escolar, mas ainda existem práticas que ainda necessitam ser aprimoradas, no contexto escolar visando a melhoria da qualidade de ensino.

Palavra -chave: Administração. Gestão Democrática / Participativa / Liderança.

INTRODUÇÃO

O trabalho do gestor escolar é de grande importância para o desenvolvimento da instituição, e para que isso aconteça de forma efetiva na escola, é preciso que os gestores atuem com competência uma vez que, o mesmo deve buscar soluções inovadoras e criativas para as situações propostas no ambiente escolar, visando mudanças significativas a si mesmo aos estudantes e aos profissionais da educação. A gestão escolar está relacionada a uma dimensão ampla e complexa de aspecto político, visto que dá poder às pessoas contribuindo para a melhoria da qualidade da educação, com a participação da comunidade interna e externa do contexto educativo.

Neste sentido, o presente artigo foi desenvolvido por meio da necessidade de conhecer o trabalho do gestor escolar, para saber quais são suas atribuições bem como também quais são seus desafios. Portanto, este artigo tem como objetivo geral: Elencar as atribuições do gestor escolar e como objetivos específicos; Refletir sobre as atribuições e desafios da gestão escolar; Perceber se o gestor é democrático na instituição escolar; Analisar como se dá a relação entre o gestor e o professor no trabalho escolar.

Neste contexto, o objeto de estudo partiu da concepção de considerar importante sua atuação na unidade escolar .

O trabalho está estruturado a partir da metodologia utilizada, a fundamentação teórica que norteará as concepções sobre o tema em estudo e da análise e discussão do referido trabalho.

O CONCEITO DE GESTÃO EDUCACIONAL SUPERA O DE ADMINISTRAÇÃO

A compreensão de gestão educacional supera a visão de administração educacional e não a exclui. Percebe-se que a realidade faz com que fatos e acontecimentos mudam de conceito com o passar do tempo, conforme o desenvolvimento das experiências vivenciadas, em vista de que os termos utilizados para representá-los, em uma situação deixam de evidenciar a riqueza dos novos significados de forma plena. Este é o caso da mudança de concepção do termo administração para gestão.

Como resultado, a concepção de gestão não anula a visão de administração escolar, apenas a supera apresentando uma nova perspectiva, mais eficiente e de aspecto transformador objetivando a gestão democrática. Neste contexto, LÜCK (2008, p. 55) aponta que:

O conceito de gestão educacional, portanto, pressupõe um entendimento diferente da realidade, dos elementos envolvidos em uma ação e das próprias pessoas em seu contexto, abrange uma série de concepções, tendo como foco as interatividades sociais não consideradas pelo conceito de administração e, portanto, superando-a.

Pode-se destacar dentre outros fatores, a elaboração e democratização de políticas na área educacional bem como, a determinação do processo dos destinos da instituição escolar e do desenvolvimento do seu projeto de trabalho.Vale ressaltar alguns aspectos da visão de administração, para a compreensão de suas limitações a serem superadas pela gestão educacional. Diante do exposto, LÜCK, (2008, p. 57-58) defende que:

A administração é vista como um processo racional, linear e fragmentada de organização e de influência estabelecida de cima para baixo e de fora para dentro das unidades de bem como do emprego de pessoas e de recursos, de forma mecanicista e utilitarista, para que os objetivos institucionais sejam realizados.

Portanto, o ato de administrar significaria comandar, mediante uma ação sobre o contexto proposto de forma distanciada. Em outras palavras, administrar significaria agir mediante uma situação proposta de forma autoritária.

Durante longo período de tempo, a educação foi administrada, em nível de instituição escolar de forma bastante rudimentar. O diretor era um administrador responsável por cuidar da instituição escolar, distribuindo um mínimo de informações iguais, pois este

era centralizador. Atualmente, tal perspectiva de administração não é mais aceitável.

A divisão de tarefas e de responsabilidades ou descentralização da gestão, acontece com a participação do gestor bem como também da comunidade escolar,(docentes, pais e estudantes, coletividade local).

O gestor escolar vem assumindo aos poucos, relevância cada vez maior na gestão. Progressivamente, o mesmo era responsável por exercer todas as funções na escola. Este novo contexto proposto acerca da gestão educacional, signifca que devem ser repensadas suas funções, para que sejam evitados conflitos no ambiente escolar.

A busca constante pela qualidade de ensino depende da formação profssional das pessoas que atuam nas redes escolares, em especial dos gestores contribuindo assim, para o desenvolvimento de competências em sua atuação. Nesta perspectiva do desenvolvimento de competências, podemos enfatizar que LÜCK (2009, p. 12)

defende que:

A definição de competências tem por objetivo estabelecer os parâmetros necessários, tanto para orientar o exercício do trabalho em questão, como para orientar os estudos e preparação para esse exercício Também se constitui em um sistema de avaliação de efetividade do trabalho realizado.

Em última instância, com a sua definição e aplicação, é possível promover o desenvolvimento organizacional e seus melhores resultados.

Neste contexto, o ensino se torna fundamental como ação contínua, demandando das instituições escolares que o promovem, a necessidade de se ter um olhar mais abrangente do seu trabalho, visando aperfeiçoar as competência permanentemente. Para atuar na educação de forma que correspondam com as expectativas, é necessário conhecer a realidade e saber agir mediante as situações propostas.

Cabe ao gestor zelar pelo desenvolvimento dos objetivos educacionais, pela boa atuação de todos os integrantes da comunidade escolar e pelos padrões de qualidade da educação. O gestor é considerado um elo da gestão escolar muito importante, este que tem o compromisso de reunir as informações precisas, para favorecer o processo de tomada de decisão coletiva.

Desta forma, o gestor é de suma relevância para os estabelecimentos de ensino e para a área da educação como um todo. Para tanto, a gestão é também composta por gestores auxiliares, coordenação pedagógica, supervisão e secretários das redes escolares.

Têm sido incentivados novos modelos de gestão que não sejam centralizadoras, mas compartilhadas ou que permitam uma prática educativa eficaz.Segundo LÜCK (2008, p. 8):

No caso da gestão da escola, corresponde a dar vez e voz e envolver na construção e implementação do seu projeto político-pedagógico a comunidade escolar como um todo: Professores, funcionários, alunos, pais e até mesmo a comunidade externa da escola, mediante uma estratégia direta de diálogo e construção do entendimento de responsabilidade coletiva pela educação.

Nesta perspectiva de um novo entendimento sobre gestão, percebemos que esta avança em seu conceito e dá origem a mudança do olhar limitado. Assim, de acordo com LÜCK, (2008, p.96):

A descentralização dos processos de organização e tomada de decisões em educação e à conseqüente construção da autonomia da escola demandam o desenvolvimento do espírito de equipe e noção de gestão compartilhada nas instituições de ensino, em todos os níveis.

O próprio conceito de gestão escolar demanda o desenvolvimento da ação compartilhada e integrada. Por outro lado, é relevante enfatizar que a união do grupo na instituição escolar contribui de forma positiva, para a formação dos estudantes. Conforme aponta LÜCK (2008, p. 97):

Evidencia-se, porém, que o desempenho de uma equipe depende da capacidade de seus membros de trabalharem em conjunto e solidariedade mobilizando reciprocamente a Inter complementaridade de seus conhecimentos, habilidades e atitudes, com vistas à realização de responsabilidades comuns, sem estas condições, de pouco adiantaria o talento de pessoas nelas atuantes, uma vez que pessoas talentosas nem sempre formam equipes talentosas. Por outro lado, a mobilização e o desenvolvimento dessa capacidade dependem da capacidade de liderança de seus gestores.

Ao se falar sobre a compreensão de gestão, assegura-se uma transformação da concepção acerca do contexto em que se vive e da forma de entendê-lo e de nele agir. Sendo assim, LÜCK (2008, p.109) defende:

Cabe ressaltar, portanto, que, com a denominação de gestão, o que se preconiza é uma nova óptica de organização e direção de instituições, tendo em mente a sua transformação de atuação, de pessoas e de instituições de forma interativa e recíproca, a partir de uma perspectiva aberta, democrática e sistemática.

Aos gestores escolares cabe portanto, agirem de forma eficiente desenvolvendo suas competências e habilidades, para se relacionarem com a unidade de atuação sobre a qual têm compromisso. Objetivando percorrer o caminho em direção a uma prática fundamentada pelas duas definições de:

Habilidade e Competência, sugerimos os respectivos conceitos:

Habilidade é um certo grau de domínio de um saber- fazer que possibilita realizar uma atividade com elevado índice de produtividade ou com um nível mínimo de desperdício(MEDEIROS, 2006, p. 35). Já competência é um processo do pensamento que produz um arranjo heurístico- cognitivo e teórico-prático adequado à solução de problemas colocados por situações imprevistas e por imprevistos colocados por situações rotineiras. (MEDEIROS, 2012, p. 26).

Pensamos que esses conceitos de habilidade e competência são muito importantes e que apesar de serem distintos, se completam no processo de gestão. Diante do exposto, observamos que a gestão é muito relevante para o crescimento da escola enquanto instituição, pois esta facilita o estabelecimento das relações sociais contribuindo para a melhoria da qualidade da educação. Por outro lado, no que se refere à autonomia da escola no processo de gestão, LÜCK (2009, p. 27) destaca que:

A gestão escolar tem várias facetas interligadas: a realocação do planejamento, da solução de problemas e do processo decisório; alguma alocação de recursos e alguns elementos de estrutura organizacional/ educacional dentro da escola. A ênfase na gestão escolar democrática visando construir a autonomia da escola, assumida pelos sistemas educacionais brasileiros, é coerente com as tendências mundiais para a educação.

Dessa forma, observamos que os termos: gestão educacional e autonomia educacional se referem à uma abordagem democrática para a gestão escolar. Por outro lado, vale também ressaltar que a gestão escolar envolve áreas, que, relacionadas, contribuem para o desenvolvimento dos objetivos educacionais propostos. Podemos organizar a gestão, em duas áreas, conforme sua natureza: Organização e implementação.

Vejamos as referidas áreas respectivamente.

As dimensões de organização, se referem aquelas que tenham por meta assegurar uma organização fundamental, para a implementação dos objetivos educativos e da gestão. Elas não promovem de forma direta os resultados propostos, mas são de grande importância para aquelas dimensões que são capazes de realizar este trabalho. Neste sentido das dimensões de organização, LÜCK (2009, p. 26) afirma que:

Essas dimensões envolvem a fundamentação conceitual e legal da educação e da gestão educacional, o planejamento, o monitoramento e avaliação das ações promovidas na escola, e a gestão de seus resultados no modo que todas as demais dimensões e ações educacionais sejam realizadas com foco na promoção da aprendizagem e formação dos alunos, com qualidade social.

Constatamos que as dimensões de organização são de grande relevância, pois contribuem de maneira positiva para a implementação dos objetivos educacionais, e para o trabalho da gestão escolar.

As dimensões de implementação, são aquelas desenvolvidas com o propósito de contribuir para mudanças no ambiente escolar. Elas objetivam transformações das atuações educacionais, de forma a aprofundar o seu alcance. Diante do exposto, LÜCK (2009, p. 26) enfatiza que:

As competências de implementação envolvem a gestão democrática e participativa, gestão de pessoas, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão da cultura escolar e gestão do cotidiano escolar, com foco direto na promoção da aprendizagem e formação dos alunos, com qualidade.

Neste contexto, é relevante enfatizar que essas áreas da gestão por sua vez, estabelecem relação entre si. A sua realização deve ser compreendida como um processo prático e cooperativo, tendo em vista que a sua realização de forma separada, pode causar o enfraquecimento das atuações de gestão educacional. Cada área tem a sua relevância no trabalho global de gestão escolar.

POLÍTICAS DE GESTÃO

A gestão democrática da instituição escolar e dos sistemas é um dos princípios do ensino da rede pública conforme o art. 206 da Constituição Federal de 1988. Sendo assim, Oliveira (2009, p.15).

Certamente o pleno, desenvolvimento da pessoa, marca da educação comodever do Estado e direito do cidadão, conforme o art. 206 da mesmaconstituição fcará incompleto e truncado se tal princípio não se efetivar em práticas concretas nos sistemas e no chão da escola.

Nesta perspectiva da gestão, a (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394/96 repõe este princípio em seu art. 3º e reconhece o princípio da constituição de 1988, repassando aos sistemas o estabelecimento das normas da gestão educacional democrática do ensino da rede pública no próprio inciso VIII do

art. 3º: “Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino. ” Neste sentido, a forma desta lei em destaque, está presente no art. 14. Assim, conforme Oliveira (2009, pág. 17):

A gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares, é a forma

não-violenta que faz com que a comunidade educacional se capacite para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e possa também gerar " cidadãos ativos" que participem da sociedade como profssionais compromissados e não se ausente de ações organizadas que questionam a invisibilidade do poder.

Este processo de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da EducaçãoNacional (LDB) inicia na elaboração do projeto pedagógico da instituição escolar uma vez que, deve ter a participação de todos os profssionais da educação. Em1996, a Lei de diretrizes e Bases da Educação (LDB) Nº 9394/96 com relação ao art.14 atribuiu aos sistemas de ensino da rede pública na educação básica, a tarefa detratar da gestão democrática, conforme suas especifcidades e de acordo com os princípios:

I – Participação dos profssionais da educação na elaboração do projeto

pedagógico da escola;

II – Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes

O artigo 15 também conceitua a Gestão Democrática como uma prática que deve orientar a convivência nas redes escolares, no seguinte termo:

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão fnanceira, observadas as normas gerais de direito fnanceiro público.

O atual Plano de Educação (PNE) Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, diz respeito à gestão democrática e fnanciamento. Com relação ao Art. 2º uma das diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) VI – "promoção do princípio da gestão democrática da educação pública". Por outro lado, o artigo deixa claro que:

Os estados, o Distrito federal e os municípios deverão aprovar leis específcas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de dois anos contado da publicação desta lei, adequando, quando for no caso, a legislação local já adotada com essa fnalidade.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 adota a gestão democrática deforma decisiva, princípio constitucional este, que por sua vez deve ocorrer na prática de maneira efetiva. Dessa forma, a gestão democrática educacional envolve várias perspectivas tanto no campo da construção do conceito quanto à sua aplicação.

Partindo deste pressuposto, (SOUZA, 2009, p. 200 apud Gomes, p. 42) destaca que:

Assegurar a gestão democrática como princípio constitucional do ensino foi "uma demonstração política explícita e contextualizada, por parte da sociedade civil organizada, sobre qual educação se fazia necessária,... à construção de um novo país (...)".

É possível também perceber que a gestão democrática, percorreu um caminho nos documentos legais desde sua inclusão como princípio constitucional.

A gestão democrática da escola, estabelecida na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9394/96 e no Plano Nacional de Educação (PNE) aponta a necessidade da atuação coletiva.

De acordo com as leis a compreensão acerca da atual gestão democrática, está relacionada à construção de um ambiente cooperativo, essa cooperação deve acontecer de forma contínua e não ocasionalmente. Ainda com relação à gestão democrática Cury (2002 apud Oliveira, 2009, p. 20) afrmava:

Voltada para um processo de decisão e baseado na participação, e na deliberação pública gestão democrática, expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática...

Dessa consciência, mais aprofundada sobre a importância da gestão democrática será possível que faça a educação progredir. Por fm, o êxito do princípio da gestão democrática depende da postura da gestão escolar, que deve ocorrer de maneira efcaz. Para tanto, LÜCK (2009, p. 16) ressalta que:

Segundo o princípio da democratização, a gestão escolar promove, na comunidade escolar, a redistribuição e compartilhamento das responsabilidades que objetivam intensifcar a legitimidade do sistema escolar, pelo cumprimento mais efetivo dos objetivos educacionais.

Assim, a institucionalização da gestão democrática, relacionada ao aperfeiçoamento e qualidade do ensino, tem sido uma forma motivadora no trabalho do gestor escolar. A participação da comunidade formada por professores especialistas, pais, estudantes, funcionários, e gestores da instituição escolar, contribui de forma signifcativa para a melhoria da qualidade do ensino. Para tanto, a gestão democrática, segundo LÜCK (2009, p. 70) é proposta como:

Condição de aproximação entre escola, pais e comunidade na promoção de educação de qualidade, de estabelecimento de ambiente escolar aberto e participativo, em que os alunos possam experimentar os princípios da cidadania...

Como a gestão escolar democrática, pressupõe o estabelecimento das relações interpessoais objetivando a ação coletiva na

promoção de metas educativas, o trabalho do gestor se relaciona com sua competência de liderança para a efcácia das metas propostas.

O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR

É possível observar que a gestão escolar é muito importante para a qualidade de ensino. Objetiva-se que o gestor desenvolva um bom papel sendo líder, liderança esta que, por sua vez, deve ser compartilhada com a comunidade escolar na tomada de decisão. Para tal, exige-se desse profssional da educação responsabilidade e transparência na tomada de decisões.

No processo de gestão escolar, é possível perceber que o gestor precisa saber se relacionar em grupo e precisa da experiência dos seus colegas de trabalho para resolver as situações, pois o mesmo não pode solucionar os problemas sozinho. Dessa forma, os responsáveis pela gestão, devem buscar o poder compartilhado visando às responsabilidades em grupo.

Portanto, é importante compreender que, os referidos gestores devem promover a cooperação, pois afnal não são detentores do saber e precisam desempenhar sua função de forma efetiva. Neste contexto, Fullan e HARGREAVES (2000, p. 110) consideram que:

O diretor, como um símbolo de cooperação é um dos elementos-chave para a formação e para a reforma da cultura da escola. O que ele faz ao que está atento o que valoriza e sobre o que fala ou escreve, tudo tem seu valor. Mas tudo isso requer esforço, trabalho e vigilância.

Sendo assim, é relevante também enfatizar que a gestão da escola deve ser profssional e atuar de forma cooperativa. Com relação a esta atuação do gestor, FULLAN E HARGREAVES (2000, p. 114) evidenciam que:

...A colaboração deve signifcar a criação de uma visão em conjunto, sem obedecer à visão do diretor... A articulação de diferentes vozes pode criar um confito inicial, mas este deve ser enfrentado e trabalhado. É parte do processo cooperativo.

Portanto, vale também ressaltar que, é de responsabilidade da gestão escolar elaborar listas de opções e não de obrigações, bem como também utilizar os recursos burocráticos para facilitar e não para limitar a vida das pessoas. Por outro lado, de acordo FULLAN e HARGREAVES (2000, p. 116):

Os diretores possuem uma quantidade de recursos administrativos à sua disposição; muitos fracassam em incorporá-los a uma estratégia geral, mais ampla. Os diretores cooperativos mais efcientes utilizam os procedimentos burocráticos existentes e os transformam em base de sua ação.

Diante do exposto, percebe-se que para a gestão escolar atuar de forma efetiva, a mesma precisa ter métodos e estratégias de trabalho. Desta maneira, FULLAN e HARGREAVES(2000, p. 118) ressaltam que: ..."Os diretores possuem a responsabilidade de ajudar na qualifcação das oportunidades de aprendizagem para todos os professores no sistema".

Neste contexto, a gestão da escola deve se conectar com o ambiente mais amplo, uma vez que, FULLAN, Bennet e ROLHEISER - Bennet, 1990 apud l FULLAN e HARGREAVES (2000, p. 119) apontam que:

Os diretores podem realizar umas infnidades de atividades que auxiliem a alargar os horizontes e os contatos dos professores. Encorajar e apoiar o corpo docente a conectar-se com professores na região pode ser um exemplo.

Em suma, o gestor escolar deve atuar de forma ativa na busca pela motivação da equipe escolar e compreensão da realidade proposta. Para tanto, o referido gestor deve por sua vez, repensar sempre a sua atuação, objetivando aperfeiçoar sua prática. O conhecimento do contexto atual ganha novas metas, em relação a organização do projeto político-pedagógico da instituição escolar e do seu currículo proposto, a função social da rede de ensino e o desenvolvimento dos profssionais da educação,que devem aprimorar-se e melhorar sua atuação constantemente, tendo o estudante como o foco de sua prática.

ABORDAGEM PARTICIPATIVA PARA A GESTÃO EDUCACIONAL

A gestão participativa é uma forma signifcativa de relacionamento dos funcionários, de uma organização no seu processo de tomada de decisão. No que diz respeito às instituições escolares, a compreensão acerca do conceito de gestão participativa vai além da relação entre professores, funcionários, pais e estudantes, pois envolve também qualquer outro representante da comunidade com a instituição e com o aperfeiçoamento do processo pedagógico. De acordo com LÜCK (2009, p.17) enfatiza que:

Destaca-se que o entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a idéia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas, em conjunto. Isso porque o conceito de gestão está associado à mobilização de talentos e esforços coletivamente organizados, à ação construtiva conjunta de seus compo-

nentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um "todo" orientado por uma vontade coletiva.

Com relação ao sentido pleno da gestão participativa, podemos constatar que, esta por sua vez, quando acontece de fato na prática, é muito importante na tomada de decisões e direcionamento de ações no ambiente escolar. Neste contexto, LÜCK (1996 apud LÜCK 2009, p. 18) defende que:

A participação em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe são afeitos.

Assim, a gestão participativa contempla várias ações positivas que favorecem o enriquecimento do trabalho escolar coletivo. Nesta perspectiva da gestão participativa, é possível perceber que a mesma é baseada em habilidades e competências. Portanto, os gestores escolares como os demais membros da escola devem estar comprometidos com a qualidade da educação, visando o desenvolvimento da gestão participativa de forma ativa. Para assegurar a existência de tempo voltado para a participação das pessoas que fazem parte da comunidade escolar, (professores, gestores, pais e estudantes) é preciso a formação dos referidos integrantes para prepará-los para a vivência da gestão democrática, buscando a melhoria da instituição escolar. Esta ênfase pode ser observada por meio de um olhar mais aprofundado, sobre a descentralização da gestão escolar, uma vez que, a cooperação é capaz de mudar o contexto educacional.

LIDERANÇA E MOTIVAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

Os gestores das escolas estão percebendo que os modelos tradicionais de liderança não são mais apropriados. As instituições escolares atuais, situam-se diante de um contexto desafador, pois precisam de uma liderança compartilhada visto que os gestores devem desenvolver um trabalho em grupo para possibilitar a resolução das situações problemáticas. Neste sentido, cabe aos referidos gestores trabalhar junto com o corpo docente e com os colegas, subsidiando-os a identificar suas necessidades de formação e a adquirir as habilidades necessárias para a sua atuação, e ainda desenvolverem a competência de saber ouvir o outro e delegar responsabilidades. Nesta perspectiva de uma liderança ativa dos gestores das instituições escolares, CHIAVENATO (1994 apud LÜCK 2009, p. 33) destaca que:

Os gestores escolares, atuando como seus líderes, são os responsáveis pela sobrevivência e pelo sucesso de suas organizações. Chamamos de liderança a um conjunto de fatores associados como, por exemplo, a dedicação, a visão, os valores, o entusiasmo, a competência e a integridade expressos por uma pessoa, que inspira os outros a trabalharem conjuntamente para atingirem objetivos e metas coletivas. A liderança eficaz é identificada como a capacidade de influenciar positivamente os grupos e de inspirá-los a se unirem em ações comuns coordenadas. Os líderes traduzem as nossos incertezas e nos ajudam a cooperar trabalhar em conjunto para tomarmos decisões acertadas.

Portanto, constata um novo modelo de liderança em gestão escolar que ressalta a cooperação, a delegação de responsabilidades. Outro modelo de compreender liderança, compartilhado, é por meio da análise de atividades referentes à liderança.

Isto inclui construir e divulgar uma concepção compartilhada, ter um bom relacionamento pessoal, assumir compromisso, utilizar as habilidades e competências para motivar o grupo e desenvolver um bom trabalho.

CONCLUSÃO

Durante o desenvolvimento da pesquisa que teve como objeto de estudo, o trabalho do gestor escolar, observo à luz do referencial teórico elaborado que o mesmo é de fundamental importância para a melhoria da qualidade do ensino, este que por sua vez, deve atuar de forma efetiva.

Diante das pesquisas e informações obtidas, percebe-se que ainda se fazem necessárias práticas adequadas no que se refere ao trabalho do gestor escolar, visto que, o mesmo por sua vez, deve repensar sua prática e atuar de forma direcionada desenvolvendo suas competências e habilidades, para resolver as situações desafadoras objetivando assim a qualidade da educação. Em suma, foi possível ter um olhar mais aprofundado sobre a atuação do gestor na instituição escolar.

Referências bibliográficas.

DESLANDES, Suely Ferreira. Pesquisa social: teoria, método e criatividade.

MINAYO (Organizadora). 32. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FULLAN, Michael, HARGREAVES, Andy. Orientações para os Diretores. In:

FULLAN, Michael, HARGREAVES, Andy. A Escola como Organização

APRENDENTE: buscando uma educação de qualidade. 2. Ed. Porto Alegre: Artes

Médicas Sul, 2000. p. 104-119GOMES, Ana VALESCA Amaral (Org.), BRITO, Tatiana Feitosa (Org.). Plano Nacional

de Educação: construção e perspectivas. Brasília: 2015. Disponível em

<www.custoalunoqualidade.org.br> Acesso em: 11 de Junho de 2016.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) N. 9.394, de 20 de

Dezembro de 1996. Disponível em:<portal.mec.gov.br>Acesso em 01 de Abril de

2016

LÜCK, Heloísa et al [...]. A Escola Participativa: o trabalho do gestor escolar, 6. Ed.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 159 p.

LÜCK, Heloísa. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba:

Positivo, 2009. 144 p

LÜCK, Heloísa. Gestão educacional: uma questão paradigmática. 4. Ed. Petrópolis,

RJ: Vozes, 2008. 116 p.

.MEDEIROS, Mário. Fundamentos da Educação brasileira: aspectos

socioeconômicos e legais. In: MEDEIROS, Mário. Organização da Educação

Básica Brasileira: um olhar interdisciplinar. Recife: Universidade de Pernambuco,

2012, p. 26

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.). Gestão educacional: novos olhares,

novas abordagens. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2009.119p.

EDUCAÇÃO ESPECIAL:
E O TRABALHO JUNTO AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

RAFAEL SILVA MATIAS

RESUMO

A Educação Especial é assegurada por lei, porém, ainda existem inúmeros desafios enfrentados pelas escolas para que a inclusão ocorra de fato. A legislação deixa claro que os estudantes com deficiência devem frequentar classes regulares, havendo a necessidade do professor trabalhar de forma diferenciada, podendo inclusive, buscar por capacitação, como formação continuada e aperfeiçoamento o que virá a contribuir em muito com o seu trabalho. Ainda, é possível destacar que existe também a necessidade de um olhar psicopedagógico para perceber os estudantes de uma forma mais sensível, compreendendo e identificando o que está atrapalhando o aprendizado, a fim de amenizar essas dificuldades, não só para os estudantes com deficiência, mas, também para aqueles que apresentam problemas de aprendizagem. Assim, a presente pesquisa foi realizada através de levantamento bibliográfico a respeito do tema, com a finalidade de discutir sobre a trajetória da Educação Especial; e como objetivos específicos discutir o trabalho com estudantes que apresentam deficiência intelectual e as possíveis intervenções a serem realizadas. Os resultados encontrados apontaram que ainda há muito a ser feito para que realmente se possa chamar o trabalho com o estudante com deficiência como inclusão.

Palavras-chave: Educação Especial; Deficiência Intelectual; Legislação.

1. INTRODUÇÃO

Inicialmente, as pessoas com deficiência eram costumeiramente deixadas de lado pela sociedade. O mesmo acontecia na Educação, uma vez que as escolas regulares contemplavam um grupo seleto de estudantes, sendo excludente com pobres, negros e indivíduos com algum tipo de deficiência.

A mudança quanto à visão da Educação Especial aqui no Brasil é compreendida como recente em relação aos demais países. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi a primeira instituição a ser criada através do Decreto nº. 1.428/1854. Já com o avanço desse tipo de discussão na sociedade, as instituições evoluíram e cem anos após a primeira, foi criada a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE), atendendo agora não apenas a um tipo de deficiência, mas, diversas, trazendo assim um atendimento mais humanizado.

Como problemática, tem-se que inicialmente, a inclusão funcionava apenas para manter o estudante em sala de aula não se importando com a sua formação. Como hipótese tem-se que dentre outras questões é provável que isso ocorresse devido ao fato da escola ainda não estar preparada para atender esses estudantes em suas especificidades.

A efetiva Educação Especial com conhecida hoje foi revista somente após diversas discussões governamentais, como as Políticas Públicas e por parte dos pesquisadores da área, a fim de garantir qualidade no processo educativo e desenvolver dentre outras questões, a autonomia.

Assim, como objetivo geral, tem-se a discussão sobre a trajetória da Educação Especial; e como objetivos específicos reflexões sobre o trabalho com estudantes que apresentam deficiência intelectual, em especial.

A metodologia escolhida para a realização desta pesquisa foi a metodologia qualitativa, pois, apresenta-se como um tipo de pesquisa conclusiva.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. Sobre as discussões no Brasil referentes a Educação Especial

O começo da inclusão partiu dos países estrangeiros, o que quando comparado ao Brasil, já estava bem delineado quando chegou por aqui:

> Foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais. Tais medidas educacionais foram se expandindo, tendo sido primeiramente levadas para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil (MAZZOTA, 2005, p. 17).

No Brasil, a visão se voltou para a inclusão em 1854, percebendo-se a carência em atendê-los de forma mais específica. No Brasil, a primeira instituição criada foi o Instituto dos Meninos Cegos, sendo criado em seguida, o Instituto dos Surdos Mudos.

No século seguinte, outras instituições foram criadas a fim de atender os diferentes tipos de deficiência. A Educação também precisou mudar e acompanhar todos esses avanços, ampliando seu atendimento. Nesse meio tempo, surgiu a primeira oficina voltada para o ofício de carpintaria para as pessoas

com deficiência:

A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiências podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados desse século (MAZZOTA, 2005, p. 15).

A lei nº 5.692/1971 alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), percebendo a necessidade de acompanhamento especial aos estudantes que apresentam algum tipo de deficiência mental, física, ou ambas e que se encontravam em atraso considerável com relação a sua faixa etária e ano/série, incluindo os estudantes considerados superdotados.

Mas, o que culminou realmente nas mudanças voltadas para o âmbito educacional, foi a Conferência Mundial das Necessidades Educacionais Especiais em Salamanca no ano de 1994, que trouxe discussões sobre a inclusão e uma pedagogia mais voltada para as necessidades reais desses estudantes (TAKAHASHI et al., 2014).

Outra questão refere-se a obrigatoriedade de matricular os estudantes com deficiência em classes regulares comuns, havendo um aprofundamento maior para realmente colocar em prática a palavra inclusão (BRASIL, 2007).

Ainda, a Conferência resultou na discussão de que:

Independente das diferenças ou necessidades de cada indivíduo, a educação é direito de qualquer cidadão; Toda pessoa que possui alguma dificuldade de aprendizagem, pode apresentar necessidade educativa especial; A educação deve ocorrer em ambiente diversificado e comum a todos os estudantes; A escola deve se adaptar as especificidades dos estudantes e não o contrário (BRASIL, 2007, s/p.).

A Convenção da Guatemala, regulamentou-se no Brasil com o Decreto nº 3.956/2001, trouxe diferentes expectativas quanto a Educação Especial, com o intuito de diminuir o desafio do acesso as escolas:

O grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana". O documento ainda discute as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar como a falta de formação continuada dos profissionais da educação, a acessibilidade e o atendimento educacional especializado como fatores que não contribuem para a efetivação do sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2007, p. 3).

Um avanço foi incluir o estudante com deficiência em escolas regulares, integrando-o a esse ambiente, a fim de torná-lo efetivamente pertencente à comunidade em que vive.

Rogalski (2010) compreende que deixar os estudantes com deficiência fora da classe comum, é uma exclusão, pois, o conceito contrário deixa de existir. Por isso, as Políticas Públicas precisam não só reconhecer mas, assegurar direitos, compreendendo o desenvolvimento e a socialização. Infelizmente, ainda existem divergências tanto sociais quanto políticas que dificultam o processo.

Quando se tem um avanço significativo nesse sentido, quanto à consolidação e a ampliação dos serviços prestados, bem como um aumento no Atendimento Educacional Especializado (AEE) é possível acompanhar e observar os verdadeiros avanços em relação a área.

Ou seja, todo esse aparato traz uma valorização não só para o estudante com deficiência, mas também para o próprio professor, uma vez que essas medidas facilitam o seu trabalho na sala, bem como facilitam a inclusão. Ainda, os profissionais da educação têm o compromisso de orientar as famílias e responsáveis sobre o atendimento e como ele funciona.

2.2 Discutindo sobre a Deficiência Intelectual

A Deficiência Intelectual (D.I.) é compreendida como uma diminuição do processo cognitivo, em que normalmente o quociente intelectual encontra-se abaixo do esperado para a faixa etária, comprometendo muitas vezes a cognição, o neurológico, o psicomotor, além de outras habilidades. Ainda, a deficiência não é vista como uma doença ou um transtorno psiquiátrico, mas, como um fator que ocasiona prejuízo nas funções cognitivas (HONORA e FRIZANCO, 2008).

Ou seja:

O diagnóstico de deficiência mental está a cargo de médicos e psicólogos clínicos, realizando-se em consultórios, hospitais, centros de reabilitação e clínicas. Equipes interdisciplinares de instituições educacionais também o realizam. De um modo geral, a demanda atende propósitos educacionais, ocupacionais, profissionais e de intervenção (CARVALHO e MACIEL, 2003, s/p.).

A Organização das Nações Unidas (ONU), compreende o que ocasiona a deficiência intelectual são causas genéticas e ambientais. Para diagnosticar a deficiência é preciso observar a presença de problemas cognitivos e/ou adaptativos, pois, é necessá-

rio haver certa incapacidade em pelo menos dois quesitos para se considerar a presença da deficiência intelectual.

Essa questão na área educacional se torna um impasse tanto na sala regular quanto para a indicação do AEE, devido à complexidade da sua definição e diferentes abordagens referentes ao assunto (SCHIRMER et al., 2007).

Em especial, no caso dos estudantes com deficiência intelectual, ela acomete em torno de 1% da população jovem, sendo caracterizada por uma diminuição do processo cognitivo, quando comparado a crianças e jovens da mesma faixa etária, o que pode afetar o desenvolvimento neurológico, motor, a fala, entre outras possibilidades. Ainda, a mesma não é considerada doença ou transtorno psiquiátrico, mas, algo que ocasiona certo prejuízo nas funções cognitivas e cerebrais (HONORA e FRIZÁNCO, 2008, p. 103)

Mesmo com o avanço da Medicina, muitos professores ainda sentem certa dificuldade em trabalhar com esses estudantes, o que acaba interferindo negativamente para que a inclusão realmente aconteça.

Incluir o estudante com deficiência intelectual em uma turma que acompanhe a sua idade mental, provavelmente não vai auxiliar no seu desenvolvimento, pelo contrário, irá desmotivá-lo ainda mais. Não existem fórmulas no trabalho com esses estudantes, por esse motivo, Honora e Frizanco (2008), relatam que o professor deve considerar suas capacidades dentro do seu planejamento.

Existem diversos documentos orientadores que discutem essa questão:

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a "possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado" (art. 24, inciso V) e "[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames" (art. 37) (BRASIL, 1994, s/p.).

Incluir o estudante com deficiência não significa simplesmente colocá-lo dentro de uma sala, mas, integrá-lo a essa nova realidade de forma que ele se desenvolva plenamente:

A noção de inclusão não é incompatível com a de integração, porém instituí a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. O conceito se refere à vida social e educativa e todos os alunos devem ser incluídos nas escolas regulares e não somente colocados na "corrente principal". O vocábulo integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. O impacto desta concepção é considerável, porque ela supõe a abolição completa dos serviços segregados (DORÉ et al., 1996 apud MANTOAN, 2006, p.3).

A inclusão deve garantir qualidade educacional para os estudantes sejam atendidos em suas necessidades e especificidades. Apesar de toda uma legislação, existem ainda muitas barreiras encontradas nos espaços físicos das escolas, impedindo a permanência e autonomia dos estudantes e por isso, a escola deve adaptar-se ao estudante respeitando seu espaço, a sua aprendizagem e seu bem-estar.

É preciso que a escola respeite a individualidade de cada estudante, criando condições para que este desenvolva competências e habilidades diferentes e necessárias para a sua vida:

As crianças com deficiência (física, auditiva, visual ou mental) têm dificuldades que limitam sua capacidade de interagir com o mundo. Estas dificuldades podem impedir que estas crianças desenvolvam habilidades que formam a base do seu processo de aprendizagem. (VALENTE, 1991, p.1).

A escola deve proporcionar ao estudante com deficiência intelectual um amplo espaço de inclusão, em que a conexão com os demais colegas contribua para o crescimento de suas capacidades, oportunizando diferentes competências e habilidades.

Mantoan (2006), relata que os estudantes com deficiência intelectual apresentam uma condição mental análoga a uma construção que não foi terminada e que apesar dessa condição, com o estímulo certo, podem evoluir o intelecto.

É importante também saber a história de vida desse estudante e suas reais condições. Os diagnósticos de um especialista

devem ser considerados a partir das orientações e do atendimento integral ao estudante, mas, não devem ser confundidos com estereótipos baseados no aprendizado e também na sua condição, seja qual for. Os profissionais precisam saber se tem que lidar também com medicamentos, o período de tratamento e os seus efeitos colaterais (DRAGO, 2011). As possibilidades do estudante com deficiência intelectual participar e se apropriar-se da sua cultura depende muito das relações estabelecidas entre professor e estudante e/ou estudante e estudante, durante as práticas pedagógicas.

Para desenvolver novas funções mentais, as atividades devem trazer conceitos, significados e sentidos. Souza (2013), reforça que o processo de ensino e aprendizagem nesses casos, deve oferecer um currículo que privilegie ações que tragam essas questões essenciais a fim de construir e desenvolver os aspectos cognitivos, motor, afetivo e linguístico.

A principal ferramenta de compensação com os estudantes é a linguagem oral ou por meio de símbolos alternativos, interagindo com os enunciados e desafios propostos. Ou seja: " o pensamento não se refete na palavra, realiza-se nela" (VYGOTSKY, 2001, p. 342).

É essencial que o professor tenha tolerância e ao mesmo tempo sensibilidade, proporcionando diferentes intervenções para auxiliar em especial esses estudantes a fim de que ultrapassem as possíveis dificuldades e se desenvolvam de forma plena e autônoma.

Porém, existem ainda inúmeros desafios como a questão da legislação que pode não ir de encontro com o que acontece em muitas escolas. A ideia é oferecer educação em ensino regular com recursos especializados e de caráter diferenciado, incluindo demandas da sociedade contemporânea, para acolher e apoiar a diversidade, atender as necessidades de cada um, como uma oportunidade de enriquecimento do aprendizado coletivo. Nem sempre isso é colocado em prática, fcando esses estudantes necessitados de maior atenção e cuidados.

Infelizmente, diferentes pesquisadores ainda defendem um formato de ensino especial paralelo, criado para educar somente os estudantes com deficiência sem a integração com os demais estudantes, contribuindo para que sejam segregados e excluídos da sociedade.

Rogalski (2010), discute que esses autores parecem desconhecer a importância da inclusão para os estudantes. A educação, entre outras questões é responsável pela socialização que é a possibilidade do ser humano conviver com qualidade em sociedade, tendo, um caráter cultural acentuado, viabilizando a integração do indivíduo com o meio em que vive.

Nascimento (2015) reforça a ideia uma vez que que muitas escolas ainda não estão garantindo qualidade e muitas vezes apresentam práticas mais excludentes que inclusivas. Boa parte das escolas ainda não apresentam condições estruturais e didático-pedagógicas satisfatórias para atender a todos.

Por esse motivo é preciso transformá-las; e esta transformação depende de cada um, da sociedade e dos professores, pois, é um passo importante para que os estudantes com deficiência intelectual sejam bem atendidos em sala de aula.

Ainda, segundo o autor, todas as pessoas têm o direito de frequentar o ensino regular comum, havendo por parte da escola a necessidade de transformar os diferentes espaços e organizar de forma que acolha o estudante para que ele não tenha que se adaptar ao que já está imposto, garantindo dessa forma o acesso, a permanência e a aprendizagem.

Por isso, as possíveis limitações causadas pela deficiência não podem servir de barreira entre o estudante e suas interações com o mundo. Uma das possibilidades de minimizar as barreiras seria através das Tecnologias Assistivas, onde mesmo que a escola disponha de recursos simples é possível confeccionar materiais pelos próprios professores ou pelo profssional de AEE, servindo como norte para a autonomia.

O documento do Plano Nacional de Educação afrma que:

O grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana. O documento ainda discute as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar como a falta de formação continuada dos profssionais da educação, a acessibilidade e o atendimento educacional especializado como fatores que não contribuem para a efetivação do sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2007, p. 3).

2.3 Outros tipos de deficiências e suas implicações

Ao observar a História da Educação Especial, é possível constatar que os estudantes com deficiências múltiplas não tiveram acesso à Educação, pois, eram vistos como incapazes de aprender pela própria sociedade. Após um movimento mundial voltado para as pessoas portadoras de necessidades especiais esse cenário mudou, ampliando-se os direitos educacionais dessas pessoas em especial.

Kassar (2013) escreveu um artigo cien-

tífco sobre os: “Avanços no desenvolvimento de habilidades sociais e acadêmicas em educandos com comprometimentos severos em exposição à educação adequada e qualifcada”; onde a autora relata que a: “questão não é exatamente onde os alunos aprendem, visto que indivíduos estão sempre aprendendo; [...] a questão é que oportunidades lhes são oferecidas” (KASSAR, 2013, p. 155).

Em particular, mais do que nos outros tipos de defciência, o estudante com defciências múltiplas não pode ser rotulado pelo que ele não é capaz de fazer (não andar, não falar, etc.), e sim, potencializar o que é possível desenvolver.

As possibilidades do estudante com defciência múltipla participar e se apropriar da sua cultura, depende das relações estabelecidas entre professor e estudante ao longo das práticas pedagógicas. Para que os estudantes com defciência múltipla desenvolvam novas funções mentais, as atividades devem priorizar o ensino de conceitos, signifcados e sentidos.

Souza (2013), reforça que o processo de ensino e aprendizagem nesses casos deve oferecer um currículo que privilegie ações que tenham sentido e signifcado a fm de construir e desenvolver os aspectos cognitivos, motor, afetivo e linguístico.

Ou seja:

O processo de aprendizagem traduz a maneira como os seres adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e mudam o comportamento. Trata-se de um processo complexo que, difcilmente, pode ser explicado apenas através de recortes do todo (ALVES, 2007, p. 18).

A principal ferramenta de compensação para trabalhar com os estudantes com defciências múltiplas é a linguagem oral ou a partir de símbolos alternativos, interagindo com os enunciados e desafos propostos. Ou seja, o: “pensamento não se refete na palavra, realiza-se nela” (VYGOTSKY, 2001, p. 342).

Por fm, deve-se utilizar outros recursos como as pranchas de comunicação alternativa, as quais possibilitam a esses estudantes interagir e comunicar-se, bem como demonstrar a apropriação de conceitos.

Existem, também outras questões que podem ou não envolver a presença de algum tipo de defciência no estudante, como é o caso dos distúrbios de aprendizagem, muito corriqueiros nas séries iniciais do Ensino Fundamental, observados muitas vezes pelo professor.

Sabe-se que nem todos os estudantes possuem o mesmo ritmo de aprendizagem e muitas vezes não conseguem alcançar os resultados esperados para o ano no qual estão matriculados. Existem inúmeras explicações para isso, porém, dentre as mais comuns pode-se destacar: fatores ligados ao campo neurológico.

Sisto (2007), discute que o National Joint Commitee of Learning Disabilities (NJCLD) defniu o termo difculdade de aprendizagem como um conjunto de transtornos que se manifestam através de problemas, no desenvolvimento de alguma atividade, e que pode ocorrer em qualquer fase da vida. Já os distúrbios são geralmente de caráter orgânico, neurológico, no qual o “não aprender” está relacionado com fatores de ordem cerebral e genética.

Em suma, os distúrbios compreendem problemas que trazem consigo perdas físicas, emocionais, sensoriais, intelectuais, entre outras. Nesse contexto, o mau desempenho é uma consequência: rendimento escolar, habilidades cognitivas e escolaridade abaixo do esperado para a faixa etária e a série no qual está inserido:

Um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens, manifestadas por difculdades na aquisição e no uso da audição, fala, escrita e raciocínio matemático. Essas desordens são intrínsecas ao indivíduo e presume-se serem uma disfunção de sistema nervoso central. Entretanto, o distúrbio de aprendizagem pode ocorrer concomitantemente com outras desordens como distúrbio sensorial, retardo mental, distúrbio emocional e social, ou sofrer infuências ambientais como diferenças culturais, instrucionais inapropriadas ou insufcientes, ou fatores psicogênicos. Porém, não são resultado direto destas condições ou infuências (HAMMILL, apud CIASCA e ROSSINI, 2000, p. 36).

Em ambos os casos, o professor é o primeiro a entrar em contato com essas difculdades, o que o torna também responsável por encaminhar estratégias que auxiliem o estudante e para que possa junto à família encaminhá-lo a um atendimento especializado.

Entre os distúrbios de aprendizagem mais comuns, podemos destacar dois em especial: a Dislexia, considerada um dos maiores distúrbios encontrados em sala de aula, provocando no estudante difculdades quanto à leitura, escrita e soletração; e o Transtorno do Défcit de Atenção e Hiperatividade (TDA/H) que ocasiona difculdades ao desenvolver tarefas.

Os distúrbios de aprendizagem podem ser considerados de origem verbal e não verbal. Os distúrbios verbais estão relacionados as difculdades em ler e escrever, como a Dislexia, que podem ser divididas em três subtipos: a dislexia disfonética (lê palavras conhecidas, mas apresenta difculdade com as novas, trocando letras), a dislexia deseidética (leitura devagar com difculdade em palavras irregulares), e dislexia mista, que apresenta

os dois tipos ao mesmo tempo (GALABURDA e CESTNICK, 2003).

Já os distúrbios não verbais estão relacionados a problemas espaciais e da incapacidade de compreender o significado do contexto social. Surgem dificuldades na percepção tátil e visual, na coordenação motora, na destreza, e na dificuldade em lidar com situações novas, acarretando dificuldades no processo de escolarização. As crianças que apresentam esse problema possuem boa memória auditiva e estrutura de linguagem, inteligência normal, sem déficits sensoriais, problemas físicos e emocionais significativos (PESTUN et al., 2002).

É possível considerar que as dificuldades de aprendizagem podem ser revertidas, por se constituírem em problemas no processo de ensino e aprendizagem, e não relacionados a fatores biológicos resultantes de disfunções presentes no Sistema Nervoso Central (SNC). Quanto à incidência, 40% da população em idade escolar apresenta alguma dificuldade de aprendizagem, enquanto somente 3% a 5% são diagnosticados com distúrbios de aprendizagem (ROCHA, 2004).

Quando se trata de um distúrbio de aprendizagem, dificuldade ou incapacidade de aprender por algum motivo de origem orgânica, isso também se constitui em um problema dentro dos processos de ensino e aprendizagem, pois, resulta em prejuízo e obstáculos (DROUET, 2003).

Mais especificamente, os distúrbios de aprendizagem ocorrem como uma perturbação no ato de aprender, modificando padrões de aquisição, assimilação e transformação, seja por situações internas ou externas ao educando, acrescentando a isso distúrbios de aprendizagem relacionados a disfunção do SNC durante o processo de aquisição ou de desenvolvimento, apresentando, portanto, caráter funcional. Esse distúrbio se caracteriza não pela ausência, mas, por uma perturbação dentro de um processo; qualquer distúrbio acaba por implicar em perturbação na aquisição, utilização, armazenamento das informações, e inabilidade de solucionar problemas (CIASCA e ROSSINI, 2000).

Por possuir um valor cultural, a aprendizagem é significativa para conviver em sociedade. Mas, por conta da universalização das escolas, houve também o aumento do número de estudantes com dificuldades e/ou distúrbios de aprendizagem, ficando muitas vezes “jogados” em sala de aula, sem ter acesso aos recursos necessários.

Por esse motivo, é importante destacar a implementação da Portaria Normativa nº 13 de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, voltado para a integração total do estudante que apresenta ou não algum tipo de deficiência, através de equipamentos de informática, mobiliários e materiais pedagógicos, pode-se citar como exemplo a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) que nada mais são que recursos atrativos, que instigam e estimulam o ensino e a aprendizagem dos estudantes, contribuindo para o seu desenvolvimento.

Desta forma, tem-se que:

...os ambientes de aprendizagem baseados nas tecnologias da informação e da comunicação, que compreendem o uso da informática, do computador, da Internet, das ferramentas para a Educação a Distância e de outros recursos e linguagens digitais, proporcionam atividades com propósitos educacionais, interessantes e desafiadoras, favorecendo a construção do conhecimento, no qual o aluno busca, explora, questiona, tem curiosidade, procura e propõe soluções. O computador é um meio de atrair o aluno com necessidades educacionais especiais à escola, pois, à medida que ele tem contato com este equipamento, consegue abstrair e verificar a aplicabilidade do que está sendo estudado, sem medo de errar, construindo o conhecimento pela tentativa de ensaio e erro (ZULIAN e FREITAS, 2000, s/p.).

A formação profissional também, infelizmente, algumas vezes deixa a desejar. Muitas vezes, o educador se depara com inúmeras situações, mas, não consegue definir corretamente as dificuldades e os distúrbios de aprendizagem. Por isso, é interessante que o professor saiba identificar e lidar com essas dificuldades, pois, uma intervenção realizada a tempo, pode influenciar positivamente, toda a trajetória escolar do estudante.

Além disso, pode-se destacar a família. Muitas vezes os próprios pais não aceitam o fato de que o filho apresenta algum tipo de distúrbio, ignorando esse fato ou mesmo fechando os olhos, esquecendo-se que independentemente do que ocorra, este estudante necessita de maiores cuidados e acompanhamento, até mesmo para que ele possa se desenvolver plenamente.

Por isso, é fundamental em sala de aula que o professor tenha tolerância e ao mesmo tempo sensibilidade, proporcionando diferentes intervenções, para auxiliar em especial esses estudantes.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Especial se destacou não só pelas pesquisas, mas também a partir da visão dos governantes de diversos países ao se atentar para essa questão. No Brasil, apesar das diferentes Políticas Públicas voltadas para o assunto, pode-se dizer que ainda é possível observar certas dificuldades para

ser implementada integralmente.

No caso específico dos estudantes que apresentam deficiência intelectual, a matrícula em classes regulares tem sido desafiadora, exigindo do professor conhecimento aprofundado e estratégias e intervenções que sejam mais eficazes.

Em virtude da precária formação docente no país, esse fenômeno torna-se mais crítico do que quando comparado a outros países. Novos desafios são trazidos à tona tanto em relação a inclusão quanto ao desenvolvimento de diferentes atividades pedagógicas.

Ainda, as pesquisas têm por objetivo auxiliar, facilitar a compreensão e dar subsídio para os professores a utilizarem em sala. Por outro lado, os governantes também precisam ofertar formação específica e continuada para esses profissionais para atender melhor às necessidades dos estudantes.

Além das dificuldades enfrentadas pelos estudantes no Brasil, existem problemas com a formação docente que infelizmente deixa muito a desejar. Muitas vezes, o professor se depara com diversas situações, mas, não consegue delimitar corretamente as dificuldades e os distúrbios de aprendizagem. Se fosse ao contrário, o professor conseguiria distinguir e lidar com elas porque, uma intervenção realizada a tempo, pode influenciar positivamente todo o percurso escolar do estudante.

Porém, o que acontece em muitas redes fica de sobreaviso, pois, apesar da legislação, ainda há muito a ser feito para que realmente se possa chamar o trabalho com o estudante com deficiência intelectual em sala como inclusão.

Assim, é preciso trabalhar em conjunto: responsáveis, comunidade, professores e escola a fim de que seja garantido não só o direito dos estudantes, mas também, que dentro desse processo possa ser garantido a autonomia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/ SEESP, 1994.

BRASIL. Portaria normativa nº 13. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC. 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Ite mid=817>. Acesso em: 10 mai. 2023.

CARVALHO, E.N.S.; MACIEL, D.M.M.A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation-AAMR: sistema 2002. Temas psicol. vol.11 no.2 Ribeirão Preto dez. 2003. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2003000200

008. Acesso em: 06 mai. 2023.

CIASCA, S.M.; ROSSINI, S.D.R. Distúrbios de aprendizagem: mudanças ou não? Correlação de dados de uma década de atendimento. Temas sobre Desenvolvimento. 2000; 8(48):11-6.

DRAGO, R. Inclusão na Educação Infantil. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

DROUET, R.C.R. Distúrbios da aprendizagem. 4ª ed. São Paulo: Ática; 2003. p. 248.

GALABURDA, A.M.; CESTNICK, L. Dislexia del desarrollo. Rev Neurol. 2003;36 (supl1): S3-S9.

HONORA M.; FRIZANCO M.L. Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. Ciranda Cultural, 2008.

KASSAR, M. de C.M. Funções mentais superiores e a formação da consciência em sujeitos com deficiência mental grave: implicações pedagógicas. In: SMOLKA, Ana Luiza B.; NOGUEIRA, Ana Lúcia H. (Org.). Estudos na perspectiva de Vygotsky: gênese e emergência das funções psicológicas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p. 151-172.

MANTOAN M.T.E. Inclusão Escolar. Pontos e Contra Pontos. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

MAZZOTA, M.J.S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

NASCIMENTO, S.V. Políticas públicas para Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. IFRJ. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente. PUCPR, 2015.

PESTUN, M.S.V.; CIASCA, S.; GONÇALVES, V.M.G. A importância da equipe interdisciplinar no diagnóstico de dislexia do desenvolvimento. Arq Neuro-Psiq. 2002;60(2-A):328-32.

ROCHA, E.H. Crenças de uma professora e seus alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

ROGALSKI, S.M. Histórico do surgimento da educação especial. Revista de educação do ideal Vol. 5 – Nº 12 - Julho - Dezembro 2010 Semestral; p. 3.

SCHIRMER, C.R.; BROWNING, N.; BERSCH, R.; MACHADO, R. Formação

Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. SEESP / SEED / MEC Brasília/DF – 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_df.pdf. Acesso em: 11 mai. 2023.

SISTO, F.F. Dificuldades de aprendizagem. In: SISTO, F.F. e BORUCHOVITCH, E. (orgs). Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico. 5 ed. Petropólis,RJ: Vozes, 2007.

SOUZA, F.F. Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar. 2013. 297

f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

TAKAHASHI, A.R.W.; AMÉRICO, B.L.; CARNIEL, F. Gestão pública da educação especial e formalismo nas políticas públicas inclusivas – o caso do Brasil. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n.83, p. 379-410, abr./jun. 2014.

VALENTE, J.A. (Org.). Liberando a mente: computadores na educação especial. Campinas, UNICAMP, 1991.

VYGOTSKY, L. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496p.

ZULIAN, M.S.; FREITAS, S.N. Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. Cadernos de Educação Especial / Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação / Departamento de Educação Especial / Laboratório de Pesquisa e Documentação - LAPEDOC -. Vol. 2 (2001) - Nº 18 (2001) - 112 p. - Santa Maria. Disponível em: http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2001/02/r5.htm. Acesso em: 07 mai. 2023.

A IMPORTÂNCIA DE SE TER UMA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

REGIANE BIANDI MORO

RESUMO

Esse artigo procura refetir a respeito da importância da gestão escolar democrática. Muito se fala do papel do gestor dentro do processo de gerenciamento e de manutenção das atividades dentro de uma unidade escolar, porém é preciso dizer que se torna quase impossível destrinchar sua relação com a administração pública e mais ainda com a própria unidade escolar: Local e objeto de sua atividade profssional. Compete aqui uma refexão de extrema pertinência, afm de apontar o papel educacional do gestor no momento atual de nossa "história administrativa". Por muitas vezes podemos fcar confusos na maneira como o gestor administra os recursos tanto humanos quanto materiais, e desta forma vê-los apenas como mais um gerente, entre tantos espalhados por diversas empresas por este país afora; porém é preciso deixar bem claro, que o Gestor Educacional não visa o lucro, objetivo claro e bem desenhado em empresas privadas e mais ainda em instituições de ensino privadas; o capital adquirido em uma unidade escolar pública é muito mais amplo e muito mais subjetivo.

Palavras-chave: Gerenciamento. Manutenção. Recursos.

INTRODUÇÃO

Os novos cenários globais têm um impacto direto em todas as organizações sociais e as forçam a realizar transformações rápidas. A educação não é alheia a este fenômeno e, por isso, o sistema educacional enfrenta desafos importantes para dar respostas oportunas e pertinentes às novas necessidades de formação dos cidadãos para o século XXI.

Este desafo foi amplamente reconhecido durante os debates realizados pelos grupos de trabalho e nas deliberações da Assembleia do Plano Nacional de Educação. O resultado foram cinco linhas de ação no campo da gestão: (1) fortalecimento da gestão e da liderança do sistema educacional; (2) o fortalecimento da articulação intra e intersetorial nos níveis nacional, departamental, municipal e institucional; (3) fortalecer a efcácia e transparência do sistema educacional; (4) a implementação de mecanismos adequados de indução, seleção, treinamento e avaliação de desempenho dos responsáveis pela educação; e (5) o desenvolvimento de uma cultura de avaliação para conhecer, realizar e controlar a gestão do setor e das instituições de ensino. Resumindo: liderança.

De acordo com estas orientações, a política de melhoria promovida pelo Ministério da Educação Nacional assenta na consolidação de um sistema de garantia da qualidade que visa proporcionar à população mais e melhores oportunidades educativas; ao desenvolvimento de competências básicas e cívicas; e a consolidação da descentralização e da autonomia institucional por meio do fortalecimento da gestão dos estabelecimentos de ensino e da administração das secretarias de educação.

A gestão educacional é composta por um conjunto de processos organizados que permitem a uma instituição ou secretaria de educação atingir seus objetivos e metas. A gestão adequada passa por momentos de diagnóstico, planejamento, execução, monitoramento e avaliação que se alimentam e levam à obtenção dos resultados defnidos pelas equipes gestoras. A boa gestão é a chave para que o que cada membro de uma instituição faz faça sentido e pertença a um projeto que pertence a todos. Em outras palavras, é essencial fazer com que todos "remem para o mesmo lado" para alcançar o que você deseja e melhorar permanentemente.

GESTÃO: UM BREVE HISTÓRICO AO LONGO DA HUMANIDADE

Para que haja um adequado entendimento sobre a gestão escolar, torna-se necessário um embasamento sobre a mesma amparada por um viés histórico, onde muitas vezes conhecer o passado contribui para o entendimento do presente e mudanças necessárias no futuro.

Os primórdios da gestão como ferramenta de adminsitração, remonta de muito tempo, estudos apontam que iniciaram por volta de 5500-5000 anos a.c, na Suméria, onde atualmente se localiza o Kuwait e o Iraque, na tentativa de buscar otimizar e de ter um maior controle sobre suas tarefas bem como de seus recursos, alimentos, entre outros. (AZEVEDO, 2004). Já os Chineses, por volta de 500 a.c, também buscaram formas de controle e administração a fm de organizar e construir normas e regulamentos que pudessem de alguma forma ter o controle sobre os diversos recursos e atribuições de seus comandados, garantindo assim uma melhor efciência nos "processos" e atribuições por eles Gerenciadas. (AZEVEDO, 2004)

Ao longo da história diversas instituições tomaram posse desta forma de administrar e aprimoraram cada vez mais os processos de controle, de forma que se tornasse mais fácil defnir regras e princípios de

hierarquia e supervisão a ponto de inclusive ter o controle e o domínio sobre o comportamento das pessoas. A organização que soube tirar melhor proveito da Gestão como ferramenta de controle e administração foram os exércitos; sua forma de controlar as tropas, aliada ao controle operacional sobre cada processo executado, dava a esta instituição uma capacidade de mobilização incrível. A adoção de medidas rígidas e monocráticas, garantiam sua eficiência e militarização tão características nesta organização.

Com a chegada da Revolução Industrial e com o advento das fabricas, uma "nova" forma de gerenciar surgiu, porém alguns processos de controle ainda estavam atrelados à forma militarizada de se comandar e de se dirigir aos seus subordinados, o que garantiu a expansão industrial por toda América do norte e Europa. A gestão garantiu que pudesse entre outras coisas: Garantir a eficiência dos processos de produção, a padronização destes mesmos processos, e o controle e a organização da cadeia produtiva e hierárquica. (AGUIAR, 2001)

Libâneo (2003) descreve que foi Frederick Taylor em 1911, com o seu livro: Princípios da Administração Cientifca, dito por muitos até hoje, como sendo a "Bíblia da administração" que constrói marcos administrativos seguidos por muitos gestores tradicionais e que atualizados para os dias atuais ainda produz resultados satisfatórios, embora muitas ações caíram em desuso dado ao seu viés extremamente fustigante e escravagista; mas que devemos entender sua maneira de ser dentro de um recorte histórico e cultural da época. Taylor baseou suas ações de gestão em 5 (cinco) pilares:

Planejar;

Comandar;

Organizar;

Controlar;

Coordenar;

Se levarmos em conta que dentre as atribuições de um gestor Escolar nos dias de hoje, se "resumem" à estas atividades, não estaremos distantes "em tese" do perfl de um bom gestor, porém sabemos que em determinados momentos, estas habilidades podem se tornar secundárias dentro dos processos geridos por este profssional.

No Brasil, a história da gestão ocorria muito antes de sua colonização e era gerenciada em um primeiro de longe, em Portugal, através das ordens direcionadas pelo imperador e que atendiam apenas às necessidades extrativistas e de controle de recursos e que não se preocupavam de fato com a supervisão e o comando efetivo de seus "recursos humanos" onde se delegava uma ordem e esperava que fosse cumprida à risca, sob pena de castigos e em casos mais graves, à pena de morte.

Essa realidade permaneceu inalterada por séculos e o Brasil fcou para trás nos assuntos que exigiam uma gestão eficiente, onde pagava –se altos salários aos ingleses para que estes pudessem administrar e contabilizar os valores arrecadados pela coroa portuguesa, o que nem sempre acontecia de forma honesta e que provocou rombos milionários, justamente por não possuirmos esse viés gestor tão bem mais aprimorado em muitas nações Europeias na época.

Porém foi a partir do século XX, com as diversas mudanças ocorridas no Brasil que motivadas por diversas renovações econômicas, políticas, sociais e educacionais, que os conceitos de Gestão foram se adequando à novas maneiras e novos olhares acerca desta forma de administrar e de educar, mas que traziam consigo marcas profundas de uma educação elitizada como afrma Azevedo (2004):

Por meio de uma abordagem histórica, em que se destacam marcos da política educacional, procura-se demonstrar como o tratamento da questão educacional tem sido sempre condicionado pelos valores autoritários que presidem as relações sociais brasileiras e que incrustaram em nossa cultura desde os tempos coloniais. Dessa perspectiva, busca-se estabelecer os nexos entre o universo cultural simbólico do país as defnições e rumos das políticas públicas de educação e persistência de um padrão educacional excludente e seletivo, que acaba por negar, ainda hoje, o direito à escolarização básica de qualidade à grande parte da população (p.17)

A Gestão escolar veio no arrasto destas mudanças, e que tiveram seus movimentos de transição, ancorados nos processos de difusão do ensino básico e que dentro desta nova perspectiva pode-se testemunhar entre outras coisas, a descentralização da educação, a participação mais efetiva da população e a da comunidade escolar como um todo, o direito da sociedade nas interlocução dos processos estabelecidos pela escola e que tiveram seu ponto de partida efetivo a partir da década de 90, com a promulgação da Constituição de 1988 , e que garantiu novos olhares e novas formas de se ver e de se pensar a educação e Gestão Escolar no Brasil.

Os anos noventa, toda via, trazem pra o centro do debate sobre educação e resinifcando o sentido de uma refexão sobre sua função política e social na formação da cidadania. (AZEVEDO, 2004)

Ressignifcar o conceito de Gestão Escolar, foi um dos grandes objetivos da administração dentro de uma perspectiva atual. É preciso entender em que contexto a Gestão e o Gestor estão inseridos no momento histórico da administração pública atual, uma

vez que estas ações estão muitas vezes aglutinadas em perfs e metodologias empresariais e que trazem conceitos tais como: a autogestão, a organização coletiva do trabalho, e a democracia participativa , mas que possuem apenas um objetivo geral: O "lucro" através da efcácia e da efciência sem considerar as particularidades e as especifcidades tanto materiais quanto de recursos humanos presentes em determinada unidade escolar como bem afrma Libâneo (2003, p. 318):

Gestão é, pois a atividade pelo qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativo.

O percurso histórico demonstra que a gestão escolar esteve sempre amparada e influenciada por questões educacionais, políticas, sociais, culturais e temporais.

O GESTOR, A ADMINISTRAÇÃO E A ESCOLA

É claro que como toda "empresa" a unidade escolar possui metas, planos à seguir, porém a fnalidade de suas metas são puramente educativo-pedagógicas e que objetivam a construção de conhecimento e a produção de indivíduos empenhados em produzir e reproduzir na sociedade ações cidadãs, participativas e sabedoras de seu papel enquanto sujeito de direitos.

Embora o ato de gerir esteja racionalmente ligado ao ato fabril/empresarial e preciso deixar bem claro a importância enquanto "ente social" o papel do Gestor, bem como de toda a comunidade escolar como sendo "Um operário" que auxilia na produção de cidadãos, de pessoas que auxiliarão no processo e na disseminação de ações e práticas cidadãs democráticas, tão importantes na manutenção dos direitos e das liberdades individuais.

Anísio Teixeira (1961) destaca a existência de dois tipos de Administração: Administração da fábrica, mecânica que planeja o produto que deseja obter, analisa tudo que é necessário para elaborá-lo e por fm dispôs de mão de obra para produzir, a função de planejar é suprema e a de executar é mínima e a Administração escolar é aquela em que o elemento mais importante é o Gestor, que organiza a escola e faz os trabalhos necessários para que o ensino se dê com qualidade. Em uma empresa, o gestor nem sempre precisa ter conhecimento técnico sobre todas as atividades da fábrica, cabendo a ele gerir e coordenar os seus subordinados detentores dos conhecimentos técnicos específcos na obtenção dos objetivos e resultados propostos na atividade fm da empresa, porém o mesmo não ocorre com o Gestor Educacional. (FERREIRA E AGUIAR, 2000)

Este profssional traz consigo uma bagagem Pedagógica e de vivência em sala de aula como educador que lhe servirá e muito na tomadas de decisão, na maneira como se comporta diante de confitos com pais e responsáveis, na mediação com os educandos, na rotina escolar, na coordenação da equipe de apoio e manutenção da qualidade do ensino na unidade escolar, produzindo cidadãos autônomos, ativos, participativos na sociedade. Segundo Ferreira & Aguiar (2000, p. 197):

Gestão se constitui de princípios e práticas decorrente que afrmam ou desafrmam os princípios que as geram. Estes princípios, entretanto, não são intrínsecos à gestão como a concebia a administração clássica, mas são princípios sociais, visto que a gestão da educação se destina à promoção humana.

As ações que envolvem a gestão, se tornam extremamente dinâmicas à medida que as mudanças sociais, econômicas se dão. O gestor precisa ter um olhar atento e amplo sobre cada mudança ocorrida na sociedade e que de alguma forma possam vir a impactar na vida de todos os atores que compõem a unidade escolar. As mudanças tecnológicas constantes, ocorridas exigem cada vez uma atualização permanente, no sentido de que este profssional não se torne incapacitado de executar suas tarefas à contento.

Esta exigência também deverá se estender à sua equipe de apoio, pessoal de extrema importância e que dará todo o suporte técnico e específco necessário para a construção de pontes que direcionarão as ações por todo quadro pedagógico e de apoio sempre deixando claro que seus objetivos enquanto administrador é a produção de cidadãos atuantes na sociedade, profssionais pedagógicos equipe técnica em constante capacitação, afm de promover um ambiente sempre éfciente.

O gestor precisa entender que os processos burocráticos estarão presentes em cada ação, e que embora tenha se tornado no senso comum algo: "que serve apenas para atrapalhar", não pode jamais ser visto por este profssional desta maneira.

A burocracia largamente descrita por Max Weber (1864-1920) buscou racionalizar e padronizar os processos, e que por consequência garantia que as ações fossem executadas sempre da mesma forma, garantindo assim a sua efcácia e que estabelecidos os princípios da administração garantiria a impessoalidade promovendo assim ações que não visassem o benefício de alguns em detrimentos de outros e que poderia contaminar todo o processo de gestão, bem como de comprometer as ações legais, escolhidas pelo gestor, colocando em xeque às suas decisões. (LUCK, 2008)

A burocracia garante em uma primeira instancia a observação dos processos e assim diagnosticar quais precisam ser melhoradas, que necessitam ser atualizados e quais podem ser extintos afm de otimizar as relações e o fuxo de trabalho entre os diversos setores e profssionais que compõem a unidade escolar.

Desta maneira pode-se dizer que o gestor escolar, é alguém que vai muito além e que possui um olhar muito mais dinâmico e macro das relações e que se coloca acima das atividades de um simples executor de ações puramente técnicas (sem nenhum demérito destes profssionais), mas que é preciso estar antenado às diversas questões que cercam o ambiente escolar como um todo. Cabe a este profssional entre outras coisas, ter um olhar atento, de forma compor sua equipe com profssionais que garantam a efcácia e a correta obediência dos preceitos que pautam os princípios da administração pública: Legalidade, Impessoalidade, Moralidade, Propaganda e a Efciência. (LUCK,2008)

Ferreira e Aguiar (2000) relatam que uma vez que ao deixar de cumprir algumas destas diretrizes implicará ao gestor a corresponsabilidade, quer seja por ação, que seja por omissão como cita Anísio Teixeira, relatando que a função do administrador depende de que ele é, do que tenha aprendido e de uma longa experiência.

Cabe ao gestor administrar, e buscar constantemente o questionamento afm de repensar a forma como labora e como interage com sua equipe com aqueles que se relaciona no ambiente escolar e alguns casos fora deste local, pois irá impactar de forma profunda na maneira como vê e como é visto por seus pares e subordinados. A sua postura profssional será permanentemente colocada à prova, e que por mais "soberano" que possa estar em sua posição, sempre estará "amarrado" e ancorado em princípios, normas, diretrizes, normativas, leis e o outros arcabouços jurídico-administrativos, e que funcionarão como pesos e contrapesos, no sentido de parametrizar suas ações, de forma que não se cometa nenhum tipo de medida arbitrária, autoritária e principalmente antidemocrática, este último quando tomado como única forma de controle e gestão, tende a desmotivar sua equipe, bem como a instituição escolar como um todo.

O gestor que se dispõe a gerir como um tirano, terá muitos problemas de manter suas decisões e principalmente a coesão das ações propostas, este profssional precisa entender que os tempos são outros, que as posturas ditatoriais caíram por terra e que estamos em um regime democrático e que a escola é a instituição mais democrática de todas e que agir desta forma é estar na contramão de toda práxis- pedagógica, é preciso compreender que é seu papel a resolução de confitos, mediar e intermediar questões antagônicas e divergentes, estimular e tratar com profssionalismo, educação e humanidade àqueles que coordena, bem como aqueles que estejam subordinados. Estas ações quando bem trabalhadas, trazem para a comunidade escolar o perfl, a forma e maneira com esta escola é vista por todos.

Embora as exigências burocráticas estejam intrinsicamente ligadas à sua forma de gerir, é preciso estar atento na possibilidade de ver estas normas, de forma mais crítica, afm de racionalizar e promover uma gestão libertária, no sentido de promover ao máximo ações sociais participativas e inclusivas, garantindo a todos o direito de fala e de escuta, tão importantes na gestão democrática.

Como parte integrante do PPP, a escola precisa enquanto "ente social" servir de local de promoção às diversas provocações e discussões que assolam a sociedade, e cabe ao gestor auxiliar nesta divulgação, garantindo espaço e momentos para tais ações. A escola não pode se tornar uma estrutura burocrática, engessada e que não esteja adequada ao desenvolvimento integral dos educandos.

A escola é um local caracterizado como um ambiente que promove produtividade do saber, garantindo espaços e saberes, bem como a desconstrução de modelos que visam apenas satisfazer os interesses de uma parcela da sociedade, em sua grande maioria, a economicamente dominante. (FREIRE, 1995)

A escola enquanto espaço de luta e promoção de igualdade e de equidade, precisa ter em seu gestor (res) o entendimento de este local precisa sim apropriar-se de questões muitas vezes vistas como Taboo: álcool, drogas, violência doméstica, racismo, homofobia, preconceitos... E que afigem pais e jovens de uma maneira ou de outra. Para tanto e de forma a alcançar a equalização destas e de outras questões, se faz necessário a participação da comunidade para dentro dos muros da escola. A unidade escolar não pode ser vista apenas como um local de comunicação unilateral de informações e convocações em momentos determinados: reuniões, eventos festivos por exemplo; este local precisa ser de fato um ambiente que respire o tempo todo a gestão democrática, e garanta assim, o diálogo e a discussão.

As mudanças ocorridas nos últimos anos, permitiram que a escola pudesse também de alguma forma se adequar e redimensionar qual o seu papel e a importância dentro da esfera social para tanto na mesma proporção o Gestor escolar precisou acompanhar estas mudanças, promovendo assim novos desafos.

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando em espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráti-

cos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeita-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. (FREIRE, 1995, p.91)

É extremante desafador para a escola a produção de uma gestão democrática, e mais ainda a compreensão por parte do gestor da necessidade de se promover esse tipo de política dentro da unidade escolar. O pressuposto principal desta questão é justamente a que confronta as decisões que serão tomadas por este profssional uma vez que é extremamente extenuante a conciliação de ideias e mais ainda a de se trabalhar em equipe: Ouvir o que o outro tem a dizer, respeitar esta opinião, acatar algumas vezes os desejos da maioria em detrimento de suas próprias, são exercícios constantes e campos de embates permanentes.

A escola deve promover um ambiente constante de construção do saber e melhoria continua nos processos de educação sem que exista em momento algumas questões que promovam a desigualdade a falta de empatia, a ajuda, a caridade, o carinho, o respeito, o afeto e a amizade, elementos essenciais na busca de uma sociedade mais justa e mais igualitária.

Embora haja uma rotina constante, a escola não pode ser tonar um lugar de mesmice, de ações já esperadas, sem jamais promover mudanças de olhares e ressignifcancias dos espaços nela contidos, a busca por algo novo está intrínseco em cada um de nós, imagine então em pessoas que estão justamente nesta fase. A mesmice, a rotina, o "quadrado", não pode ser usado pelo gestor como algo que esteja dando certo, a escola é sobretudo um local de experimentação, pois ela refete um microcosmo da sociedade, uma janela para o novo e um olhar seguro de observação das questões que assolam o ser humano. A escola enquanto local de aprendizado sofreu inúmeras mudanças ao longo de nossa história, deixou de ser um repositório de conhecimento apenas para se tornar um local de múltiplos aprendizados, múltiplas disciplinares e múltiplas integralidades, a educação bancária tão criticada por Freire, está dando lugar a uma escola com novos moldes, novos modos de aprender, um novo olhar sobre as múltiplas inteligências, portanto exige que tenhamos novos Gestores.

Não podemos nos esquecer da escola como local de promoção de políticas públicas e que graças ao processo de redemocratização de nossa nação, trouxe quebras de paradigmas entre eles, uma nova concepção de sociedade e que por consequência trouxe uma nova visão dos princípios fundamentais da educação no Brasil e que a escola só obterá êxito em seu propósito se vier acompanhado de outras políticas que garantam a população as condições mínimas e básicas para a sua ascensão. (FREIRE, 1995)

Para que a escola possa garantir aos educandos metas mínimas e básicas para a obtenção de condições igualmente mínimas é preciso que tenhamos a manutenção e o cumprimento dos itens que constam em alguns dispositivos legais de extrema importância para a educação, entre eles:

A Constituição Federal;

A Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96),

A manutenção do Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação Básica;

O Plano Nacional de educação;

Caso o Estado não contemple, fscalize, e aplique de forma correta os repasses que tais dispositivos determinam bem como as metas que constam em suas diretrizes, a Escola sofrerá de maneira direta os impactos, e acarretará ao gestor a tomada de medidas que prejudicarão a escola como um todo. Por isso se faz necessário que o gestor traga para dentro dos muros da unidade escolar, os atores que auxiliam na tomada de decisões bem como na reivindicação de recursos valiosos na manutenção dos diversos projetos promovidos pela escola. (LUCK, 2008)

O conselho escolar, os grêmios estudantis a associação de pais e mestres, precisam ser constituídos e apoiados no sentido de fazer coro aos assuntos que envolvem administrativamente às necessidades, inclusive àquelas tocante às necessidades fnanceiras; uma sociedade organizada, trará decisões organizadas. (MEC, 2004)

Quando elencamos em diversos pontos deste trabalho a necessidade de promover autonomia aos diversos atores que auxiliam o gestor na promoção de ações democráticas, dá a impressão de que tudo isso acontece de um momento para o outro, sem que haja nenhum tipo de confito e que caso por algum motivo inimaginável, se consiga de imediato a equalização dos anseios de todos, os problemas e as demandas serão resolvidas como em um passe de mágica. A tão sonhada autonomia, não signifca no contexto deste trabalho, que as decisões serão tomadas por um colegiado, as ações executadas e que cabe a cada seção desta grande engrenagem chamada escola acatar e produzir cada grupo suas próprias ações e decisões, não é bem assim que as coisas funcionam.

A autonomia que se espera quando falamos em Gestão Escolar é justamente o equilíbrio e da capacidade de se trabalhar em conjunto, promovendo a construção de ideias, alinhando os diferentes interesses e promovendo um ambiente de constante trabalho e solução de problemas por parte do gestor, uma vez que cabe a ele democratica-

mente a decisão final.

A autonomia consiste em um conceito complexo, com múltiplas nuances e significados, quase tantos quantos esforço existem em vivenciá-los e interpretá-lo. Algumas vezes, porém no âmbito de sistemas de ensino e respectivas escolas, ele é muito mais uma pratica de discursos, uma intenção, uma proposta ou um desejo, do que uma pratica concreta manifestada em ações objetivas, visando à transformação evolutiva de práticas sociais. (LUCK, 2008, p.89)

Ou seja, a autonomia escolar incide em uma gestão e de um gestor tipicamente democráticos pois elas só ocorrerão se houver por parte deste profissional movimentos que garantam e promovam princípios que sinalizem uma direção, mas que ao mesmo tempo dê aos envolvidos a ideia de tal caminho pode ser alterado e que a busca por soluções, implique em mudanças de paradigmas que perpassam inclusive às questões sobre "saber ouvir", mudança de postura, atitudes, planos e estratégias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou agregar em um contexto amplo, todas as nuances e possíveis situações que um gestor pode encontrar em sua vida profissional e laboral. Dessa forma é preciso estar sempre atento à todas as mudanças que ocorrem ao longo de sua vida profissional.

Estar empenhando em buscar sempre soluções que promovam práticas democráticas e de bem estar aos seus "subordinados" e todos os demais envolvidos direta indiretamente, promovem de sobremaneira a forma como toda a didática pedagógica e administrativa se dará dentro e for dos campos de disputa e ressignificação de saberes.

A todo momento o gestor escolar democrático irá se deparar com problemas de todas as ordens e que exigirão diversas formas e maneiras de lidar com tais demandas e que a partir daí, ao saber entender que todas estas ocasiões se tornarão peças fundamentais no crescimento tanto pessoal, quanto profissional deste indivíduo.

O gestor vive em um "mundo administrativo" em constante mudança e tis mudanças exigem de maneira igual, a postura de um profissional em constante transformação e atualização e, portanto, estar sempre aberto a entender que medidas deverão ser tomadas de acordo com preceitos legais, e de proteção a dignidade e ao respeito humano. Entender que tudo isto faz parte de suas atribuições enquanto ente público, é importante para que compreenda o quão imenso é o seu papel na constituição das ações administrativas e que auxiliam na promoção de práticas democráticas, construção de saberes, promoção da igualdade e da equidade e construção de um ambiente que promova e produza o protagonismo de toda a comunidade escolar, tão importantes na constituição e da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, S. A. M. Gestão da educação e a formação do profissional da Educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, S. A. M. Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.

AZEVEDO, L. M. J. O Estado, a Política Educacional e a Regulação do Setor Educação no Brasil: Uma Abordagem Histórica. In: FERREIRA, N. S. C, AGUIAR, M. A. S. (orgs.). Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/96. Rio de Janeiro: 1998.

FERREIRA, N. S. C. e AGUIAR, N. A. da S. (orgs.) "Gestão da Educação: Impasses, Perspectivas e compromissos" 2 ed., São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo "A educação na cidade". 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LIBÂNEO, João Carlos et. al. O sistema de organização e de Gestão da Escola: teoria e prática. In. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCK, H. [Et all]. A escola participativa: O Trabalho do Gestor. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LUCK, H. Gestão Educacional: Uma questão paradigmática. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MEC, Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor - vol. 5 - Brasília: MEC, SEB, 2004.

PEDAGOGIA E NUTRIÇÃO: A RELEVÂNCIA DA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL PARA O DESENVOLVIMENTO FÍSICO E INTELECTUAL DA CRIANÇA

REGIANE DE SANTANA SANTOS E SANTOS

RESUMO

O objetivo desse estudo é de compreender os princípios de uma alimentação saudável para o desenvolvimento físico e intelectual da criança. O tema será introduzido com base na promoção da saúde na escola, tornando-se um eixo fundamental em nível nacional, deixando claro um olhar no qual a escola é um espaço de ensino-aprendizagem, convivência e crescimento fundamental, no qual se adquirem valores fundamentais. Durante o desenvolvimento desse trabalho de conclusão de curso, faz-se algumas citações nas quais descrevem que a escola é o lugar ideal para se desenvolver programas da Promoção e Educação em Saúde de amplo alcance e repercussão, exercendo uma grande influência sobre seus alunos nas etapas formativas e mais importantes de suas vidas. Nas considerações finais desse artigo deixa-se claro que a Alimentação Saudável é um eixo fundamental para o desenvolvimento físico e intelectual das crianças.

Palavras-chave: Desenvolvimento Físico e Intelectual. Alimentação Saudável. Etapas Formativas. Saúde.

INTRODUÇÃO

O tema do artigo é Pedagogia e nutrição: a relevância da alimentação saudável para o desenvolvimento físico e intelectual da criança. A escolha desse tema se deu devido a preocupação gerada entre os professores de escolas de Educação Infantil e Fundamental, aos quais procuram conhecimentos de como se trabalhar com as crianças para que elas tenham uma alimentação saudável nos períodos que permanecem na escola. Tem como objetivo principal compreender a necessidade da alimentação saudável para o desenvolvimento físico e intelectual da criança e os objetivos específicos como conhecer a alimentação saudável para o desenvolvimento infantil, apresentar os benefícios da alimentação saudável para o desenvolvimento físico e intelectual e compreender a necessidade da alimentação saudável para o pleno desenvolvimento.

O problema da pesquisa é: a alimentação saudável favorece o desenvolvimento físico e intelectual da criança? Essa questão é respondida no desenvolvimento do trabalho.

Esse tema é de suma importância para os profissionais da área da educação e da saúde por se tratar de um assunto relacionado ao desenvolvimento integral do ser humano.

A PEDAGOGIA E A NUTRIÇÃO

Falar em Pedagogia, não se trata de falar de um mero termo, nem mesmo, designa-la como apenas uma atividade, é mais do que isso. Pode-se assim, contemplar algumas definições que cabem para a pedagogia.

Percebe-se nas pesquisas realizadas nela, vertentes que existiram, as quais influenciaram e influenciam muito a educação no mundo e consequentemente no Brasil, com suas distintas tradições e culturas, essas relações deixaram um legado de recomendações e responsabilidades do que se deve e não se deve aderir no processo educativo.

Segundo Ghiaraldelli (2010), esses influenciadores são: Johann Friedrich Herbart (1776-1841), que desenvolveu questões estritamente ligadas a educação, com sua corrente filosófica ligada ao realismo. O francês Émile Durkheim (1858-1917), onde sua preocupação inicial era a educação, com sua corrente: sociologia / positivista. E o Norte-americano John Dewey (1859-1952), o qual exerceu grande influência no movimento de renovação da educação em várias partes do mundo, funcionando como sinônimo de filosofa da educação.

Vê- se que Herbart , deixou um legado do qual, concebia a formação moral do caráter do aluno, como fim supremo da educação, por meio de uma instrução educativa que introduzisse ideias corretas na mente dos alunos.

Com Durkheim observa-se que, este, tratava à educação como uma socialização da geração jovem pela geração adulta, afirmando que quanto mais eficiente fosse esse processo, melhor seria o desenvolvimento da comunidade em que a escola estivesse inserida.

De acordo com Ghialdelli essa parte vivenciada pela educação é tratada como uma pedagogia que,

> [...]essa pedagogia foi, durante bom tempo, a responsável pelo principal método didático na Europa e América. Ela chegou a rivalizar com a pedagogia dos religiosos católicos, por exemplo, a pedagogia dos jesuítas, que haviam sido bastante influentes no século anterior. [...] Ele, Herbart, fez sucesso não só na Alemanha, mas também nos Estados Unidos e na França. Nos Estados Unidos teve êxito ao menos até por volta de 1900. [...] Foi então que a literatura filosófica, psicológica e educacional de Dewey e outros, próximos da ideia do progressivíssimo, começou a tomar conta dos Estados Unidos, desbancando

a influência de Herbart. [...] (GHIARALDELLI, 2010, p.16- 17).

Constata-se que a educação dos jesuítas, baseava-se nas virtudes, isto é, nos valores cristãos. Deixaram: patrimônios de colégios organizados em rede, e como método pedagógico um currículo comum, porém, acredita-se que, eles contribuíram para o fortalecimento das estruturas de poder hierarquizados e de privilégios para um pequeno grupo. Repara-se com isso que, não havia uma igualdade de instrução em seu método de ensino. Presume-se que, por esse motivo, a corrente filosófica realista Herbart rivalizou com os Jesuítas, sendo tão influente e perdurando por longos períodos, por tratar da formação moral e do caráter do aluno, foi o fundador da pedagogia como disciplina acadêmica, sendo criticado como intelectualista e memorizador pelos seguidores do pragmático Dewey.

Percebe-se que com a chegada de Dewey, referência no campo da educação moderna e seu método pragmático, que nada mais é do que: a elaboração de hipóteses que podem ser testada assim, a educação vai seguindo uma outra vertente da qual cita Ghiaraldelli (2010, p.17-18):

Dewey atacou a noção de que a verdade é simplesmente a correspondência de que entre objeto representado e (em linguagem ou pensamento) e o objeto como ele estaria no mundo antes de fazermos a representação dele. Ele disse que para falar em verdade ou falsidade deveríamos ver o que faz a diferença na pratica.

Identifica-se que, através dos estudos e concepções de Dewey a educação vai se transformando e obtendo grandes avanços percebe-se que ele pregava uma educação que propiciava à criança condições de resolver por siprópria seus problemas, vê-se com isso que, para ele a experiência pessoal era fundamental.

Segundo Ghiaraldelli (2010, p.18-19),

Dewey também se interessava pela educação partindo da ligação a democracia, e com a ampliação da possibilidade de todos nós virmos a ter experiências mais ricas, possível em uma sociedade democrática.

Percebe-se quão grandes contribuições foram trazidas para a nossa educação brasileira, que tem lutado para ser: libertadora, critica e autônoma. Opositores levantaram relatos que Dewey foi considerado: protetor de uma vaga utopia, cuja finalidade seria melhorias na sociedade liberal.

Dessa maneira , adentrando ao que aborda atualmente e historicamente a pedagogia no Brasil, pode-se dizer que, foi imprescindível o estudo e a experiência com esses influenciadores que tiveram os nossos inlectualistas brasileiros, trazendo como exemplo: Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, os quais, estiveram à frente do elaborado ´´Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova´´, em 1932, documento que se tornou um clássico da Pedagogia brasileira, que incorporou tantos princípios durkheiminianos quanto deweyeanos. Acredita- se que essas dualidades de conceitos trouxeram-nos maneiras assertivas. De acordo com que escreve Ghiaraldelli (2010, p.21-22),

Esse ecletismo foi, entre nós, não um erro, mas um grande acerto. Foi a maneira pela qual Fernando de Azevedo, durkheiminiano, conviveu com Anízio Teixeira, deweyeanos. Por essas trilhas aprendemos a tomar um conceito de dupla face.

Distingue-se com tudo isso, a origem do curso de Pedagogia no Brasil, nascido em 1939, dessa forma, foi elaborado com grande diligência a grade curricular do curso de Pedagogia, composto por matérias como: estrutura e organização do sistema educacional, psicologia da educação, sociologia da educação, gestão da educação, didática, alfabetização e letramento, ensino das matérias de educação básica, literatura infantil, filosofa da educação, e técnicas de avaliação e aprendizagem.

Trazendo por definição, a ciência que tem como o objetivo de estudo a educação, e o processo de aprendizagem e seu desenvolvimento como um todo.

HISTÓRIA DA NUTRIÇÃO

Para melhor compreender a importância da Nutrição no mundo atual, é conveniente conhecer a origem desta área da saúde. A nutrição é um tema que atualmente tem grande destaque no nosso dia a dia, tanto no mundo do trabalho e profssional como dentro de cada uma das nossas casas.

As preocupações com a alimentação sempre estiveram presentes na história dos grupamentos humanos, unidos por razões diversas. Desde os primórdios dos tempos houve monastérios, hospitais, asilos, orfanatos e forças armadas que exigiam a produção e distribuição de alimentos em grande quantidade. Mas foi somente no início do século XX que estes serviços de alimentação começaram a ser reconhecidos e oficializados. (Maynie, 1978).

Desde os tempos antigos (escritos antigos na Babilônia, Grécia, Extremo Oriente), os alimentos e as plantas já eram falados como remédio natural contra doenças e preservação da saúde, ou seja, para recuperar e manter o equilíbrio do corpo.

No século V aC Hipócrates dava recomendações sobre alimentação, que não se referiam apenas à alimentação, mas às regras da vida em geral, e afrmava que quanto

melhor a nutrição, melhor a saúde.

Em 1785, Lavoisier descobriu os detalhes do metabolismo e posteriormente a importância das gorduras, proteínas, carboidratos, vitaminas e vários nutrientes inorgânicos para a saúde e foi assim até pouco mais de 200 anos atrás a ciência da nutrição.

Apesar dos grandes avanços nesta ciência, a desnutrição por deficiência (anemia) ou excesso de nutrientes (obesidade) ainda prevalece hoje, o que nos faz refletir que ainda há muito a ser feito no sentido de garantir o consumo e o uso adequado dos alimentos. Por isso a educação alimentar é importante e hoje existe um profissional (nutricionista) treinado e qualificado para prevenir, cuidar e manter tudo relacionado à área de alimentação e nutrição.

Para Santos:

O tema da alimentação, finalmente, começa a invadir a História impulsionando maior diálogo multi, inter e transdisciplinar, e fazendo com que as editoras invistam cada vez mais nessa área, transformando em best-sellers até mesmo simples manuais de receitas culinárias. As pesquisas acadêmicas – muitas que redundaram em dissertações e teses de pós-graduação – que abrangem processos históricos com enfoques social, cultural, econômico, político, tecnológico, nutricional ou antropológico, e mesmo como monografas sobre determinados alimentos, buscam recuperar os tempos da memória gustativa, possibilitando as desejáveis articulações entre a História e outras disciplinas. (2005, p, 165)

A necessidade de se alimentar fez com que o homem se desenvolvesse com seu meio ambiente, ou seja, mudou, alterou e estruturou a terra onde vive. Ele aperfeiçoou e diversificou ferramentas para arrancar raízes de plantas e caçar animais, e também usou o fogo para assimilar produtos inadequados ao sistema digestivo. Ou seja, o homem tem desenvolvido métodos para obter vegetais mais palatáveis, da mesma forma que domesticou animais para garantir o suprimento de carne.

O ser humano tem a particularidade de selecionar e preparar os seus próprios pratos, o que é conhecido como arte culinária ou a cozinha que fazemos diariamente em casa. Com bons hábitos alimentares poderemos evitar doenças e seremos um exemplo para os menores. É nos lares e nas escolas que se deve buscar a prevenção de doenças e distúrbios alimentares (anorexia, bulimia, obesidade) das crianças.

Outra série de doenças que foram eliminadas graças ao avanço do conhecimento no campo da nutrição, são as doenças carenciais, causadas pela falta de alguma vitamina ou outro nutriente na dieta alimentar. Na segunda metade do século 20, as doenças infecciosas deixaram de ser a principal causa de mortalidade por doenças crônicas como o câncer. A dieta tem se mostrado estatisticamente um importante fator envolvido na causa dessas doenças e, nas últimas décadas, os cientistas enfrentaram o desafio de identificar os fatores dietéticos envolvidos nelas.

ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL

Nas últimas décadas é notável que as mudanças no perfil alimentar, estilo de vida e o padrão de saúde da população brasileira, tiveram impacto nos índices de obesidade do país (WENDLING, 2013).

A relação entre esses índices de prevalência não se firma apenas nessa questão. O excesso de peso está relacionado com o estilo de vida, o comportamento desiquilibrado no consumo por alimentos calóricos e o sedentarismo. Posteriormente está associado às doenças crônicas não transmissíveis (DCNT), que já alcançou um total de óbitos em 72% no Brasil (SCHIMIDT, 2011; DUNCAN, 2011).

De acordo com a Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF), realizada em 2008-2009, a prevalência do excesso de peso e obesidade em crianças e adolescentes, tem aumentado de maneira significativa. A obesidade atingiu 16,6% do total de meninos e 11,8% das meninas de 05 a 09 anos. A pesquisa também relata que a prevalência é mais frequente no meio urbano do que no meio rural (IBGE, 2010). Diante desse contexto, a necessidade do controle e prevenção da obesidade infantil, está vinculada às políticas públicas e programas de promoção da saúde, que buscam adequar e melhorar os hábitos alimentares saudáveis e juntamente com a prática de atividades físicas (REIS, 2011; VASCONCELOS, 2011; BARROS, 2011).

Por observar que a escola é um espaço educativo e formador e com o objetivo formar cidadãos capazes de viver nesta sociedade repleta de novas tecnologias e consumismo exagerado, uma das metas a serem atingidas pela escola é a formação de valores e hábitos e entre eles está à consolidação dos hábitos de higiene e alimentação que propiciam uma qualidade na saúde física e mental.

A espécie humana necessita de uma dieta variada para garantir uma nutrição adequada. O consumo de uma variedade de alimentos em quantidades adequadas é essencial para a manutenção da saúde e do crescimento da criança. Para ingerir uma dieta variada, além da disponibilidade dos alimentos, é fundamental a formação dos hábitos alimentares. (BRASIL, 2002, p.36).

Dessa forma, os projetos das escolas deveriam propiciar a criança informações de forma lúdica, sobre os alimentos, a higiene com o corpo e como ambiente, orientando os alunos sobre o exagero que a mídia trans-

mite por meio de propagandas, desenhos e programas de televisão para aumentar o consumo de muitos alimentos que não são saudáveis e podem prejudicar a saúde.

O consumo alimentar na infância está intimamente associado ao perfl de saúde e nutrição, principalmente entre as crianças menores de dois anos de idade. A amamentação materna exclusiva até os seis meses e, a partir dessa idade, a inclusão na dieta de alimentos complementares disponíveis na unidade familiar é o esquema recomendado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) para as crianças de todo o mundo. Essa recomendação se pauta no conhecimento de que até os seis meses de vida o leite materno exclusivo é sufciente para satisfazer as necessidades nutricionais da criança, além de favorecer a proteção contra doenças. Após essa idade, a inclusão dos alimentos complementares no esquema alimentar da criança tem o objetivo de elevar, principalmente, as quotas de energia e micronutrientes, mantendo-se o aleitamento ao peito até 12 ou 24 meses de idade da criança. (OLIVEIRA et al., 2005, p.460).

Percebe-se que a intervenção das escolas para uma alimentação saudável é fundamental, estimulando as crianças desde a Educação Infantil a alimentarem-se de forma adequada.

De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006, p.17):

Na instituição de Educação Infantil são perpassadas pela função indissociável do cuidar/educar, tendo em vista os direitos e as necessidades próprias das crianças no que se refere à alimentação, à saúde, à higiene, à proteção e ao acesso ao conhecimento sistematizado.

Para que a Educação possa intervir na alimentação saudável das crianças é necessário que se faça um trabalho signifcativo, como apresentação de vídeos explicativos sobre a importância das vitaminas para o crescimento saudável, a importância dos hábitos de higiene, na preparação dos alimentos para consumo. Hábitos de higiene corporal, como escovar os dentes, lavar as mãos antes das refeições, entre outros que fazem parte do nosso cotidiano.

ROTINA DE ALIMENTAÇÃO

ara que a alimentação saudável seja signifcativa para a criança é fundamental que se realize atividades de acordo com a faixa etária do grupo de alunos. Essas atividades podem ser por meio de vídeos, leituras de histórias a respeito de alimentação, como o livro “Amanda no País das Vitaminas”, no qual a personagem principal se recusa a se alimentar saudável e só come salgadinhos e chocolates, mas ela começa a ter fraquezas e ao adormecer encontra em sonho com legumes e frutas falantes que a fazem perceber o quanto é importante comer as vitaminas que contém nas frutas e legumes.

Antes do almoço e do jantar, os professores podem cantar músicas, que contextualizam a importância de se alimentar bem em todas as refeições, incentivando as crianças que recusam determinados alimentos a comerem melhor.

Outra atividade que pode ser realizada é a leitura do livro “O pote vazio”, no qual o professor poderá realizar um plantio de feijão, com o objetivo da observação da germinação, a necessidade de água e luz para o desenvolvimento da planta, relacionando ao alimento para o crescimento saudável.

Pode-se também construir um relógio com o horário médio de cada refeição, com objetivo de determinar a importância de estabelecer horário para as principais refeições. Com o relógio as crianças buscarão imagens de quais alimentos devem ser servidos em cada refeição.

Com objetivo de tornar a alimentação saudável como fundamental e signifcativa para as crianças o professor pode trabalhar também com aulas de culinária, como a preparação de uma salada de frutas, por exemplo, na qual oportunizará as crianças observarem diferentes frutas em conjunto e o sabor ao comerem juntos em a necessidade de incluir açúcar ou outro doce.

A alimentação inadequada na fase infantil, quando as crianças estão no início da vida escolar pode ocasionar défcits no desenvolvimento físico e cerebral.

Segundo Rotenberg e Vargas (2004, p. 86):

a seleção, o consumo, a produção da refeição, o modo de preparação, distribuição, ingestão, isto é, o que se planta, o que se compra, o que se come, como se come, onde se come, com quem se come, em que frequência, em que horário, em que combinação, tudo isso conjugado como parte integrante das práticas sociais.

As atividades direcionadas para as crianças da Educação Infantil são de fundamental importância para o crescimento saudável.

A Direção Geral de Saúde – DGS (2005), afrma que a alimentação:

Assegura a sobrevivência do ser humano; fornece energia e nutrientes necessários ao bom funcionamento do organismo; contribui para a manutenção do nosso estado de saúde físico e mental; desempenha um papel fundamental na prevenção de certas doenças e contribui para o adequado crescimento e desenvolvimento das crianças e

adolescentes.

De acordo com Cassol e Schneider (2015, p.13),

O ato de se alimentar é um ato social capaz de provocar novos modos e valores de vida, visto que a relação entre as formas de produzir e comercializar e as formas de consumir e alimentar são essenciais para o desenvolvimento de práticas de produção e consumo sustentáveis.

Portanto, a criança deve possuir a capacidade e autonomia para escolher, além de possuir o espaço para se ambientar e conhecer a alimentação saudável, podendo praticá-la de acordo com suas preferências.

A escola é um ambiente propício para desenvolver ações sobre a promoção de hábitos saudáveis, incentivando o hábito nas crianças de ingerir alimentos saudáveis.

De acordo com Libâneo (2004):

A educação escolar tem a tarefa de promover a apropriação de saberes, procedimentos, atitudes e valores por parte dos alunos, pela ação mediadora dos professores e pela organização e gestão da escola. A principal função social e pedagógica da escola é a de assegurar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas, sociais e morais pelo seu empenho na dinamização do currículo, no desenvolvimento dos processos do pensar, na formação da cidadania participativa e na formação ética. Para isso, faz-se necessário superar as formas conservadoras de organização e gestão, adotando formas alternativas, criativas, de modo que aos objetivos sociais e políticos correspondam estratégias adequadas e eficazes de organização e gestão. (LIBÂNEO, 2004, p.137).

Portanto, Libâneo (2004), destaca que a escola deve assegurar o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, sociais e morais, superando regras conservadoras e elaborando estratégias adequadas para formação dos educandos.

À medida que a criança cresce e se desenvolve cognitivamente, seus medos e preocupações passam do concreto para preocupações abstratas. Por isso é fundamental que a criança seja incentivada a ter uma alimentação saudável desde a Educação Infantil.

De acordo com Kuhlmann Jr (1998, p.31):

[...] considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história.

Antes de chegar à escola para receber a educação formal a criança já passou por um processo educativo informal, que começou a desenvolver sua personalidade, e quando a mesma chega à escola encontra dificuldades de integração.

Com a diminuição do convívio familiar, provocada pela vida ocupada do mundo moderno, a boa educação escolar torna-se importante para o preparo da vida social da criança, e não mais apenas a educação como elemento fundamental para a pessoa humana.

DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

O crescimento e desenvolvimento da criança é um processo contínuo, mas mais importante durante os primeiros anos de vida e durante a puberdade e adolescência, que é quando ocorre o crescimento acelerado. Na puberdade e na adolescência é quando a taxa de crescimento faz com que uma dieta inadequada cause um atraso no crescimento devido à falta de fornecimento adequado de nutrientes.

A alimentação saudável é o que permite que crianças e adolescentes cresçam, desenvolvam e mantenham uma ótima saúde, evitando doenças degenerativas relacionadas à alimentação na idade adulta.

A regra mais importante da alimentação saudável é que as contribuições nutricionais devem ser recebidas nas proporções adequadas, mantendo o equilíbrio dos macronutrientes.

DESENVOLVIMENTO FÍSICO

Espera-se que os bebês tripliquem seu peso com um ano de idade, de acordo com a Academia de Nutrição e Dietética, tornando-o o período de crescimento mais rápido da vida humana. Além disso, a primeira infância é um período importante para o desenvolvimento cognitivo, comportamental e físico. Uma dieta saudável e nutritiva é um dos fatores mais importantes para garantir que uma criança atinja o desenvolvimento ideal.

A alimentação correta na infância é importante, pois o corpo da criança está crescendo e se formando, por isso está mais vulnerável a qualquer problema nutricional.

Uma alimentação saudável e balanceada é essencial para o estado de saúde das crianças, e um fator determinante para o bom funcionamento do corpo, bom cresci-

mento, ótima capacidade de aprender, comunicar, pensar, socializar e se adaptar a novos ambientes e pessoas, bom desenvolvimento psicomotor e em última instância para a prevenção de fatores de risco que influenciam o aparecimento de algumas doenças.

Precisamos de alimentos porque neles encontramos tudo aquilo de que o nosso corpo necessita para a obtenção de energia, de nutrientes e de materiais de construção de novas células de reparo de componentes celulares para a regulação de funções e prevenção contra várias doenças. (GOWDAK, 2006, p.64).

A boa nutrição é a primeira linha de defesa contra muitas doenças infantis que podem deixar suas marcas nas crianças para o resto da vida.

Uma dieta saudável fornece ao corpo uma grande variedade de alimentos em quantidades suficientes para o crescimento, desenvolvimento e manutenção adequados. Para que esta dieta seja completa, todos os grupos de alimentos devem ser consumidos incluindo carboidratos, frutas e vegetais, proteínas, laticínios, gorduras e açúcares. A chave é encontrar um equilíbrio no consumo de cada grupo de nutrientes.

As crianças estão em um período de crescimento importante, então seu corpo tem necessidades muito altas de energia e nutrientes. Cada grupo de alimentos tem funções específicas e essenciais, por isso é importante incentivar nossos filhos a manter uma alimentação variada.

Durante a primeira infância, o corpo está crescendo a um ritmo alarmante. Essa taxa diminui após 1 ano de idade e pode ocorrer em surtos durante a infância, adolescência e puberdade. Uma criança precisa de uma dieta adequada para fornecer nutrientes e energia suficientes para seu crescimento, sem reduzir a capacidade de seu corpo de se manter saudável. Além disso, quase metade da massa esquelética do adulto é formada durante a adolescência. Uma dieta saudável, rica em cálcio e outras vitaminas e minerais essenciais, permitirá um crescimento físico e esquelético ideal.

DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

As disfunções cognitivas e emocionais são um fardo crescente em nossa sociedade. Os fatores exatos e os mecanismos subjacentes que precipitam esses distúrbios ainda não foram elucidados. Além de nossa composição genética, a interação entre desafios ambientais específicos que ocorrem durante períodos de desenvolvimento bem definidos parece desempenhar um papel importante.

Como ponto de partida, o leite materno é o primeiro alimento que marca o futuro da saúde de um bebê, estando diretamente relacionado a um maior desenvolvimento intelectual e psicomotor. Então, em crianças em idade pré- escolar e escolar, a necessidade de comer corretamente é a chave para um crescimento saudável e forte.

Nos primeiros anos de vida, é essencial para o crescimento e desenvolvimento da criança uma alimentação qualitativa e quantitativamente adequada, pois ela proporciona ao organismo a energia e os nutrientes necessários para o bom desempenho de suas funções e para a manutenção de um bom estado de saúde. (PHILIPPI, ET. AL, 2003)

O conceito poderia ser resumido como “alimente-se bem para pensar melhor” e enfatiza a importância de oferecer às crianças um café da manhã rico em cereais, frutas e laticínios, concentrando-se em oferecer-lhes um almoço diário saudável para levar para a escola e ter um bom desempenho escolar.

Em crianças em idade pré-escolar e escolar, a necessidade de uma dieta correta é fundamental para que cresçam saudáveis e fortes.

Crianças pequenas, cujos cérebros estão se desenvolvendo rapidamente, precisam de uma dieta rica em nutrientes para ajudá-las enquanto processam o mundo ao seu redor. Sem os nutrientes certos, crianças pequenas e crianças em idade pré-escolar podem ter dificuldades para desenvolver as habilidades de manter a concentração, o que se torna cada vez mais importante à medida que envelhecem.

A alimentação afeta o crescimento físico e intelectual, daí a importância de uma alimentação saudável e equilibrada. Os alimentos desempenham um papel muito importante na saúde das pessoas. É fundamental que durante a infância as crianças tenham uma boa alimentação e aprendam a se alimentar corretamente.

É na infância que os hábitos alimentares são estabelecidos e, se não forem estabelecidos corretamente, serão muito difíceis de mudar. Com rotinas alimentares adequadas e um estilo de vida saudável, reduziremos as chances de a criança sofrer determinadas patologias na idade adulta. Além disso, evitaremos distúrbios nutricionais, anemia, sobrepeso ou obesidade. A infância é a fase da vida em que ocorrem mais mudanças, tanto físicas quanto intelectuais, e é nisso que reside a importância da alimentação infantil.

Em geral, recomenda-se que a alimentação dos mais pequenos seja rica em cereais, frutas e vegetais, e pobre em gorduras saturadas e sal. Embora em menor quantidade, você também deve consumir ovos, laticínios e peixes. Limitar a ingestão de carnes vermelhas e derivados e incorporar a água como bebida essencial nas refeições diárias são outras dicas para as crianças seguirem

uma alimentação saudável e balanceada.

Alimentos com calorias vazias, como açúcar ou doces industriais, devem ser restritos. Eles fornecem muita energia, mas poucos nutrientes e podem ser prejudiciais se ingeridos em excesso. A curto prazo podem causar cáries e, em um futuro não muito distante, sobrepeso ou obesidade.

É preciso ter em mente que cada criança é diferente e sua alimentação pode variar de acordo com suas necessidades. Cada vez mais crianças são alérgicas ou intolerantes a vários alimentos. Se nos encontrarmos nesta situação, o melhor é procurar um profissional de nutrição infantil. O especialista irá preparar um cardápio exclusivo, após ter estudado o caso, para que a criança possa ter uma alimentação saudável substituindo alguns alimentos por outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho de conclusão de curso procurou abordar aspectos relevantes a respeito de uma alimentação saudável e sua importância nas escolas para o desenvolvimento das crianças.

Tanto a infância quanto a adolescência são dois períodos importantes de aprendizagem. Por meio deles, são adquiridos os conhecimentos e as habilidades que futuramente serão a base do nosso estilo de vida e nos ajudarão a administrar o nosso dia-a-dia.

Desde a forma de aprender a pentear ou a banhar-se, à forma de interagir socialmente, aos conhecimentos formais que adquirimos no ambiente escolar, a aprendizagem nas duas fases é constante e enriquecedora. No entanto, um aspecto tão importante como "a forma como nos alimentamos" pode ficar de fora da educação que nos é proporcionada durante esses anos.

Tendo em conta que comemos todos os dias, que o fazemos várias vezes durante as 24 horas, e que, além disso, existe uma relação direta entre a nossa alimentação e o nosso estado de saúde, a educação nutricional torna-se um assunto essencial nesta fase da aprendizagem.

A aquisição de conhecimentos básicos sobre alimentação e nutrição faz com que na vida adulta a alimentação obtenha o valor destacado que merece como fator determinante do estado de saúde.

Essa educação nutricional correta ajuda a adquirir comportamentos positivos em relação à alimentação e contribui para modificar aqueles que são menos adequados. Tudo com o objetivo final de adotar hábitos saudáveis, que perdurem no tempo e favoreçam uma melhor qualidade de vida.

Ensinar bons hábitos nutricionais é uma tarefa contínua e compartilhada. Pais e ambiente familiar, professores, profissionais de saúde, assim como a indústria de alimentos e a mídia devem promover o ambiente adequado para aumentar o conhecimento sobre o assunto e gerar um ponto de vista crítico em tudo o que se relaciona à alimentação.

Seu escopo é amplo e ajuda a criar uma cultura alimentar focada em ter um impacto positivo na saúde em todos os sentidos. Pode influenciar no consumo alimentar e nas práticas dietéticas, mas também na segurança alimentar, pois bem estruturada, uma boa educação nutricional também incute hábitos básicos de higiene.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Departamento de Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino. Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde e Ministério da Educação. Portaria Interministerial. MS/MEC nº 1010 de 08 de maio de 2006. Institui as diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional. Brasília: Ministério da Saúde e Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – Brasil:1998.

BRASIL. IEC/FIOCRUZ. Promoção da saúde. Declaração de Alma-Ata. Carta de Ottawa. Declaração de Adelaide. Declaração de Sundsvall. Declaração de Santafé de Bogotá. Declaração de Jacarta. Rede de Megapaíses. Declaração do México. Brasília: Ministério da Saúde, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 1997a.

. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997b.

. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692. Brasília, 1996a.

_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394. Brasília, 1996b.

CONSEA. Alimentação e educação nutricional nas escolas e creches. In:

CONFERÊNCIA NACIONAL DE SEGURANÇA ALIMENTAR, 2. ed., 2004,

Olinda. Relatório final. Olinda, 2004. Disponível em: http://www.fomezero.gov.br/conferencia. Acesso em: 14 dez. 2022.

GOWDAK, Demétrio; MARTINS, Eduardo. Ciência: novo pensar. Edição Renovada. 7ª série/8º ano. 2ª ed. São Paulo: FTP, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola. Teoria e Prática. 5ª ed. Goiânia, Editora Alternativa, 2004.

JONES, I. La imaginación, punto de partida de las escuelas. Rev. Org. Mundial Salud, v.49, n.4, p.111-39, 1996.

LEONELLO, V. M.; L'ABBATE, S. Educação em saúde na escola: uma abordagem do currículo e da percepção de alunos de graduação em Pedagogia. Interface - Comunic., Saúde, Educ., v.10, n.19, p.149-66, 2006.

LOUREIRO, I. A importância da educação alimentar: o papel das escolas promotoras de saúde. Revista Portuguesa de Saúde Pública. v. 22, nº 2, p. 43- 55, jul./dez. 2004.

MAYNIE, R. Historique de la restauration collective.Cahiers de Nutrition et de Diétetique, Paris, v. XII, f. 3, p. 189-190,1978.

OLIVEIRA, Lucivalda Pereira Magalhães de et al. Alimentação complementar nos primeiros dois anos de vida. Revista Nutrição. [online]. 2005, vol.18, n.4, p. 459- 469. ISSN 1678-9865.

PHILIPPI, Sonia Tucunduva; CRUZ, Ana Teresa Rodriguez & COLUCCI, Ana Carolina Almada. 2003. Pirâmide alimentar para crianças de 2 a 3 anos. Artigo disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-52732003000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 dez. 2022.

ROTENBERG, S.; VARGAS, S. Práticas alimentares e os cuidados da saúde: da alimentação da criança à alimentação da família. Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil. nº 4. Recife: IMP, 2004.

SANTOS, Carlos Roberto Antunes dos. A alimentação e seu lugar na história: os tempos da memória gustativa. Revista da Academia Paranaense de Letras. Curitiba, n. 51, 2005.

SILVA JÚNIOR, César da. Ciências: entendendo a natureza, o homem e o ambiente. São Paulo: Saraiva, 2000. ISBN 85-02-02160-5.

METODOLOGIAS ATIVAS NA BUSCA DA AUTONOMIA E PROTAGONISMO DO ESTUDANTE

ROSEMARY AUGUSTO

RESUMO

As metodologias ativas potencializam o estímulo à curiosidade, ao passo que os estudantes são inseridos na conjectura e processam elementos novos, ainda não levados em consideração nas aulas ou na própria visão do professor. O objetivo deste trabalho é pormenorizar a importância da prática docente direcionada para a formação contínua e a inserção de metodologias ativas como uma metodologia que proporcione aulas estimulantes. Este procedimento se faz essencial atualmente, em razão das evoluções tecnológicas. Repensar no papel docente que deverá se adequar a nova perspectiva de estudantes “nativos digitais” com a intencionalidade de promoção do estímulo e autonomia dos discentes na própria aprendizagem. A metodologia adotada foi a revisão bibliográfca a partir de artigos e livros que discute a temática em questão utilizamos como termos descritores para nossa pesquisa: motivação para aprender, estratégias de aprendizagem, difculdades de aprendizagem, aprendizagem na perspectiva sócio-histórica. Concluiu-se que a aplicação de Metodologias Ativas tem potencial para uma educação questionadora, na qual os discentes assumem o papel de protagonistas do aprendizado, com caráter crítico e mais alinhado com as necessidades sociais vigentes. Entretanto, reconhece-se que para tal, são necessárias determinadas condições, incluindo a disposição de professores e estudantes.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Protagonismo. Estudante. Professor.

ABSTRACT

The ative methodologies have the potential to arouse curiosity, as the students insert themselves into the theorizing and bring new elements, not yet considered in the lessons or in the perspective of the professor himself. This work aims to describe the importance of a teaching practice aimed at continuing training and the use of active methodologies as a process capable of providing dynamic lessons. Such an approach is necessary because of technological developments in the 21st century. The teaching role undergoes modifcations to adapt to the new demand of "digital natives" students in order to promote interest and autonomy of students in learning. The methodology adopted was the bibliographic review from articles and books that discusses the theme in question we use as descriptive terms for our research: motivation to learn, learning strategies, learning di f culties, learning in the socio-historical perspective and active methodologies. It was concluded that the application of Active Methodologies has the potential for a questioning education, in which the students assume the role of protagonists of learning, with a critical character and more aligned with the current social needs. However, it is recognized that this requires certain conditions, including the provision of teachers and students.

Keywords: Active methodologies. Protagonism. Student. Teacher.

INTRODUÇÃO

Com o avanço dos anos, com estudiosos dedicados a pesquisar a educação e a modernização das práticas de ensino-aprendizagem, discutem a necessidade de ressignifcar esta forma de conceber dessas práticas, sendo urgente, para isso, a desconstrução dessa visão. Entendemos por mediação, numa perspectiva construtivista, o aprendizado que se dá ao início do desequilíbrio cognitivo posto pelo ambiente, de modo que o estudante, para equilibrar-se, passará por processos internos de assimilação e acomodação. A mediação, então, seriam as ações estabelecidas na relação professor aluno, cujo objetivo seja favorecer o aprendizado reconhecendo, para isso, o papel ativo do estudante.

Por um longo período, a relação ensino aprendizagem se constituiu como um processo em que o professor permanecia como detentor do conhecimento, que deveria transmiti-lo para o aluno, com papel passivo e receptor (MORÁN, 2017). Com o avanço da tecnologia em um mundo de informações disponíveis a qualquer momento e em qualquer lugar e doravante os questionamentos acerca da concepção bancária de ensino (FREIRE, 2005), a relação aluno e professor passa por um período de evolução e transformações, colocando hoje a possibilidade de o docente ser um agente mediador de alunos construtores de seus saberes, com olhar crítico, evolutivo e contínuo (MORÁN, 2017).

O foco importante na melhoria da educação não é sobre o que os professores fazem, mas sobre o que e como os estudantes aprendem, para alinhar métodos de ensino apropriados e tarefas de avaliação por projetos, que permita um julgamento do quão bem os estudantes aprendem. A motivação dos estudantes para o ato de aprender é intrínseca, então, dependente do próprio indivíduo, mas que fatores externos como a aprovação, o diploma, são frequentemente desejados por eles.

A prática pedagógica produtiva e ino-

vadora busca instruir os alunos a adoção de metodologias de pesquisa, compreensão e construção de saberes a partir de experiências extraclasse, estimulando a troca de vivências e interação entre colegas, despertando habilidades e competências para além do domínio cognitivo.

Paula (2018) nos leva a compreender que aprender ativamente significa ter que pensar, entender e formar a própria opinião. Por meio deste método de ensino-aprendizagem, o estudante desenvolve diversas habilidades. A aprendizagem ativa se mostra vantajosa tanto para os estudantes como para os professores. Para os primeiros, identificamos: o desenvolvimento do pensamento crítico, a facilidade para reter o conhecimento, maior motivação, estímulo à autonomia, desenvolvimento da autoconfança, maior facilidade para resolver problemas, sentimento positivo de serem protagonistas do próprio aprendizado e melhores resultados acadêmicos de maneira geral. Já para os professores e para universidade, a aprendizagem ativa é mais apropriada para melhorar o acompanhamento e a avaliação dos estudantes.

DESENVOLVIMENTO

O princípio associado à utilização de metodologias ativas consiste em deslocar o eixo principal da responsabilidade pelo processo de aprendizagem do professor para o aluno (MAZUR, 2015). Nesse sentido, o grande objetivo delas o proporcionar ao aluno o protagonismo, sem desconsiderar o papel mediador do professor.

De acordo com Valente (2018), a aprendizagem Ativa é um conjunto de práticas pedagógicas que discute a questão das técnicas clássicas de aprendizagem. O aluno se encontra no centro do processo de aprendizagem e deve se engajar de maneira ativa na aquisição do conhecimento, que será de sua responsabilidade. Essa abordagem estimula a aptidão em resolver problemas, colaboração dos indivíduos, o aprendizado envolvente, empatia, confança, senso crítico e o protagonismo. O principal objetivo é incentivar os alunos para que aprendam de forma autônoma e participativa, a partir de situações e problemas reais. (VALENTE, 2018)

Sampaio salienta:

As metodologias ativas são então definidas de uma maneira geral como estratégias pedagógicas criadas para envolver os alunos num processo de ensino aprendizagem que enseje um comportamento ativo, engajado e de significado – que pensem no que estão fazendo. Que realizem atividades que os situem dentro de um contexto e que os auxiliem no desenvolvimento de estratégias cognitivas e no processo de construção de conhecimento. (SAMPAIO,2020,p.31)

A maneira de operar das metodologias ativas considera os conhecimentos preexistentes dos educandos e educadores para subsidiar a construção de novos conhecimentos, tornando a aprendizagem repleta de significado. Nesse sentido, foi destacada compreensão dos fenômenos ao invés da memorização arbitrária de conteúdos, em um movimento de associação dos elementos novos àquilo que os sujeitos já sabem, resultando em uma aprendizagem que ressignifica crenças e se volta para evidências científicas e melhores práticas.

Nesse contexto, Ribeiro (2005) enfatiza que a aprendizagem torna-se mais estimulante com as metodologias ativas para aprendizagem. Ademais, os estudantes que experenciam essa abordagem adquirem confança em suas resoluções de problemas e na execução do conhecimento em contextos práticos, aprimorando a interação com os pares compreendendo a manifestar suas opiniões de forma oral e por escrito, estimulando na resolução dos problemas e vivenciado situações que requer tomada de decisões individuais, além de, potencializar a autonomia do pensamento e na atuação.

Importante compreender as expectativas dos professores em relação ao ensino, o contexto em que os alunos estão inseridos e as informações que trazem ao longo de sua formação, são caminhos que facilitam o ensino e consequentemente o aprendizado. Deve ser considerado que o aluno chega na escola com uma pluralidade de informações, que podem e devem ser trabalhadas em favor da construção de conhecimento, mediada pelo professor.

Para Pedrosa et al (2011, p. 319), o uso de metodologias ativas leva o discente a refetir sobre seu processo de trabalho e a transformar a sua realidade, benefciando-a, tendo em vista que desperta nele o senso crítico e a busca de mudanças em sua relação consigo mesmo e com a comunidade geral. Para Paiva (2016) “as metodologias ativas rompem com o modelo tradicional de ensino e fundamentam-se em uma pedagogia problematizadora, ao qual o aluno é estimulado a assumir uma postura ativa em seu processo de aprendizagem" (p. 145). Borges e Alencar (2014) complementam, neste sentido, que a mudança nessa prática pedagógica já existente deve ser feita de forma gradativa para que possa ser assimilada.

Outro exemplo de Metodologia Ativa, cujo potencial de construção de conhecimentos, é alto, é a aprendizagem baseada em problemas, que se constitui como o eixo principal do aprendizado. Muito utilizada em cursos de graduação, pode também ser utilizada na educação básica. A Aprendizagem

Baseada em Problema, ou PBL (em

inglês Problem Based Learning), como é mundialmente conhecida, fundamenta-se em princípios educacionais cujo processo de ensino-aprendizagem é ativo, e ocorre por intermédio da construção do conhecimento realizada pelo próprio aluno.

Segundo Berbel (2011), "ela se desenvolve com base na resolução de problemas propostos, com a finalidade de que o aluno estude e aprenda determinados conteúdos". A metodologia é formativa à medida que estimula uma atitude ativa do aluno em busca do conhecimento. Basicamente, os temas a serem trabalhados são transformados em problemas que devem ser discutidos e avaliados pelos alunos. A busca pela resolução dos problemas é que irá ativar o uso de todo conhecimento que o aluno possui, e o que acontece a partir disso, é a construção de novos conhecimentos.

Aprendizagem Baseada em Equipe tem o objetivo de gerar dúvidas, desequilíbrios ou perturbações intelectuais, com forte motivação prática e estímulo cognitivo para evocar as reflexões necessárias à busca de adequadas escolhas e soluções criativas (MITRE, S. M. et al. 2007). Problemas que geram curiosidade e desafio, a disponibilização de recursos para pesquisar problemas e soluções, bem como a identificação de soluções hipotéticas mais adequadas à situação e a aplicação dessas soluções, além disso, o aluno deve realizar tarefas que requeiram processos mentais complexos, como análise, síntese, dedução, generalização (MEDEIROS, 2014).

Embora o trabalho em equipe consiste em duas ou mais pessoas que interagem em alguma atividade em comum. Times são caracterizados por um elevado nível de compromisso individual para o bem-estar do grupo e um elevado nível de confança entre os membros. O processo de tornar um grupo de pessoas em uma equipe requer tempo de interação conjunta, recursos (especialmente intelectuais), uma tarefa desafadora, a qual se torna objetivo comum, e comentários frequentes sobre o desempenho individual e de grupo.

Dessa forma, aspectos como a comunicação, o aprendizado ativo dos estudantes e a capacidade de argumentação ganham destaque com essa prática. Por mais que o método seja eficaz, existem princípios que precisam ser respeitados para manter a efetividade. Existem alguns pilares que sustentam o conceito do TBL, como: preparação; teste de garantia de prontidão e exercícios com foco na aplicação. Para que funcione de maneira adequada, esses princípios precisam ser respeitados.

Aprendizagem baseada em projetos (ABP) é uma metodologia que traz grandes contribuições para os alunos em sala de aula, pois trabalha de forma ativa e em grupos na construção de projetos, podendo ser de forma presencial ou virtual. O desenvolvimento de projetos é o ponto principal dessa metodologia. Para Barbosa e Moura (2013) ela parte de uma questão norteadora e relevante para um grupo social que envolve intervenção, desenvolvimento, pesquisa, ensino e aprendizagem.

Dentre essas, questões norteadoras pode-se destacar a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) como uma metodologia cujo potencial envolve não só o trabalho colaborativo, como também o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas abertos e a interdisciplinaridade. Segundo Benzer:

> [...] a ABP pode ser definida pela utilização de projetos autênticos e realistas, baseados em uma questão, tarefa, ou problema altamente motivador e envolvente, para ensinar conteúdos acadêmicos aos alunos no contexto do trabalho cooperativo para a resolução de problemas. (BENDER, 2014, p.15)

A sala de aula invertida é uma categoria do e-learning na qual os conteúdos são estudados on-line pelo aluno antes de ir para a sala de aula. Dessa forma, a sala de aula passa a ser o local de realização de atividades práticas, debates, discussões sobre o conteúdo já estudado (MENEZES, 2018). A inversão ocorre quando o professor não é o transmissor ativo do conteúdo. Assim, o aluno estuda o conteúdo após a aula, para que no momento de discussão, seja verifcada assimilação do conteúdo pelo discente. É uma tipologia das metodologias ativas mais conhecidas e utilizadas tanto nas salas de aula presenciais, como nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Por outro lado, Teixeira (2013, p. 22) destaca que, apesar de a sala de aula invertida não se apresentar como um modelo de ensino-aprendizagem novo, a evolução das tecnologias digitais possibilita que se recorra a uma multiplicidade de recursos para planejar e implantar o modelo, promovendo a integração das tecnologias digitais na aprendizagem.

Segundo Xavier existe uma multiplicidade de recursos para se utilizar na sala de aula invertida:

- Apesar de os vídeos e as videoaulas serem mais predominantes, não se deve alongar demais os vídeos, no máximo eles devem ter a duração de 5 a 7 minutos.
- Vodcast, podcast e screencast são ótimas opções para escutar ou assistir vídeos gravados na hora que o consumidor do conteúdo quiser.
- Lousas digitais trazem um mundo de possibilidades para inovar o ensino na sala de aula.

- Plataformas digitais de ensino, isto é, Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) reproduzem de maneira digital o conteúdo educacional, permitindo o ensino à distância. Alguns exemplos são Moodle, Edmodo e Google Classroom.

- Fóruns permitem interação e propiciam avaliação entre pares.

- Wiki possibilitam a criação, edição e compartilhamento de documentos na rede de forma colaborativa.

- Cursos e objetos de aprendizagem de repositórios como Khan Academy e Coursera podem ser acessados por qualquer um e em qualquer lugar.

- Redes sociais também podem ser utilizadas para as interações entre professores e alunos, com a missão de divulgar os assuntos inerentes à informação escolar. (XAVIER,2021 p.31)

No método da sala de aula invertida podemos equilibrar estas abordagens com uma maior facilidade, uma vez que pode proporcionar um atendimento mais individualizado a cada estudante (ou em turmas muito grandes pelo menos separá-las em grupos). Além disso, alunos que já entenderam o conteúdo conseguem explicar para os outros, e assim aprender ainda mais, pois estará estruturando sua compreensão ao explicar para o outro. Os alunos que ainda possuem dúvidas e dificuldades com o conteúdo conseguem ouvir outros colegas e assim acontecer à mudança de pensamento por meio das discussões.

Apesar dos desafios, entendemos que trabalhar com metodologias ativas, especificamente com a sala de aula invertida, diz muito da realidade do aluno contemporâneo. A relação da SAI com as TDIC possibilita aos usuários ter acesso aos mais variados conteúdos, disponibilizados ou não pelos professores, gerando novas oportunidades de aprendizado. A Sala de Aula Invertida é considerada a porta de entrada para outras metodologias ativas de aprendizagem, pela maneira flexível de inserir-se no contexto da sala de aula tradicional, de forma híbrida, ou seja, reunindo elementos de forma on-line e presencial, conjuntamente.

Com a popularização dos jogos eletrônicos, é comum ouvir que o hobby da maioria dos estudantes é jogar videogame. Pensando nisso, a gamificação surgiu como uma forma de aproximar o dia a dia do estudante às aulas. Essa metodologia ativa pode trabalhar o espírito competitivo bem como o cooperativo dos alunos. O importante é que se desenvolvam as habilidades principais que aparecem durante um jogo – a atenção às regras, a elaboração de uma estratégia e, claro, a busca pelo sucesso e pela vitória. Para tanto, o professor pode utilizar jogos de tabuleiro, de cartas ou até mesmo eletrônicos. Também é possível sugerir aos alunos que eles mesmos criem um jogo baseando-se em algum dos conteúdos trabalhados.

O termo gamificação foi cunhado em 2002 por Nick Pelling, um programador ao aplicar o termo em sua consultoria, mas somente a partir de 2010 disseminou-se pelo mundo. Gamificação, segundo Kapp (2012, p. 202), é "o uso de mecânicas, estéticas e pensamentos dos games para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas". Ainda segundo o autor, é um processo que utiliza elementos de jogos (pontuação, missões, ranking etc.) em ambientes que não são de jogos; ao qual os jogadores se envolvem em um desafio definido por regras, interatividade e feedback, sendo que este proporciona ao jogador sua real situação no jogo, e que por vezes provoca reação emocional.

Devido suas amplas possibilidades, a gamificação tem sido aplicada em campos variados, tais como educação, saúde, marketing, gestão de relacionamento, programação de computadores, entre outros. No campo educacional, a gamificação tem sido utilizada cada vez mais, superando os métodos tradicionais de ensino e aprendizagem pelos games. A gamificação na aprendizagem emprega elementos dos jogos, visando aumentar o envolvimento e dedicação dos alunos como nos games (FARDO, 2013).

Além disso, o uso de games na Educação contribui positivamente com o desenvolvimento de competências e habilidades (LENCASTRE; BENTO; MAGALHÃES, 2016). Isto porque, os games exercem uma influência positiva no processo de ensino-aprendizagem, cuja gamificação surge como sendo uma metodologia ativa de aprendizagem, um fenômeno relativamente novo na Educação e distinto do design de jogos. O conceito de gamificação tem despertado o interesse acadêmico de investigar as contribuições pedagógicas desta metodologia ativa de aprendizagem no ensino, inclusive na Educação Básica.

O Modelo Rotacional de ensino híbrido consiste em proporcionar ao aluno a chance de alternar ou circular por diferentes modalidades de aprendizagem, possibilitando ao aluno o contado com atividades práticas múltiplas, com: Rotações por Estação, Rodízio entre Laboratórios, Rodízio Individual e a Sala de Aula Invertida (VALENTE, 2018).

Esta metodologia valoriza a construção do conhecimento a partir da presença ativa do estudante, desconstruindo aquela visão de que o conteúdo das aulas devam ser previamente estipuladas e fielmente seguidas por meio da transmissão expositiva do professor. Ela propõe que problemáticas devam ser abertas e valorizadas a partir de grupos de estudos colaborativos e que tenham interação entre alunos, professores e comunida-

de acadêmica. A troca de conhecimentos no estudo colaborativo que ocorre nas estações de ensino enriquece a aula e dão condições aos estudantes de desenvolverem o diálogo de diversos conteúdos e, assim, favorecer o pensamento crítico, incentivando a autonomia e o senso de análise científica dos alunos (SILVA, et. AL 2016)

Com a discussão sobre os tipos de metodologias ativas, percebe-se o número variado de possibilidades a serem empregadas no contexto educacional. Sua aplicação no processo de ensino-aprendizagem tem o objetivo de tornar o aprendizado mais dinâmico e significativo, transformando a sala de aula em um ambiente propício à construção de saberes, acolhedor, criativo e estimulante, evidenciando o aluno como sujeito ativo e protagonista na aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muito se discute sobre as mudanças na área do ensino. Muitas são as pessoas que estão preocupadas com todo este processo de transformação, pois o que está em jogo são a quantidade de informações disponíveis e as maneiras de sintetizá-las, sem perder a qualidade no ensino. Pensando nisso, percebe-se a real importância de todo este esforço na área da educação e os impactos que ela tem sobre as futuras gerações.

Para execução das metodologias ativas o professor deve estar preparado, apto e aberto para o desenvolvimento da mesma, pois da mesma forma que as metodologias ativas tentem a enfatizar uma melhor aprendizagem do educando as mesmas podem diminuir a motivação devido ao mau uso das metodologias, para que se tenha uma metodologia eficaz faz-se necessário que o docente tenha habilidade e compreenda a mesma usando de diversos métodos de acordo com as particularidades de cada turma, o profissional da educação deve sempre buscar novas metodologias, pois cada turma tem o seu perfil e seu ritmo, buscando conhecer as singularidades de cada turma em busca de adaptar as metodologias para cada realidade.

É justamente desse professor que a sociedade precisa no momento atual: um professor que trabalha o conhecimento construindo e desconstruindo o conteúdo, junto com os seus alunos; um professor que valoriza diferentes conhecimentos e processos de aprendizagem; um professor que sabe olhar para a estrutura reticular dos saberes que se constituem no contexto da sala de aula e que são compartilhados entre todos os sujeitos presentes.

REFERÊNCIAS

BACICH, L; MORAN, J. (Org). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórica-prática. Porto Alegre: Penso 2018

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. de. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. Boletim Técnico do SENAC, v. 39,

n. 2, p. 48- 67 , 2013. Disponível em: HTTPS://www.bts.senac.br/bts/article/view/349. Acesso em: 11 mar. 2023.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Mina-se: Ciências Sociais e Humanas, v. 32, n. 1, p. 25, 27 mar. 2011.

BENDER, W. N. Aprendizagem Baseada em Projetos: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: PENSO. 2014

BORGES, T. S; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante de ensino superior. Ciro em Revista. Jul/Ago 2014, Ano 03, n° 04, p. 119- 143.

FARDO, M. L. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. Sentido - UFRGS, V. 11 nº 1, 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.ª edição.

KAPP, Karl. The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. Pfeifer, 2012.

LENCASTRE, José; BENTO, Marco; MAGALHAES, Celestino. Mobile Learning: potencial de inovação pedagógica. São Paulo: Vozes, 2016, p. 159–176.

MEDEIROS, Amanda. Docência na socioeducação. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014.

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.

MORAN, J. M. (2017) Mudando a educação com metodologias ativas. In: Souza, C. A., & Torres-Morales, O. E. (orgs.). Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa, PR: UEPG.

PAIVA, M. R. et al. Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: Revisão Integrativa. SANARE, S.; - V.15 n.02, p.145-153, Jun./ Dez. - 2016 – 145.

PAULA, Heller de. 2018. Disponível em: https:// www.hellerdepaula.com.br/design-sprint/ Acesso em abril 2019.

PEDROSA, I. L.; LIRA, G.A.; OLIVEIRA, B.de; SILVA, M.do S. M. L.; SANTOS,

M. B. dos; SILVA, E. A.; FREIRE, D. M. C. Uso de metodologias ativas na formação técnica do agente comunitário de saúde. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 319-332, 2011.

RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. A aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma implementação na educação em engenharia. 2005. 236

p. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos / SP, 2005.

SAMPAIO, Carlos Magno. Metodologias ativas: um novo (?) método (?) de ensinar (?). 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

SILVA, M. I. et. al Estudo do Método de Rotação por Estações para o desenvolvimento de diferentes linguagens. XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química (XVIII ENEQ) Florianópolis, SC, Brasil – 25 a 28 de julho de 2016.

TEIXEIRA, G. P. Flipped classroom: um contributo para a aprendizagem da camoniana. 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Sistemas d Learning)-Universidade Nova Lisboa, Lisboa, Portugal, 2013. Disponível http://run.unl.pt/bitstream/10362/11379/1/29841_Teixeira_Flipped-Classroom_Li Camoniana.pdf>. Acesso em: 11/março/2023.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In:.

XAVIER, Rogério. Metodologias ativas e a sala de aula invertida: pesquisas e experiências. Trabalho de conclusão de Curso da Universidade Federal Fluminense. Niteroi.2021

A ARTE DE CONTAR E ENCANTAR HISTÓRIAS INFANTIS

RUTH MONSALE

RESUMO

O presente artigo tem por finalidade auxiliar a prática pedagógica com bebês e crianças pequenas, trazendo como importante ferramenta a Contação de histórias e suas variáveis, bem como características para a escolha de um bom livro e histórias de acordo com cada faixa etária, organização do espaço, e como o a afetividade interfere positivamente durante a realização dessa dinâmica. A pesquisa também revela as diversas possibilidades que a contação de história pode proporcionar com as crianças no cotidiano escolar, salientando como a música pode e deve ser incluída nesses momentos como estratégia para atingir objetivos de desenvolvimento cognitivo, corporal, social e emocional, estimulando a criatividade e imaginação.

Palavras Chave: Contação de História; Lúdico como ferramenta; Histórias com músicas.

INTRODUÇÃO

Atualmente, existem inúmeros autores e livros infantis disponíveis nas escolas e no mercado. Porém a problemática que muitas vezes nos deparamos, é a banalização do ato de leitura, muitas vezes sendo usada apenas como artifício para “acalmar” a turma, como um passa tempo quando não há outra coisa para se fazer, ou quando se encara a Contação de Histórias para bebês e crianças pequenas como algo difícil e muitas vezes impossível, por se tratar de um público muito jovem, a que alguns julgam não compreendem muita coisa.

De fato, ler e contar histórias podem ser realizados como um momento de descontração e de lazer, porém não devem se limitar a isso, principalmente no ambiente escolar. Deve ser vista e utilizada como importante ferramenta na prática pedagógica, e muitos autores desmistificam o preconceito com as aprendizagens na primeira infância.

BREVE HISTÓRIA DO SURGIMENTO DA LITERATURA INFANTIL E OS AVANÇOS DA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

O ato de contar histórias, talvez seja a interação humana mais antiga de que se tem registro. O homem primitivo contava histórias desde o início do desenvolvimento de suas habilidades de comunicação. De acordo com historiadores, contavam aos demais pertencentes de seu grupo e através de desenhos rupestres para gerações posteriores, como realizavam suas caças, como o clima e o tempo influenciavam na colheita, suas festividades e até seus relacionamentos. Ações com as quais serviam como trocas de experiências, ensinamentos e também momentos de confraternização.

Com o passar do tempo, narrativas com intuito de informar, ensinar ou contar algo que não aconteceu, mas que se poderia fazer imaginar ficaram mais frequentes, surge então a “literatura” que quer dizer “letras”, em latim. A literatura só se torna possível com a escrita, embora não tenha surgido com ela.

Com o passar dos séculos, essa prática manteve sua essência, mas também foi ganhando novos significados e objetivos específicos de acordo com o grupo e etnia, mantendo a cultura e tradição de cada comunidade viva.

A Literatura Infantil por sua vez, com início internacionalmente entre os séculos XVII e XVIII, tinha viés ideológico, com o objetivo de ensinar regras, de como as crianças e os jovens deveriam se portar diante da sociedade e compreenderem o que era certo e o que era errado de acordo com aquela época. Esses fatores auxiliaram no comprometimento do real significado de “Arte” sobre a literatura, tornando-a uma prática obrigatória e sem prazer.

Os clássicos eram destinados ao público mais bem afortunado, e as lendas e contos folclóricos para os mais pobres. Porém, algumas obras se mantiveram vivas com o passar do tempo, pela qualidade estética, assim como os contos passados de geração para geração.

No Brasil, em meados do século XIX e início do século XX, literaturas infantis internacionais foram traduzidas para o nosso idioma, mantendo características ideológicas e de valorização da Nação. Monteiro Lobato, foi o precursor de uma literatura brasileira, destinada ao público infanto-juvenil. E mesmo com muitas mudanças políticas e de movimentos sociais, o “Patriotismo” se mantinha nos principais temas dos livros e histórias nesses períodos.

Somente nas décadas de 70 e 80, houve uma verdadeira transformação nos livros infantis. Com a chegada de vários novos autores, resgatando a cultura brasileira com contos folclóricos, cantigas de ninar e brincadeiras de roda.

Assim como a literatura infantil, a concepção de infância foi algo conquistado em longo prazo, quando finalmente se enxergou a criança como um ser pensante e também importante para o futuro da sociedade. Com a Educação Infantil não foi diferente. Sua percepção foi e vem sendo transformada e repensada gradativamente. O processo de aquisição de uma nova identidade para as instituições que trabalham com crianças foi longo e difícil. Deixando de ser apenas assistencialista, tornando-se um ambiente de aprendizagem e socialização. Torna- se de fato um ambiente educacional, onde o cuidar e educar são indissociáveis.

A visão tradicionalista sobre a educação infantil vai aos poucos dando espaço para novas práticas mais humanizadas, que tem como foco principal a própria criança e suas potencialidades.

Com isso, também, professores e funcionários da educação, vêm se aprimorando e buscando novas possibilidades e caminhos para contribuírem no desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas.

O DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A fase de 0 aos 6 anos de idade, é considerada como a primeira infância e é o período mais importante no desenvolvimento humano. Nessa etapa da vida acontecem processos fundamentais, como o desenvolvimento corporal, cerebral, capacidade da comunicação e socialização.

Estudos e avanços da Neurociência revelam as potencialidades dessa fase e seu desenvolvimento como uma combinação genética com as relações e influências do meio.

Para Piaget, todos nascem com reflexos que são reações automáticas. E a partir deles e com estímulos do ambiente em que se está inserido, novas aprendizagens vão sendo assimiladas. Roseli Fontana e Nazaré da Cruz, mestres em Psicologia Educacional pela UNICAMP, exemplificam essa concepção, transcrevendo sobre a abordagem Piagetiana em Psicologia e Trabalho Pedagógico (1999): “Na concepção Piagetiana, a criança age sobre o mundo (...) Para conhecer os objetos, o sujeito tem que agir sobre e, por conseguinte, transformá-los”.

Por isso essas interações com o meio e com o outro, são de essencial importância principalmente no ambiente escolar, e devem ser intencionais e de qualidade. Ou seja, quanto maior “qualidade” nas relações interpessoais, maior qualidade nas aprendizagens.

Entretanto o professor deve promover situações em que a criança encontre o caminho da aprendizagem, e não apenas “dar” tudo pronto, como descreveram Roseli Fontana e Nazaré da Cruz no mesmo trabalho:

> As formulações de Piaget têm tido grande influência sobre a prática pedagógica, inclusive no Brasil. Ao destacarem o papel ativo da criança no processo de elaboração do conhecimento, têm sido responsáveis por essas ideias como: o papel fundamental da escola é dar a criança oportunidades de agir sobre os objetos de conhecimento; o professor não deve ser aquele que transmite conhecimentos à criança, mas sim um agente facilitador e desafiador de seus processos de elaboração; a criança é quem constrói o seu próprio conhecimento. (1999, p. 54).

O professor ainda deve se ater as faixas etárias dos bebês e das crianças, respeitando suas particularidades e o tempo de assimilação e de desenvolvimento de cada uma. De acordo com Cruz e Fontana (1999): “Para Piaget, tudo o que é transmitido à criança sem que seja compatível com seu estágio de desenvolvimento cognitivo não é de fato incorporado por ela”.

Uma possibilidade que pode ser utilizada no processo ensino-aprendizagem é a “Pedagogia afetiva”. Segundo a Escritora e Palestrante Maria Augusta Rossini, “a afetividade é a mola propulsora da vida, tem o dom de nos impulsionar para frente, de nos fazer regredir, de nos fazer estacionar”. Diz ainda que a Pedagogia afetiva “propõe que a gente olhe o ser humano nessa sua complexidade (...) um ser humano que pensa que sente e que age”.

Diante dessa postura do professor que enxerga as diversas características, dificuldades e potencialidades da sua turma, ele cria diversas estratégias para atingir o mesmo objetivo em cada um de seus alunos, ou até mesmo utiliza os mesmos mecanismos porém, atingindo objetivos diferentes em cada bebê ou criança. Por exemplo, se a finalidade do professor é de ensinar cores, ele pode utilizar histórias, músicas, vídeos, brincadeiras entre outras estratégias para alcançar seu objetivo. Ou pode contar uma bela história, e com isso algumas crianças aprenderem sobre cores, outras sobre animais e outras ampliarem seu vocabulário.

O importante nesse processo de ensino-aprendizagem é não fragmentar a criança ou a aula/dinâmica/atividade. A criança assim como o seu desenvolvimento deve ser enxergada com amplitude.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E SUAS VARIÁVEIS LÚDICAS

Atividades lúdicas são muito bem recebidas nessa faixa etária. Trata-se não apenas de jogos ou brincadeiras, mas também dinâmicas que estimulam o pensamento, sentimento, movimento e o imaginário, como

exemplifca a Professora Especialista Anne Almeida em seu Artigo Científco "Ludicidade como Instrumento Pedagógico", citando dois grandes autores:

Segundo Luckesi são aquelas atividades que propiciam uma experiência de plenitude, em que nos envolvemos por inteiro, estando fexíveis e saudáveis. Para Santin, são ações vividas e sentidas, não definíveis por palavras, mas compreendidas pela fruição, povoadas pela fantasia, pela imaginação e pelos sonhos que se articulam como teias urdidas com materiais simbólicos. Assim elas não são encontradas nos prazeres estereotipados, no que é dado pronto, pois, estes não possuem a marca da singularidade do sujeito que as vivencia. (2009).

No entanto, no cotidiano escolar, essa prática é comumente entendida como mera diversão ou passa tempo. Por ser um exercício que exige envolvimento integral de todos os envolvidos no processo e requer tempo, seu real signifcado às vezes acaba se perdendo. Mas para que aprendizagens de fato ocorram, e dinâmicas lúdicas tenham objetivos e percursos signifcativos, um olhar sensível se faz necessário, como afrma Anne Almeida em sua pesquisa:

Uma aula com características lúdicas não precisa ter jogos ou brinquedos. O que traz ludicidade para a sala de aula é muito mais uma "atitude" lúdica do educador e dos educandos. Assumir essa postura implica sensibilidade, envolvimento, uma mudança interna, e não apenas externa, implica não somente uma mudança cognitiva, mas, principalmente, uma mudança afetiva. A ludicidade exige uma predisposição interna, o que não se adquire apenas com a aquisição de conceitos, de conhecimentos, embora estes sejam muito importantes. (2009).

Compreendendo o verdadeiro signifcado da "Ludicidade", parte-se para o seguinte questionamento: Quais atividades lúdicas desenvolver com bebês e crianças pequenas?

As respostas seriam as mais variadas possíveis, tratando-se de um público que se desenvolve e aprende coisas novas a cada dia, e com o repertório e vivências de cada turma e professor.

A "Contação de Histórias" pode ser considerada uma boa opção, como ferramenta de ensino-aprendizagem, bem como envolvimento emocional e corporal de educandos e educadores. Trata-se de uma atividade complexa, com os mais variados objetivos e estratégias.

Um estudo feito pela fundação Itaú Social mostrou que ler para crianças pode trazer muitos benefícios, estimulando seu progresso da linguagem oral, além de alimentar a criatividade.

Contar e ler histórias são um jeito especial de se conectar com a criança. Essa aproximação contribui para seu desenvolvimento emocional e social. O papel dos professores e dos pais é fundamental para gerar nas crianças o gosto pela leitura, principalmente em bebês. De acordo com a psicóloga e professora de Psicanálise da PUC-SP Elisa Cintra, a voz de um familiar próximo por si só, já exerce uma infuência sobre a criança, transmitindo calma e tranquilidade, além de ser uma ótima maneira para estabelecer uma conexão de afeto. Segundo ela, "ambos os lados se benefciam com a troca amorosa que se constrói a partir desse ato". E numa boa relação estabelecida entre aluno e professor, também não é diferente.

Evélio cabrejo Parra, diretor-adjunto do Departamento de Linguística da Universidade Paris 7, em entrevista com Gabriela Romeu para Revista Emília diz que: "a voz humana é algo muito potente na relação entre crianças pequenas e principalmente bebês". E quando vem em diferentes modulações, além da voz da conversa, também na voz da cantiga, na voz da leitura, ela vai dando elementos para o desenvolvimento dessa criança e acolhendo-a melhor.

Evélio também afrma que "os bebês são músicos em estado puro. Eles já vêm com essa vinculação ao som" e que "a musicalidade da voz é um alimento psíquico para o bebê". E completa:

"Temos que dar ao bebê a possibilidade de escutar diversas músicas da língua, que tem uma grande diversidade de músicas. Pensemos, por exemplo, nos diferentes estilos por trás de cada escritor, em cada estilo há uma música diferente, e o bebê é sensível a essa variação de musicalidade". (2011).

Como vimos, o som e a musicalidade são coisas inerentes a todo ser humano. Com isso, as músicas podem ser utilizadas como ferramentas antes, durante ou depois da contação de Histórias, ou até mesmo a própria música pode contar uma história, ou ainda pode-se contar uma história cantando.

A MÚSICA COMO ESTRATÉGIA

Na hora da leitura coletiva ou da contação de histórias, é essencial que o ambiente esteja preparado, ou seja, organizado de maneira que atraia bebês e crianças e deixando o espaço aconchegante. Na maioria das vezes, quando a leitura não é uma prática contínua, os bebês e crianças pequenas, tendem a fcar um pouco mais "agitados" querendo circular pelo ambiente, mexer nos livros e objetos da história, o que é extremamente normal, pois algo diferente é visto por eles como algo interessante de se explorar corporalmente. Por isso, incorporar o hábito da leitura e contação de histórias na rotina escolar é muito importante. "Cantinhos" auxiliam muito. Pode-se escolher um canto na

sala e colocar um tapete, tatame ou lençol, com algumas almofadas, estante (na altura das crianças), cesto, varal ou caixa de livros, e convidar as crianças e bebês para esse espaço.

"A música complementa a narrativa", afrma Betty Coelho em seu livro Contar histórias, uma arte sem idade (1989, p.27) Para ela, "estudar uma história é também inventar as músicas ou adaptar a letra a músicas conhecidas, conforme sugestão do texto, que são introduzidas no decorrer do enredo ou no fnal". (1989, p.27).

Cantar músicas como forma de abertura para uma história tem sido uma estratégia utilizada por professores e contadores de histórias, para auxiliar nessa organização, e chamar atenção dos pequenos ouvintes:

"Eu vou te contar uma história, agora, atenção! Que começa aqui no meio da palma da tua mão Bem no meio tem uma linha ligada ao coração

Quem sabia dessa história antes mesmo da canção? Dá tua mão, dá tua mão, dá tua mão, dá tua mão...".

Essa música do grupo musical Palavra Cantada, foi utilizada como introdução de várias histórias numa sala de Berçário II do CEI Parque Santa Rita pela Professora Luana. No momento em que a professora começava a cantar, os bebês, já acostumados com essa prática, iam fcando mais serenos e consequentemente se organizando sozinhos, sentando um perto do outro para ouvirem a história.

Outra sugestão de música para introdução seria "Abre a Roda Tindolelê", que pode ser adaptada, recriando versos, como fez a Professora Quitéria com sua turma de Mini Grupo I no CEI Irmã Ildefranca, substituindo o ultimo verso por "e vai sentando tindolelê, que a historinha vai começar". Uma brincadeira de roda e movimentos corporais antecedeu a hora da leitura, e a própria música da brincadeira convidou as crianças para se sentarem e apreciarem.

As músicas durante a história também é algo que chama bastante a atenção dos pequenos, e que permite a participação efetiva deles na história. Contos de repetição ou acumulativos são narrativas em que essas repetições podem se tornar músicas, como "O caso do Bolinho", (BELINKY, 2004) onde as crianças podem repetir o verso com melodia:

Eu sou um bolinho, redondo e fofnho,

De creme recheado, na manteiga assado, Deixaram-me esfriando, mas eu fugi rolando! O vô não me pegou, a vó não me pegou, Nem você dona Lebre, vai me pegar! (2004)

Essas intervenções, muitas vezes tornam-se necessárias para atrair os bebês e as crianças e mantê-los participativos no decorrer da dinâmica.

Cantar ou utilizar músicas no fnal de cada leitura é optativo, pois não interfere diretamente na história, porém, as crianças gostam e na maioria das vezes pedem por um fnal mais dramático, como aplausos, ou uma frase de efeito como: "E essa história entrou por uma porta, e saiu por outra, e quem quiser que conte outra!".

A Professora Luana, ainda com a turma do Berçário, optava por cantar alguns versos a cada término das leituras: "E agora minha gente, que a história terminou, batam palmas, batam palmas, batam palmas quem gostou! Hey hey hey, tralalá, hey hey hey, tralalalá!" Os bebês compreendiam que a história havia chegado ao fm, cantando ou imitando gestos com a professora e depois levantavam-se dos lugares e iam pegar brinquedos.

As músicas infantis e cantigas de roda também são carregadas de "historinhas" em seu contexto e de muita cultura, como diz Regina Scarpa, coordenadora pedagógica da Fundação Victor Civita, no vídeo produzido pelo Projeto Entorno:

"Cantigas de roda, canções de ninar, parlendas, poesias, trava- línguas, toda cultura tem um repertório oral da infância, são jogos de linguagem; são importantes porque eles introduzem à criança, não só no mundo da linguagem como também nas características da identidade da sua cultura". (2011).

Sendo assim, pode-se ter como objetivo ensinar uma cultura e tradição de um determinado lugar, ou de sua própria cultura numa brincadeira cantada como história ou numa ciranda.

Além do aprendizado, a ludicidade presente nessas dinâmicas, são de extrema importância no desenvolvimento da oralidade, mas acima de tudo no desenvolvimento da criatividade e imaginação.

Há várias maneiras de se explorar, no bom sentido, essas canções infantis e cantigas para se contar histórias. "A Linda Rosa Juvenil", conta a história de uma princesa que é enfeitiçada por uma bruxa e que no fm, um rei a salva. Esta história pode ser contada cantando-a literalmente, dançando em roda, em forma de teatro, com objetos ou fantoches. Tais estratégias podem ser utilizadas com qualquer outra música ou cantiga que represente uma história. Nas escolas de Educação Infantil, é comum que professores e outros funcionários interpretem a música "O Rato" do grupo musical Palavra Cantada. Não se faz necessário decorar falas ou utilizar um livro, mas interpretando com gestos, contam

para bebês e crianças sobre um amor platônico e impossível de um Rato pela lua. Utilizando apenas a música como referência. É claro que se pode incrementar com cenário e fgurinos, mas a música por si só e sua melodia, encantam a todos.

• Olhar atento para bebês e crianças pequenas

Bebês e crianças pequenas, assim como outras faixas etárias, demandam certo cuidado e atenção na escolha das histórias. Como serão apresentadas/contadas e como e com o que se deve compor o espaço.

A escritora Betty Coelho em seu livro Contar histórias, uma Arte sem idade (1989), descreve alguns passos que professores e contadores de histórias podem seguir para a realização da dinâmica com efciência: "que história contar?" Para Betty, devemos conhecer muito bem a história, de tal maneira que nos possibilite a improvisar sobre ela se necessário, e principalmente, devemos gostar do que vamos contar, pois só assim conseguiremos transmitir a mensagem com emoção. A autora ainda descreve em sua obra, alguns indicadores que possibilita a escolha do livro/história, de acordo com cada faixa etária e respeitando também suas singularidades. Além de conhecer o que ler/contar, inicialmente deve-se conhecer os ouvintes:

"Geralmente, uma boa história agrada a todos. Ocorre entretanto que, no caso de uma narrativa para crianças pequenas é necessário respeitar-lhes as peculiaridades, sobretudo seu estagio emocional. A história é um alimento da imaginação da criança e precisa ser dosada conforme sua estrutura cerebral (...) A História também é assimilada de acordo com o desenvolvimento da criança e por um sistema muito mais delicado e especial". (1989, p. 14).

Coelho ainda traz em seu livro um quadro que indica o que se deve ler de acordo com cada faixa etária e seus interesses. Na fase da primeira infância, ela indica histórias de bichinhos, brinquedos, objetos, seres da natureza (humanizados), histórias de criança, de repetição e acumulativas, e contos de fadas.

Objetos e outros materiais também podem compor o espaço. Como dito anteriormente, cantinhos podem auxiliar, mas deve-se tomar cuidado para que o momento da leitura/contação não vire um espetáculo, perdendo um pouco do seu real signifcado. A contação de história pode e deve ser dinâmica e interessante aos olhos do público, entretanto o leitor/contador não deve perder o foco.

É importante ressaltar que interrupções sem qualquer ligação com a história faz o contador perder o clímax. Por isso ele deve conhecer muito bem a história, para conseguir improvisar ou retomar sem prejuízo.

Os bebês costumam sair do lugar durante a contação, ou fcam distraídos com os colegas ou objetos pela sala. A professora deve continuar a história sem parar, porém de um modo a tentar chamar a atenção do bebê. Não se deve obriga-lo a fcar sentado ouvindo o que ele não quer ouvir, mas deve-se tentar ao máximo estimulá-lo para participar. Nesse momento, o tom de voz, entonação, músicas e imitação de sons auxiliam bastante.

Crianças pequenas costumam interromper para fazer perguntas sobre a história, o que demonstra que ela está prestando atenção e está curiosa para saber de algum detalhe sobre o livro. Pois bem, o professor deve sutilmente responder, dando continuidade a leitura/contação, como por exemplo: se uma criança questiona o que é determinado objeto na ilustração do livro, a professora pode dizer "o que será? Vamos continuar a história para saber!". Uma roda de conversa antes da história também ajuda muito, explicando para eles que as perguntas são importantes, mas que o silêncio as vezes se faz necessário para a compreensão de todos. Na maioria das vezes a turma compreende, e quando a prática de leitura é contínua e agradável, automaticamente eles se acostumam e incorporam postura de ouvintes e também de leitores.

Histórias bem contadas e interessantes para cada idade, são solicitadas pelas crianças pequenas a todo tempo, e repeti-las é muito importante, como afrma Coelho, citando Bruno Bettelheim (13):

"Só escutando repetidamente um conto de fadas e sendo dado tempo e oportunidade para demorar-se nele, uma criança é capaz de aproveitar integralmente o que a história tem a lhe oferecer com respeito à compreensão de si mesma e de sua experiência no mundo. (...) Redirecionar os pensamentos da criança prematuramente para uma segunda história pode matar o impacto da primeira, enquanto fazê-lo numa época posterior pode aumentá-lo". (1989, p. 55).

Além disso, proporcionar momentos para que as crianças recontem as histórias entre eles, também é fundamental para a compreensão da mesma, e para uma participação efetiva.

Dito tudo isso, pode-se afrmar que lúdico aliado à prática de leitura e contação de histórias para bebês e crianças pequenas nas escolas, é de suma importância para o desenvolvimento dos variados tipos de linguagens, aprendizagens de novos conceitos, resgate da cultura e identidade de um grupo e de seus pares, socialização e vínculo afetivo bem estabelecido, bem como estimular o imaginário, criatividade e o hábito da leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola, sendo um lugar de múltiplas aprendizagens, deve subsidiar aos educandos e educadoras momentos de culturas, conhecimentos e lazer, e a Contação de Histórias para bebês e crianças pequenas tem se tornado uma ferramenta indispensável juntamente com as músicas infantis e cantigas de roda e ninar.

Aos poucos, o preconceito e os obstáculos diante dessa prática na Educação Infantil vêm se perdendo e sofrendo adaptações positivas, ganhando um novo olhar que resgata seu real sentido de ensinar, trocar experiências e divertir, possibilitando a participação efetiva do mais variado público nessa atividade ancestral.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anne. Ludicidade como instrumento Pedagógico. Disponível em: https://www.cdof.com.br/recrea22.htm. Acesso em 23 de jan. 2022.

BELINKY, Tatiana. O Caso do Bolinho. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2004.

COELHO, Betty. Contar Histórias, uma Arte sem idade. 2 ed. São Paulo: Ática, 1989.

CRUZ, Nazaré; Fontana, Roseli. Psicologia e Trabalho Pedagógico. São Paulo: Atual, 1999.

ROMEU, Gabriela. Evélio Cabrejo Parra. In Revista Emília. 2011.

ROSSINI, Maria Augusta. Pedagogia Afetiva. 2020. SCARPA, Regina. Leitura para bebês. 2020.

TATTI, Paulo; TATTI, Zé. Uma História. 2020.

ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SUA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SILVIA MARIA DOS SANTOS COSTA

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 causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresente dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento (CAR-

VALHO, 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 ns 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 pessoas 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 professor 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 pú-

blico, para que ocorra a necessária mudança na organização escolar rumo ao abandono da cultura da exclusão para, conforme afrma a Resolução CNE / CEB 17 / 2001 em seu artigo 8º, inciso II, "educar para a diversidade" (BRASIL, 2001).

Inclusão escolar dos defcientes intelectuais

Alguns autores se preocuparam em indicar caminhos pelos quais a verdadeira inclusão de defcientes 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 benéfca, 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 diversifcado; 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 específco de aluno.

A questão da avaliação dos alunos com defciência intelectual também foi analisada por estes autores (GLAT ET AL., 2007), que sugeriram que o professor deve abandonar a ótica classifcatória, 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 defciência intelectual matriculados em escolas de Ensino Fundamental em Dourados (MS). Sua pesquisa indicou que, nos casos analisados, houve "falta de fexibilização 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 específca voltada à atuação dos docentes com alunos com defciência intelectual entre todos os professores, o que representa um ganho signifcativo 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 defciência intelectual". Não se trata, para a autora, de desconsiderar as defciências 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 defciência intelectual.

Lykouropoulos (2007) ressaltou a necessidade de as escolas analisarem criticamente as políticas ofciais de inclusão dos defcientes 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 refexões mais profundas. Tomam para si a responsabilidade que, tiranicamente, as políticas delegam-lhes, num efeito cascata de ambiguidades e confitos (LYKOUROPOULOS, 2007, p. 137).

A mesma autora apontou, ainda, para a necessidade de materiais específcos nas escolas para o trabalho com defcientes intelectuais, além de formação continuada para os educadores.

Lopes e Marquezine (2012) investigaram um caso de sala de recursos para alunos com defciência 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 afrmou: "a inclusão enfatiza que os currículos e práticas devem ser transformados e não que o aluno seja modifcado 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 defciência 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, fotografas, 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 desafo 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 específca 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 identifcação, 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 efcaz. Há, ainda, aqueles que aprendem melhor quando podem manipular objetos e assim por diante.

Alguns métodos específcos 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 inclusiva: 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 (Disserta-

ção). 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.

O BRINCAR COMO INTERVENÇÃO NEUROPSICOPEDAGÓGICA

SIRLENE NUNES DE SOUZA PEREIRA

RESUMO:

A pesquisa apresentada visa analisar a importância do brincar como intervenção neuropsicopedagógica, sendo que o brincar possibilita a integração, socialização, desenvolvimento psicomotor, interação com o outro, diálogo e além de tudo é signifcativo e prazeroso as crianças. Neste sentido, as intervenções neuropsicopedagógicas com ênfase no brincar irá propiciar as criança uma motivação para superar suas potencialidades e progredir em suas limitações, ao tratar de crianças portadoras de defciência, com difculdades de aprendizagem e na inclusão escolar, o brincar será o recurso primordial para o desenvolvimento integral dos mesmos. O brincar é uma ação natural da criança, é a sua forma de descobrir o mundo que a cerca, apropriar-se de sua cultura, por meio do brincar a interação torna-se alegre, agradável, saudável e dinâmica,

Palavras chave – neuropsicologia, brincar e intervenção.

1. INTRODUÇÃO

Refetindo sobre o tema: O brincar como intervenção neuropsicopedagógico propõe que o brincar propicia benefícios inesgotáveis e desempenha um papel igualmente importante na socialização da criança, permitindo-lhe aprender a partilhar, cooperar, comunicar e a relacionar-se, desenvolvendo a noção de respeito por si e pelo outro, bem como sua autoimagem e autoestima.

Neste sentido, apropriar-se do brincar como intervenção neuropsicopedagógica tem como objetivo propiciar a criança vivência lúdica criativa e estimular o resgate de valores, socializar e interagir com o outro, desenvolvendo o afetivo e o psicomotor.

A metodologia utilizada está embasada em pesquisas bibliográfcas e documental, sendo realizada refexão argumentativa com base nos teóricos.

No primeiro capítulo, relatamos o conhecimento das necessidades especiais, às defciências, os transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, sendo um tema atual e sendo cada vez mais divulgados em fenômenos sociais com publicações em artigos, jornais, mídias e relatos de pais, isso torna visível à inclusão e conhecimento da sociedade, possibilitando o respeito e igualdade a todos.

No segundo capítulo, abordamos o surgimento da neuropsicopedagogia, com um grupo de estudos enfatizados no âmbito da educação especial, das difculdades de aprendizagem, da inclusão escolar e do atendimento multidisciplinar. Também enfatizamos o conceito e o campo de atuação do neuropsicopedagogo, o brincar, jogos e brinquedos como intervenção neuropsicopedagógica que propicia as crianças com necessidades especiais, defciências e transtornos globais uma interação, socialização e desenvolvimento motor.

No capítulo terceiro, compreendemos que as intervenções neuropsicopedagógicas valorizam as crianças com necessidades especiais, pois amplia o repertório e não apenas signifca somente superação, mais sim pertencentes ao espaço, utilizando recursos neuropsicopedagógicos que estimulem o desenvolvimento psíquico, motor, social e afetivo.

Contudo, potencializar o brincar como recurso de neuropsicopedagógico, utilizando recursos como os brinquedos e os jogos educativos favorece positivamente o desenvolvimento do ensino e aprendizagem com as crianças de necessidades educativas especiais.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. Histórico da neuropsicopedagogia

Em 2008, no estado de Santa Catarina, um grupo de docentes, do curso de pós-graduação, em uma instituição de ensino e pesquisa nesta mesma cidade, foi motivado pelo diretor da instituição, a criar um grupo que promoveria observações e pesquisas, com base em um aguçado senso crítico e movido aos anseios de responsabilidades com o contexto escolar vivenciada na época.

Nesse sentido, criou a produção de novos conhecimentos para que fossem aproveitados em uma perspectiva educacional, indo além de estudos já existentes que evidenciavam apenas o comportamento e as emoções, tendo necessidade de incluir no estudo discussões que envolvessem as neurociências aplicadas à educação, nas especifcidades das aprendizagens escolares.

O grupo uniu o diálogo, pensamento e avaliações relacionados no âmbito da educação especial, das difculdades de aprendizagem, da inclusão escolar e do atendimento multidisciplinar, a partir das concepções transdisciplinares pesquisadas pelo grupo.

Porém, a maior preocupação era embasar suas análises em uma fundamentação que gerasse credibilidade e que os envolves-

sem na compreensão das questões cognitivas, ainda limitadas ao campo dos professores da educação e muito disponível para a área da saúde, psiquiatria e pediatria. Na educação, o direcionamento estava relacionado muito em questões baseadas em orientações, emoções e contextos familiares, limitando ao conhecimento da psicopedagogia e da psicologia escolar.

Com todo esse embasamento, surge o primeiro projeto que envolvia as neurociências aplicadas à educação, nomeado de neuropsicopedagogos, unindo neurociência, psicologia e pedagogia.

Contudo, era apenas o início a uma nova configuração dos profissionais da educação, mais qualificado para lidar com as diversas especificidades e com atendimento multidisciplinar.

Sendo assim, foi fundamental a união de um quadro multiprofissional que entre eles englobasse pedagogos, psicopedagogos, psicólogos, médicos, psiquiatras infanto-juvenis, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas e neurocientistas.

E no dia seis de dezembro de 2008, lançou o primeiro curso de especialização em neuropsicopedagogia, na cidade de Jaraguá do Sul, no estado de Santa Catarina, no ano seguinte da criação, obtivemos o registro destes primeiros formados com a titulação de neuropsicopedagogia e educação especial inclusiva pelo grupo educacional CENSUPEG, instituição pioneira neste curso.

O estudo deste grupo teve grande repercussão, no entanto ganhou credibilidade por suas ações e atualmente tem um olhar positivo dos profissionais multidisciplinares, na nova área da neuropsicopedagogia.

A atuação da SBNPp (Sociedade Brasileira de neuropsicopedagogia) intensifica seu trabalho na promoção de ações que legitimem e tragam os devidos reconhecimentos para os meuropsicopedagogos,instigando cada vez mais as publicações científicas, o aprimoramento dos testes e tudo o que possa ser relevante à esta nova ciência, em busca de legitimá-la em breve como uma profissão.

2.2 Conceito e campo de atuação do neuropsicopedagogo

Numa visão mais abrangente, pode-se dizer que a neuropsicopedagogia é uma ciência que estuda o sistema nervoso e sua atuação no comportamento humano, tendo como enfoque a aprendizagem.

A neuropsicopedagogia procura fazer inter-relação entre os estudos das neurociências com os conhecimentos da psicologia cognitiva e da pedagogia. Nesse sentido a Sociedade Brasileira de neuropsicopedagogia (SBNPp) através do artigo 10º do Código Técnico Profissional da Neuropsicopedagogia, enfatiza, portanto que a neuropsicopedagogia aplicada à educação, com interfaces da pedagogia e psicologia cognitiva, que tem como objeto formal de estudo a relação entre o funcionamento do sistema nervoso e a aprendizagem humana numa perspectiva de reintegração pessoal, social e educacional.

O neuropsicopedagogo institucional trabalhará na coletividade dentro dos espaços das instituições escolares, centro e associações educacionais, instituições de ensino superior, terceiro setor, como ONGs, OCIPS entre outros.

Tendo como campo de atuação: observar, identificar e analisar do ambiente escolar as questões relacionadas ao desenvolvimento humano; criar estratégias que viabilizem o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem e encaminhar as pessoas atendidas aos outros profissionais quando necessário e contribuir com aspectos específicos que influenciam na aprendizagem e no desenvolvimento humano.

Entretanto, a SBNPp tem feito constante articulações, visando a melhoria da atuação profissional neuropsicopedagógica.

Sendo que no mês de agosto de 2016, a SBNPp permitiu a nota técnica nº 01/2016, especificando toda a atividade do neuropsicopedagogo,bem como a regulamentação da sua formação.

2.3 Necessidades educacionais especiais

De acordo Sassaki (2005) se desejamos falar ou escrever construtivamente, numa perspectiva inclusiva, é fundamental conhecer e usar corretamente os termos técnicos, pois a terminologia correta é especialmente importante quando abordamos assuntos tradicionalmente carregados de preconceito, estigmas e estereótipos.

No Brasil, têm ocorrido tentativas de se estabelecer terminologias corretas, ao se tratar principalmente de assunto relativos à deficiência, no intuito de desencorajar práticas discriminatórias.

A expressão “necessidades educacionais especiais” tornou-se bastante conhecida, no meio acadêmico, no sistema escolar, nos discursos oficiais e mesmo no senso comum. Surgiu da intenção de diminuir ou neutralizar os efeitos negativos de terminologias adotadas anteriormente para distinguir os indivíduos em sua singularidade, por apresentarem limitações físicas, motoras, sensoriais, cognitivas, linguísticas, síndromes variadas, altas habilidades, condutas desviantes, tais como: deficientes excepcionais, subnormais, infradotados, incapacitados, superdotados entre outros.

Embora as necessidades especiais na escola sejam amplas e diversificadas, a atual Política Nacional de Educação Especial aponta para uma definição de prioridades no que se refere ao atendimento especializado a ser oferecido na escola para quem dele necessitar. Nessa perspectiva, define como aluno portador de necessidades especiais aquele que apresenta necessidades específicas de aprendizagem curriculares, diferenciadas dos demais alunos e que requeiram recursos pedagógicos, sendo assim classificados alunos com deficiência; alunos com condutas típicas e alunos com superdotação. No Paraná, a Deliberação nº 02/03- CEE, que fixa as normas para a Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema do Ensino do Estado do Paraná, e perspectiva inclusiva (2008), assegura a oferta de atendimento educacional especializado aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais decorrentes. Sendo definido como: deficiências mental, física/ neuromotora, visual e auditiva; II- transtornos globais do desenvolvimento e III-superdotação/altas habilidades.

Essas definições sobre as necessidades educacionais especiais que se seguem abaixo têm como referência o documento: Saberes e práticas da inclusão, recomendações para a construção de escolas inclusivas organizadas pelo MEC, Secretaria de Educação Especial publicado em 2006.

No entanto, deficiência mental/ intelectual adotada atualmente e preconizado nos textos e documentos nacionais, foi proposta pela AAMR- Associação Americana de Retardo Mental. O termo "deficiência mental", uma vez que está deficiência refere-se a uma significativa limitação do funcionamento na área intelectual geral do indivíduo.

A deficiência auditiva é a perda total ou parcial, congênita ou adquirida da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido e manifesta-se como surdez leve/ moderada (perda auditiva até 70 decibéis) ou como surdez severo/profunda (perda auditiva acima de 70 decibéis).

A deficiência visual é a redução ou a perda total da capacidade de ver com o melhor olho e após a melhor correção ótica. Pode ser subdividida em cegueira e visão subnormal. A cegueira é ausência ou perda da visão em ambos os olhos, ou num campo visual inferior a 0,1 graus no melhor olho, mesmo com o uso de lentes para a correção. Do ponto de vista educacional, a cegueira leva a necessidade do método Braile como meio de leitura e escrita. A visão subnormal ocorre quando o indivíduo possui uma acuidade visual de 6/20 e 6/60 no melhor olho, após a correção máxima. Sob o enfoque educacional, no caso da visão subnormal, é possível ao educando, ler material impresso a tinta, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais.

No entanto, a deficiência física neuromotora, pode-se definir a deficiência física como uma variedade de condições não sensoriais, que acometem o indivíduo em sua mobilidade, podendo comprometer em maior ou menor grau, o desenvolvimento motor, limitando o andar, a coordenação dos braços, pernas e da fala, resultantes de problemas ou lesões neurológicas, ortopédicas, neuromusculares, ou ainda, de malformações congênitas ou adquiridas. Dentre os principais quadros motores apresentados pela pessoa com algum tipo de deficiência física neuromotora, torna-se difícil encontrar uma classificação que insira todos os possíveis distúrbios motores. Assim, os quadros de maior incidência em alunos matriculados na Educação Básica e Educação de Jovens/ adultos que requerem um apoio mais intenso são:

- Lesão cerebral: paralisia cerebral, hemiplegias (paresias).
- Lesão medular (paraplegia/ tetraplegias).
- Meopatias (distrofas musculares).

Já os transtornos globais do desenvolvimento podem acometer nos indivíduos: alterações qualitativas das interações sociais recíprocas, na comunicação um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se neste grupo alunos com autismo e psicose infantil, que apresentam dificuldades de adaptação escolar e de aprendizagem, associados ou não a limitações no processo de desenvolvimento biopsicossocial, que requeiram apoio e atendimento especializado intenso e contínuo, com acompanhamento nas atividades escolares em classe comum.

As altas habilidades/superdotação, os alunos demonstram notável desempenho e potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isolado ou combinada: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seus interesses.

Embora as classificações e as terminologias sejam criadas para facilitar o trabalho educacional e de certa forma, dinamiza os procedimentos, sabemos que podem também gerar consequência negativa quando são utilizadas para rotular, discriminar ou até mesmo ideias preconceituosas e pejorativas em relação ao indivíduo, pois cada ser humano é único e digno de respeito, independentemente de sua classificação de necessidade especial, cor, raça ou religião.

2.4 A importância do brincar

Diferentemente dos séculos passados que as crianças não eram vistas como seres em desenvolvimento, parte signifcativa da sociedade e estão em constante aprendizado, sendo apenas adultos em miniaturas, tendo vestimentas, comportamento de adultos, preparadas apenas para o futuro e não viver o presente.

A partir do século XX, a criança garantiu seu espaço na sociedade contemplando leis sobre o direito de brincar, valorizando a criança como um ser social que necessita de proteção, direito e cuidados para o seu desenvolvimento cognitivo, psíquico e social.

Segundo Santos, 2007, o brincar é um direito da criança, e este direito é reconhecido com declarações, convenções e leis, como nos mostram a Convenção sobre os Direitos da criança em 1089 e o Estatuto da criança e do adolescente em

90. Todos são conquistas importantes que colocam o brincar como prioridade, sendo direito da criança e dever do Estado, da família e da sociedade, sendo esta uma questão legal e aceita por todos.

Além dos direitos da criança em instrumentos legais brasileiros, como o Estatuto da criança e do adolescente (ECA), a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), existe documentos internacionais que são direcionados aos direitos e proteção das crianças.

Pode-se destacar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração dos Direitos da Criança e a Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Portanto, brincar é garantido por lei.

O brincar é uma ação natural da criança, é a sua forma de descobrir o mundo que a cerca, apropriar-se de sua cultura, em como produzir a sua própria cultura. Nas brincadeiras, as crianças não só se socializam como criam e recriam conceitos, em como experimentam e testam novas possibilidades.

É por meio do brincar que a criança aprende a se preparar para o futuro e enfrentar direta ou simbolicamente difculdade do presente. Brincar além de ajudar a descarregar o excesso de energias, é agradável, dá prazer à criança e estimula o desenvolvimento intelectual da mesma. É o que nos afrma Bettelheim (1988): as crianças brincam porque esta é uma atividade agradável e ao brincar exercita a mente, além do corpo, pois ambos estão em desenvolvimento intelectual, ensina sem força-la os hábitos necessários para o seu crescimento.

No entanto, o brincar é um ato espontâneo da criança, faz parte do seu cotidiano e ensina por meio do brincar tornando signifcativo e prazeroso.

De acordo com Bernabeu e Golstein, brincando a criança inventa situações imaginárias nas quais descobrem de forma distraída aspectos da realidade e de si mesma que desconhece. Ao mobilizar na brincadeira seus conhecimentos prévios, pois dão ênfase as atividades interdisciplinar e transversal.

Constatam-se cada vez mais as crianças tornam-se atores, interage, age com as outras crianças, fazem interpretações, sugestões de papéis simbólicos, cria novas brincadeiras e lida com vários tipos de interpretações.

E isso contribui de forma equilibrada para o crescimento, o respeito e o amadurecimento da criança, é importante exercitar e colocar em ação desafos para aumentar e contribuir em suas experiências, além de promover a relação interpessoal entre as crianças e mostrar as regras de convivência, socialização e interação com o outro.

Na educação infantil, visa o desenvolvimento dos aspectos motores, sociais, morais e cognitivo, às brincadeiras confguram-se como instrumentos mediadores que devem ser adotados pela instituição como possibilidade de desenvolvimento da zona de desenvolvimento potencial, conforme afrma Vygotsky.

Contudo, considerar a importância do brincar na infância, elevar em consideração que a criança necessita de momentos lúdicos para expressar seus sentimentos e dialogar com o outro em resoluções de confitos.

Entretanto, a partir do ensino fundamental, o brincar perde seu papel importante e torna-se valorizado apenas aquilo que é meramente reprodutivo.

No processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental, sinônimo de mudanças, é muito importante valorizar a forma como as crianças aprendem, respeitando o tempo de cada criança e levando em consideração a história de cada um, o que sabem sobre a leitura e a escrita, os estímulos que recebem da família, os materiais de leitura que tem contato. ”O comportamento de brincar é uma maneira útil para a criança adquirir habilidades com desenvolvimento social, intelectual, criativo e físico.”.

Ao brincar a criança desenvolve potencialidade; ela compara, nomeia, mede,associa,calcula, classifca, compõe, conceitua e cria.

O lúdico traduz o mundo para a realidade da criança, possibilita o desenvolvimento da sensibilidade, múltiplas habilidades e criatividade, além de aprender a socializar-se com outras crianças e com os adultos.

Com brincadeiras e jogos o espaço escolar pode-se transformar em um ambiente

agradável, prazeroso, de forma a permitir que o educador alcance sucesso. A criação de espaços e tempos para jogos e brincadeiras no ensino fundamental é uma tarefa muito importante que deve ser proporcionada a direcionada, induzindo as crianças a mexer coma imaginação e criação colocando em prática seus conhecimentos.

Porquanto, a atividade lúdica produz entusiasmo, a criança fca alegre, vence obstáculos, desafa seus limites, despende energia, desenvolve coordenação motora e o raciocínio lógico, adquirindo mais confança em si e aprimorando seus conhecimentos.

O brincar não signifca só brincar. Faz parte da cultura de cada criança, de suas tradições que muitas vezes estão inseridas neste meio, possibilitando que se desenvolvam melhor na sociedade e conseguindo alcançar êxito em seus objetivos.

Conforme OLIVEIRA, 2007, o ato de brincar não representa apenas um momento de ócio da criança, ele é normal durante a infância. Em meio a essa atividade tipicamente pueril, o infante também descobre os valores do mundo que o cerca e, assim, constrói como indivíduo pertencente a um grupo social. Dessa forma, elementos responsáveis pelo enraizamento de valores culturais. A transmissão desses princípios é feitas de geração para geração, e atualmente, bastante infuenciada pelos meios de comunicação.

Contudo, a mídia tem grande infuência, muitas vezes de maneira negativa, valorizando apenas o consumismo e não o real signifcado do brincar na vida das crianças.

No entanto, crianças com necessidades especiais, na maioria das vezes, são vistas como incapazes de obter aprendizagens formais. Grande parte o seu tratamento está relacionado às são suas dificuldades. Considerados "sem inteligência", são submetidos a métodos respectivos cujo método é a automatização. De acordo com D'Antino (1997, p.102), na educação ainda se refete a ideologia político-social de qualquer sociedade, há de se tentar compreender a educação especial que hoje temos de conformidade com a sociedade em que vivemos. Sociedade essa que tende exclui as minorias e delas esperar sempre muito pouco. (...) Sabe-se que ideias de isolar e segregar está presente em muitos que pensam na educação dos portadores de defciência, por considerar que sua plena integração social jamais se consolidará numa sociedade competitiva que preconiza o desempenho, a produtividade, a vigor, a beleza, etc.

A integração do indivíduo com necessidades especiais dependerá das relações dialéticas com o seu grupo de vivência. É necessário que haja aceitação da defciência, pois ela é um aspecto que faz parte de sua vida, devendo ser valorizados considerados importantes. Eles apresentam um ritmo lento de aprendizagem e difculdades de abstração, é preciso que as propostas de intervenção neuropsicopedagógicos sejam adequadas as suas condições. O ensino desses alunos deve partir de atividades concretas, lúdicas, diversifcadas, despertando o interesse e a motivação para aprender, deve ser considerado o caráter dispersivo que eles demonstram, selecionando atividades de curta duração, visando o tempo de acordo com suas possibilidades, buscar a progressão da aprendizagem.

A criança com necessidades especiais é que seja capaz de atingir um pensamento lógico, porém necessita de uma intervenção um mediador que facilite a relação com o outro, baseada no respeito e reciprocidade.

No que tange Santos, 2000, p.34, a atividade lúdica através de jogos é necessária e serve de estímulo para a interação, para o desenvolvimento ajudando na autoestima das crianças, oportunizando uma aprendizagem prazerosa e signifcativa.

O brincar faz parte do desenvolvimento humano e deve ser utilizado como um recurso para as intervenções neuropsicopedagógica, nas interações sociais, respeitando as limitações dos indivíduos.

2.5 Jogos Educativos

De acordo com o dicionário Aurélio, jogo é defnido como: 1) atividade física ou mental organizada por um sistema de regras que defnem a perda ou o ganho, exemplo: jogo de dama; jogo de futebol. 2) Brinquedo, passatempo, divertimento: jogo de armar; jogo de salão.3) Passatempo ou loteria sujeito a regras e no qual às vezes se arrisca dinheiro; jogo de cartas: jogo do bicho (...).

O jogo para as crianças tem uma importância muito grande, pois é por meio deste que a criança aprende sobre diversos aspectos importantes ao desenvolvimento do ser humano.

No que tange o jogo, Kishimoto (1998), diz que: tanto o jogo, brinquedos e brincadeiras, são termos que terminam se misturando. As diversas brincadeiras, jogos, faz de conta, sensório motor, intelectual, individual. Coletivos, mostram as multiplicidades das categorias de jogos.

Ressalta Kishimoto (1993, pg.15), os jogos têm diversas origens e culturas que são transmitidas pelos diferentes jogos e formas de jogos. Este tem função de construir e desenvolver uma convivência entre as crianças estabelecendo regras, critérios e sentidos, possibilitando assim um convívio mais social e democrático, porque enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cul-

tura infantil e desenvolver formas de convivência social.

Atualmente, já há algumas intervenções elaboradas de jogos e brincadeiras que exigem mais raciocínio lógico das crianças. Essas atividades terminam favorecendo o desenvolvimento de habilidades motrícias e sensoriais e estimulam o raciocínio, ou seja, jogos de construção são considerados de grande importância por enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver as habilidades das crianças.

A importância dos jogos como prática neuropsicopedagogica na educação evidencia a sua função como estimulador e motivador do processo de aquisição de novos conhecimentos propiciando um ambiente favorável e atrativo para as crianças portadoras de necessidades especiais.

No entanto, a utilização dos jogos e sua aplicabilidade nesse contexto preconizam uma atividade para a qual as crianças necessitam evidenciar domínio e consciência quanto aos objetivos propostos, evitando que as ações se limitem simplesmente ao seu aspecto lúdico.

2.6 Brinquedo

O brinquedo tem relação com a aprendizagem, sendo algo educativo. No momento em que confecciona um brinquedo, aprende com o seu trabalho, por transformar matéria-prima oriunda da natureza em objetos novos, que vão se constituir em um novo objeto, ou seja, novo brinquedo.

Segundo Oliveira (1984, pg.44), o brinquedo educativo se auto define como agente de transmissão metódicas de conhecimento e habilidades que, antes de seu surgimento, não eram veiculadas as crianças pelos brinquedos. Simboliza, portanto, uma intervenção deliberada no lazer infantil no sentido de oferecer conteúdo pedagógicos ao entretenimento, deliberada no lazer infantil no sentido de oferecer conteúdos pedagógicos ao entretenimento da criança.

Portanto, o brinquedo fornece subsídios, desafios e ações que transformam em criatividade, sensibilidade, imaginação e aprendizado significativo à criança.

Toda criança aprecia o brinquedo, independentemente do tamanho ou da qualidade. Enquanto objeto, ele é sempre suporte de brincadeira, e a brincadeira nada mais é do que ação que a criança desenvolve ao realizar as regras do jogo, ou seja, ação de ludicidade.

Segundo Kishimoto (1999, p.18), diferindo do jogo, brinquedos supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organiza sua utilização.

A partir desse momento, brinquedo pode gerar um sentimento mais próximo onde em algumas situações o amigo não consegue construir tornando com isso o melhor amigo que fala, ouve e sente, pois a criança vive num mundo de imaginação no qual seu brinquedo de fcção acaba ganhando vida e ao mesmo tempo sentimento.

Nessa perspectiva, a criança amplia no brinquedo todas as suas sensibilidades, pois este vai permitir a ele curiosidade e conhecimento ao mesmo tempo. No entanto, por meio do brinquedo que a criança faz sua incursão no mundo, trava contato com os desafos e busca, com isso, o conhecimento dos elementos. Muitas vezes, a criança é levada a destruir alguns brinquedos na busca do entendimento e conhecimento dos mesmos. Com isso, ela quebra e tenta consertar e daí, vem o descobrimento e conhecimento do seu brinquedo.

Kishimoto (2003) comenta que o uso do brinquedo/jogo educativo com fns de intervenção de aprendizado remete no desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança aprende de modo intuitivo, adquirindo noções espontâneas, em processos interativos envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolver essas habilidades no processo de aprendizagem.

Com o brinquedo a criança consegue reinventar e mostrar vários signifcados a um mesmo brinquedo, criando possibilidades, imaginação e brincando com outras crianças propiciando a socialização e compartilhando o mesmo.

É de grande relevância também regatar brinquedos tradicionais que fazem parte da cultura, porém muitas vezes esquecidos por motivo da tecnologia. O resgate de brinquedos como: pião, bolinha de gude, pipa, corda, bola entre outros, essas intervenções neuropsicopedagógicas além de signifcativas irão ampliar o repertório dessas crianças, que muitas vezes não são valorizadas e potencializadas por terem alguma limitação motora ou de aprendizagem.

Entretanto, o brinquedo é essencial para a criança, sendo o veículo do crescimento que dá a criança a oportunidade de explorar o universo.

3. CONCLUSÃO

Esta pesquisa buscou trabalhar a importância do brincar no desenvolvimento da criança, como intervenção neuropsicopedagógica, propiciando benefícios às crianças com necessidades educativas especiais.

A pesquisa iniciou abordando uma tra-

jetória sobre a história da neuropsicopedagogia, do conceito do neuropsicopedagogo, assim, foi propiciando o estudo das terminologias corretas. Além disso, foram apresentados a importância do brincar, jogos educativos e a utilização do brinquedo. Esses temas foram relevantes ao processo de ensino e aprendizagem.

No estudo apresentado, o neuropsicopedagogo tem o papel de intervir de maneira signifcativa, possibilitando o atendimento individualizado a crianças com necessidade educativa especiais, buscando propostas que possam ir além de suas limitações e superando suas potencialidades. Ao longo da pesquisa foram destacados a importância do neuropsicopedagogo trabalhar em parceria com outros profssionais sendo esses: fsioterapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas entre outros.

No entanto, o brincar, conforme se observou por meio de levantamento bibliográfco, passou por um processo histórico e atualmente é reconhecido como direito da criança. O lúdico sempre esteve presente na vida da criança e é fundamental para o desenvolvimento humano e por meio do brincar as crianças desenvolvem o social, o psíquico e motor.

Foram relatados a relevância dos jogos como prática neuropsicopedagógica na educação, pois evidencia a sua função como estimulador e motivador do processo de aquisição de novos conhecimentos, propiciando um ambiente favorável e atrativo para as crianças portadoras de necessidades especiais.

Ao longo da pesquisa também houve o estudo do brinquedo. O brinquedo tem relação com a aprendizagem, sendo essencial para as crianças, é o veículo do crescimento que da a ela a oportunidade de explorar o universo.

Ao fnalizar o presente estudo, concluiu-se que o neuropsicopedagogo tem papel fundamental na intervenção como o brincar, os jogos educativos e o brinquedo, possibilitando quando necessário parcerias com outros profssionais. Isto propicia um enriquecimento e avanços positivos às crianças com necessidades educativas especiais.

REFERÊNCIAS

CENTRO SUL- Brasileiro de pesquisa, extensão pós-graduação- CENSUPEG. Guia discente e orientações para tcc. Artigo científco. Joinville, 2011.

KISHIMOTO, T.M (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 3ª ed. São Paulo: Cortez 1998.

----------, Jogo, brinquedo brincadeira e a educação. São Paulo: Cortês, 1999.

----------, (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneiras, 2002.

----------, (org.). Jogo, brinquedo, brincadeiras e educação. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, G.D.C.Psicomotricidade. Petrópolis: Vozes, p.27,1997.

SASSAKI, R. K. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. 7ª ed. Rio de Janeiro, WVA, 2006.

SBNPp. O que é neuropsicopedagogia. Disponível no site: http://www.sbnpp.com.br/o-que-e-neuropsicopedagogia/

----------, Código de ética técnico profssional da neuropsicopedagogia. Disponível online em: www.sbnpp.com.br

CRIANDO E RECRIANDO O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SOLANGE RODRIGUES DA SILVA LEME

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar a importância do espaço escolar na educação infantil, sua colaboração no desenvolvimento e aprendizagem das crianças tendo em vista o encantamento que é oferecido a elas devendo ser bem preparado, respeitando seus direitos de brincar, participar, se expressar, se conhecer e interagir. Oferecer um espaço rico de aprendizagens logo na entrada traz um acolhimento bem tranquilo proporcionando materiais diversificados para estimular a pesquisa.

Em outros momentos também proporcionar cantos montados na área externa da escola de preferência nas áreas verdes para manter o contato com a natureza, os espaços muitas vezes não são aproveitados como fonte de novas experiências proporcionamos às crianças momentos de contato direto com a terra, com os pássaros, com a água, nos quais estas puderam ressignificar os espaços por meio de seu potencial lúdico.

Palavras-Chave: Espaço, Educação Infantil, canto acolhedor.

INTRODUÇÃO

Na busca de proporcionar vivências diferenciadas do que convencionalmente vem sendo trabalhado com as crianças na Educação Infantil e na intenção de abordar o tema: "criando e recriando o espaço da Educação Infantil", para focar em uma aprendizagem de qualidade, na escuta atenta das crianças e em seus interesses.

Embora a infância seja um período na qual as crianças encontram-se abertas a novas experiências, muitas vezes não é proporcionado a elas o contato com espaços que despertem sua criatividade, pois ao vivenciarem algo novo há a possibilidade de superarem seus limites através de uma linguagem que lhes é própria, o lúdico, a imaginação, a brincadeira.

O que considerar ao planejar espaços de aprendizagem para educação infantil

"Para criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto o espaço é a sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde ele pode ir ler, pensar, olhar. O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, ou forte demais. Ou, pelo contrário silêncio. São tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo, ou uma única cor, ou nenhuma... O espaço então, começa, quando abrem os olhos pela manhã, em cada despertar do sono; desde quando com a luz, retornam ao espaço." Lina Fornero"

Quando um espaço é pensado e planejado pela escola e pelas professoras tanto na sala de referência como na área externa, para acolher as crianças, pensando no sucesso e em um bom desenvolvimento das aprendizagens, isso faz toda diferença na vida delas, principalmente quando se trata de educação infantil. Para muitos esse é o primeiro contato com a escola, portanto, deve ser um espaço bem planejado, acolhedor e prazeroso, onde haja uma relação de interação, investigação, conquistas, liberdade de escolhas, autonomia, desafios, partilhas, superação de conflitos, ou seja, um espaço onde elas possam aprender brincando.

Ao aliar a natureza e o lúdico tem-se a possibilidade de se ressignificar os espaços, pois a criança por meio de sua criatividade e fantasia cria um mundo imaginário no qual tudo se transforma e toma um novo sentido. É na brincadeira onde a criança expressa sua linguagem, e o ambiente é um fator relevante para seu processo de criação durante a infância.

Neste artigo é possível tratar um pouco sobre o que é a educação infantil, a importância desse espaço para o ensino aprendizagem das crianças, como também sobre a ação pedagógica, como se dá o trabalho com os professores.

O olhar da criança percebe tudo ao seu redor. Assim, ao pensar num espaço para as crianças se desenvolverem devemos pensar em diversos aspectos: texturas, toques, sons, palavras, regras, cores, odores, mobílias, luzes. Na educação infantil, vários autores que confirmam o fato de que o espaço é parte integrante da ação pedagógica e não pode ser visto como algo secundário.

A médica italiana Maria Montessori, reconhecida pesquisadora dos ambientes como parte do desenvolvimento infantil, desenvolveu sua teoria em meados dos anos cinquenta. Como ela, outros pesquisadores também demonstraram a importância do ambiente para o pleno desenvolvimento infantil. Mas infelizmente ainda hoje prevalece em algumas escolas o conceito do tradicional com mesas enfileiradas.

Relacionando a educação infantil a ideia de liberdade, atividade e autonomia, os estudiosos são unânimes em afirmar: para que exista aprendizado, é necessário permi-

tir as expressões livres das crianças. Ser livre não significa ser indisciplinado. A disciplina aqui é pautada pela atividade e pelo cuidado pessoal diário, num espaço em que a criança possa com liberdade se movimentar nas escolhas de suas tarefas.

O espaço, dessa forma, deve valorizar o acesso livre aos materiais e objetos, ao brincar, à comunicação e interação entre os sujeitos e a personalização.

A educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, é um direito humano e social de todas as crianças até cinco anos de idade, o seu objetivo é focado exclusivamente na escolarização futura, preparando as crianças para o futuro, portanto deve ser valorizada e respeitada não devendo ser de qualquer jeito. A primeira infância é um período crucial na vida de todas os bebês e crianças, pois é nessa fase que elas adquirem capacidades fundamentais para o desenvolvimento de habilidades que irão acompanhá-las na sua vida adulta, por isso, cuidar da educação infantil é cuidar do futuro das nossas crianças.

Sabendo-se que a Educação Infantil é um espaço propício para se trabalhar as manifestações lúdicas eles precisam ser organizados de forma a chamar a atenção das crianças e a desafar as suas competências, pois se não for um espaço estimulador, que desperte o interesse e a curiosidade delas, elas demonstrarão insatisfação, e difcilmente o educador conseguirá êxito no seu trabalho. Existem meios que ajudam nesse processo de aprendizagem, como por exemplo a contação de histórias onde o professor pose se utilizar de diversos recursos para estimular a linguagem e criatividade delas fazendo viajar no tempo, temos também elementos da natureza como folhas, gravetos, esteira, casca de pinus, e de coco, conchas, troncos e bolachas de árvores, bambu, ervas medicinais, alimentos; materiais não estruturados; materiais de largo alcance como formas e potes de alumínio, peneiras, formas de silicone, canos de pvc, madeiras, argolas, cantos feitos com colchonetes da sala forrado com tecido colocando almofadas, livros, bichos de pelúcia, fantoches, bonecas de pano, cabanas, entre outros, sempre apresentado o espaço que seja convidativo aos olhos com uma estética bacana apresentado em um tapete de crochê ou não, ou qualquer tecido o importante é a apresentação do espaço. Esses são alguns dos exemplos que o professor poderá utilizar para que as aulas sejam mais prazerosas e estimulantes para as crianças, e sem falar que tudo isso é um direito delas, e partindo da concepção da criança e sua infância vivida dentro do espaço escolar, é um ponto de partida para a elaboração de um fazer pedagógico, trazendo grandes desafos para o professor na busca de um planejamento consistente. Levando em consideração que a criança antes de adentrar na escola já provém de conhecimentos dentro de sua própria cultura devemos respeitar e ter uma escuta atenta a essas vivências.

Planejar é uma das prioridades do trabalho do professor e deve ser visto como uma oportunidade de autoria criativa do próprio trabalho. O planejamento é um instrumento do professor desenvolvido por ele mesmo para seu próprio uso.

O espaço infantil na voz da gestora

Ao finalizar a observação foi feito uma entrevista com a gestora da escola com alguns questionamentos, entre eles perguntamos como acontecia o planejamento referente as atividades realizadas em sala, como resposta ela nos diz "O nosso planejamento acontece mensalmente, se necessário, planejamos a cada quinze dias em encontro coletivo". Ou seja, todos os meses elas tinham o seu encontro coletivo e lá mesmo acontecia o planejamento, mas se fosse necessário, esse acontecia quinzenalmente, isso é de grande valia porque sabemos que nada podemos fazer sem antes sentarmos para planejar o que será feito. Todo planejamento se pensado pelo professor como fonte de auxílio que irá servir nas suas atividades como elemento de compreensão do seu fazer pedagógico, e pensando também na aprendizagem das crianças, acaba se transformando em um ato transformador e educativo.

Dessa forma, algumas questões são necessárias: Quanto tempo temos brincando com nossas crianças? Ensinamos ou aprendemos a brincar? Como trabalhamos a linguagem durante as propostas? Há diversidade em nossas propostas? Pode cantar, correr, movimentar-se no espaço? Existem dias em que as atividades ocupam as mesas, paredes e o chão? Quantas linguagens são contempladas?

Destinar tempo livre ou organizar os espaços com variedades de brinquedos e objetos à disposição das crianças não é sufciente se o educador não tiver consciência do desafo em que o espaço impõe a elas. É necessário reaprender a brincar. Para compartilhar a cultura da infância, para aprender a linguagem do lúdico, precisamos brincar de corpo, alma, imaginação, criatividade, inteligência e intuição.

Assim, para viabilizar a perspectiva de uma educação baseada nos princípios da ludicidade é necessário aceitar o desafo e a oportunidade de criação de ambientes de interesse e o trabalho coletivo estabelecido pela relação dialógica com todos aqueles envolvidos com o cuidado e a educação das crianças.

Considerações Finais

Ao longo da história as crianças foram alvo de grandes discussões que culminaram

na criação de concepções em torno da infância procurando identificar estas como sujeitos que possuem um estilo próprio de viver e se expressar na sociedade.

A valorização da criança enquanto cidadã ocasionou grandes mudanças no meio social, como surgimento de instituições que viessem a tratá-la como um ser integral que necessita de todas as dimensões desenvolvidas. O conceito de infância encontra-se estreitamente relacionado com a Educação Infantil, pois é ela que norteia o trabalho educativo das instituições que lidam com as crianças diariamente.

De acordo com Soares (2009):

Atualmente a criança é vista como um sujeito de direitos, situado historicamente e que precisa ter suas necessidades físicas, cognitivas, psicológicas, emocionais e sociais supridas, caracterizando um atendimento integral e integrado da criança. Ela deve ter todas as suas dimensões respeitadas.

Considerando que as crianças têm uma forte relação com o mundo lúdico onde a alegria, a vivacidade e a inteireza destas fazem desse momento único, insubstituível e imprescindível no seu aprendizado, muitas vezes não há tais vivências na infância por falta de oportunidade, ou de espaços livres disponíveis que possam ser explorados.

Portanto baseado nessas informações pode-se perceber a grande importância de planejar e proporcionar diariamente um espaço adequado para elas onde possam aprender brincando, que em todo lugar em que estejam, possam estar aprendendo e se desenvolvendo da melhor forma possível, devemos garantir os direitos de nossas crianças com respeito a cada uma delas.

É dever da escola, e dever do Estado, garantir uma educação de qualidade para as crianças, e dever das famílias zelas por elas.

Para salientar a importância do contato com o espaço, Agostinho (p.8, s/a) afirma que:

[...] as crianças em suas relações com e no espaço recorrem ao faz-de-conta, à imaginação, imprimindo suas marcas no espaço e, ao fazê-lo, demonstram que têm outro jeito, outros jeitos de se relacionar com o espaço, para além do convencionalmente instituído: vão inventando, inovando, explorando-o de outras formas, dando novos significados aos arranjos e objetos, encontrando novos jeitos de se relacionar com seus objetos e pessoas, sua organização, dando outros sentidos; tapetes se transformam em lagoa, mar, piscina; caixas por vezes são carros, ônibus, casinha; lixeiros viram chapéus, máscaras; colegas tornam-se mãe, pai, filhinha, irmã, professora.

Salientando a riqueza imaginária que os espaços proporcionam no cotidiano das crianças, OLIVEIRA e PO. NIGRIELLO (2002, p.1), afirmam que:

A criança, brincando, no espaço externo junto à natureza, com tempo, liberdade e outras crianças, recebe estímulos constantes e variados, trabalha e enriquece a sua percepção do espaço e desenvolve a sua sensibilidade, coordenação motora, imaginação, mente e criatividade, socializando-se, trocando experiências, criando vínculos com outras crianças e com adultos de diversas classes sociais, crenças, raças, culturas e etnias e aprende a ser solidária.

[...] estar na e com a natureza, nos dias atuais, conforme novos códigos e comportamentos, pode ser uma oportunidade privilegiada de encontro com o elemento lúdico, momento no qual não se pretende evadir-se da realidade. (MARINHO, 2004, p.6)

As crianças não costumam parar para observar a natureza de perto, porém captam facilmente experiências produzidas por um local ainda não explorado por elas, se encantam com a beleza única de uma imensidão de cores em sintonia, animais sensíveis e ao mesmo tempo tão fortes, sons que com o silêncio nos dizem coisas que jamais ouvimos. Diversas vezes nós adultos não conseguimos perceber quão bela são as cores, as flores e os sons da natureza.

Durante a Educação Infantil é relevante o contato com o ambiente para o desenvolvimento das crianças pelo contato com a natureza, pois no período da infância há uma necessidade declarada da criança por contato direto com áreas externas e ambientes naturais. Indo ao encontro de tal perspectiva, experiências lúdicas na natureza durante a infância são bastante significativas, pois tornam o processo de aprendizagem das crianças mais dinâmico, trazendo em si valores que visam à conscientização destas em torno do meio em que vivem.

O espaço exterior deve ser visto como fonte de saúde, e gerador de curiosidade.

A Educação Infantil, assim como a Educação de um modo geral, ainda faz parte de uma idealização utópica da sociedade. Seja pela falta de políticas pedagógicas efetivas, propostas pedagógicas frmes e comprometidas ou pela falta de conhecimento deste campo, pode-se afrmar que esta realização ainda soma um desafo social. Acompanhamos, portanto, uma realidade em que muitos projetos não são valorizados, em que há um desconhecimento do significado do exercício pedagógico e que não oferece condições para que as legislações se concretizem.

Neste contexto, sabe-se que a interação, a troca de experiências, o estímulo, a apropriação dos diversos conhecimentos na Educação Infantil, são fundamentais para ga-

rantir à criança o seu desenvolvimento e consequente formação integral como ser humano. Mas então perguntamos como trabalhar neste sentido de desenvolvimento, trazendo signifcado para esta prática, se, como educadores, temos "em mãos" uma classe heterogênea, muitas vezes sem apoio familiar, tendo ainda em desvantagem estes desafos já caracterizados?

E, ainda assim, como trabalhar atividades com a criança sem interferir, no papel de adulto, em suas atitudes e interações promovendo a autonomia e a criatividade?

Conforme Maria Barbosa e Maria Horn (2001), é necessário que haja uma sequência de atividades diárias que sejam pensadas a partir da realidade da turma e da necessidade de cada aluno. Neste momento, é essencial que haja a sensibilidade do Educador para entender a criança como sujeito ativo, reconhecendo as suas singularidades, considerando não somente o contexto sociocultural deste aluno como também o da instituição.

Para dispor de tais atividades no tempo é fundamental organizá-las dentro tendo presentes as necessidades biológicas das crianças como as relacionadas ao repouso, à alimentação, à higiene, e à sua faixa etária; as necessidades psicológicas que se referem às diferenças individuais como, por exemplo, o tempo e o ritmo que cada uma necessita para realizar as tarefas propostas; as necessidades sociais e históricas que dizem respeito à cultura e ao estilo de vida, como as comemorações signifcativas para a comunidade onde se insere a escola e também as formas de organização institucional da escola infantil. (BARBOSA, HORN, 2001, p. 68).

Deste modo, entendendo a turma como um espaço heterogêneo, tendo em vista a faixa etária, o histórico, as necessidades biológicas, psicológicas, sociais e históricas de cada criança, devemos pensar em atividades diversas, as quais deverão envolver as crianças e assim estimular a partir do dia-a-dia o desenvolvimento de uma série de habilidades.

Esta organização do tempo que se repete diariamente, o que chamamos de rotina, deve ser construída a partir deste conjunto de atividades que possibilitam, entre outras competências, a iniciativa, a segurança, a confança etc. Para proporcionar estas atividades é necessário, sobretudo, fazer um planejamento pensando nos momentos mais adequados e no local em que serão realizadas.

Sabendo que tudo no ambiente escolar exerce influências na educação da criança, sejam as cores, a arrumação da sala de aula, o refeitório, os banheiros, o espaço externo, pensamos que a organização dos espaços na Educação Infantil é essencial, pois desenvolve potencialidades e propõe novas habilidades cognitivas, motoras e afetivas. Deste modo, as aprendizagens que acontecem dentro dos espaços disponíveis e ou acessíveis à criança são fundamentais na construção da autonomia, tendo a criança como umas das construtoras de seu conhecimento.

O espaço é muito importante para a criança pequena, pois muitas, das aprendizagens que ela realizará em seus primeiros anos de vida estão ligadas aos espaços disponíveis e/ou acessíveis a ela. (LIMA, 2001, p.16).

Buscando uma perspectiva de sucesso para a aprendizagem, é preciso que a organização deste espaço seja pensada como um ambiente acolhedor e prazeroso para a criança, ou seja, um lugar onde as crianças possam brincar e criar suas brincadeiras sentindo-se estimuladas e autônomas. O espaço criado para a criança deverá estar organizado de acordo com a sua faixa etária, isto é, propondo desafos que a farão avançar no desenvolvimento de suas habilidades.

Neste sentido, pensamos que a professora da Educação Infantil deve tomar consciência da importância de ofertar espaços ricos de informações na vida das crianças, passando a reconhecer a seriedade das trocas que ocorrem nos espaços oferecidos como um fator essencial na vida dos alunos.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

A proposta pedagógica das Instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e a interação com as outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18).

Partido deste pressuposto, entende-se que para que esses objetivos sejam alcançados é necessário que a organização das atividades no tempo e no espaço assegure para além do reconhecimento das especifcidades etárias ou da utilização ampla dos espaços externos ou internos, o direito a ser criança, e ao reconhecimento da importância da sua participação ativa neste processo.

Assim, é preciso repensar sobre esse espaço e suas proposições, reconhecendo as instituições de Educação Infantil como um ambiente heterogêneo, plural, rico em aprendizagens, brincadeiras, fantasias e sonhos. Dessa forma, torna-se imprescindível que os espaços sejam planejados e pensados em prol do desenvolvimento de cada criança.

REFERÊNCIAS

ANDRETTA, Vanessa; KARNOPP, Paul k.; MACEDO, Renato L. G.; VITORINO, Maria R.; MACEDO, Sâmara B.; VENTURINI, Nelson. O LÚDICO ATRAVÉS DE DINÂMICAS VIVENCIADAS NA NATUREZACONTRIBUINDO PARA A FORMAÇÃO DE

EDUCADORES AMBIENTAIS. (s/a). Disponível em: http://www.physis.org.br/ecouc/Artigos/Artigo39.pdf

AGOSTINHO, Kátia Adair. O ESPAÇO DA CRECHE: QUE LUGAR É ESTE?

Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt07/t073.pdf

CORNELL, Joseph. BRINCAR E APRENDER COM A NATUREZA: guia de atividades infantis para pais e monitores. Tradutora. Maria Emília de Oliveira I. São Paulo: SENAC, 1996.

ELALI, Gleice Azambuja. O ambiente da escola - o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. Revista Científca SciELO, Natal, v. 8, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2003000200013&lang=pt

MARINHO, Alcyane. O LÚDICO E A NATUREZA.

2004. Disponível em: http://www.anppas.org.br/encontro_anual/encontro2/GT/GT15/alcyane_marinho.pdf

NOVELLO, Jaqueline C. Lickfeldt. FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES:

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA. Disponível em: http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/trabalho073.pdf

SOARES, Ângela da Silva. Concepção de Infância e Educação Infantil. Agosto, 2009. Disponível em: http://www.artigonal.com/educacao-infantil-artigos/concepcao-de-infancia-e- educacaoinfantil-1080579.html

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. UM APANHADO TEÓRICO-CONCEITUAL SOBRE A PESQUISA QUALITATIVA: TIPOS, TÉCNICAS E CARACTERÍSTICAS. s/a.

Disponível em: http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_004/artigos/educacao/pd

fs/UM%20APANHADO%20TE%D3RICO-CONCEITUAL.pdf

OLIVEIRA, Claudia Maria Arnhold Simões de; PO. NIGRIELLO, Andreina.O ambiente urbano e a formação da criança. São Paulo, 2002.

LIMA, Elvira de Souza. Como a criança pequena se desenvolve. São Paulo: Sobradinho, 2001. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. OLIVEIRA, Z. R. et al. O trabalho do professor na educação infantil. São Paulo: Biruta, 2012

LEGALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

SORAIA PEREIRA DE SOUZA RUFINO

RESUMO:

Este trabalho visa identificar os principais elementos que dificultam a inserção dos portadores de necessidades especiais nas escolas brasileiras, que apesar do amparo legal, falta aplicabilidade funcional e real por parte dos gestores, inclusive no que se refere aos programas de treinamento profissional eficaz e eficiente. A inspiração foi, em grande parte, pela observância da autora e na busca inquieta por respostas que justifquem a grande dificuldade de inserção das pessoas portadoras de necessidades especiais em ambientes educacionais e, em especial, numa escola municipal de sua região voltada para a educação especial. O presente estudo justifca-se não só por contribuir para o aumento do conhecimento científco sobre o tema, mas também por provocar uma análise e reflexão dos dados relatados pelos envolvidos, tendo em vista a importância que a opinião dos professores, dos pais e do próprio aluno com necessidade especial, tem para o sucesso do processo da inclusão educacional.

Palavras-chave: Necessidades Especiais. Direito educacional. Inclusão.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão educacional de pessoas com necessidades especiais é um tema de grande relevância e vem ganhando espaço cada vez maior em debates e discussões que explicitam a necessidade da escola em atender estas diferenças humanas.

Como é um processo complexo que envolve a participação de várias ações associadas à administração pública, aos gestores escolares, professores, família e da própria pessoa com necessidades especiais, devem estar intimamente interligados.

No Brasil, a integração social dos portadores de necessidades especiais tornou-se legítima com o advento da Lei 7.853 de 24/10/1989.

A partir de 1995 a inclusão escolar começou a ser discutida, dando início aos projetos de leis, projetos universitários, debates e outras abordagens ao assunto, culminando com o promulgação da Lei 9394 de 20/12/96.

A partir de então, as políticas governamentais e não governamentais (ONGs), também tornaram-se presentes, assim como os profssionais da educação.

A capacitação de docentes para trabalharem com pessoas portadoras de necessidades especiais é uma exigência legal, conforme descrito no capítulo V do art. 59 caput e parte III da LDB que reza: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.”.

Contudo, essa capacitação do docente vem deixando a desejar nos fatores emocionais, não havendo uma participação efetiva da Administração Pública quanto à disponibilidade de recursos para que o professor seja preparado adequadamente.

Ao apresentar a proposta inclusiva, o mínimo que se espera é a capacitação dos profssionais envolvidos na educação do aluno com necessidades especiais, desde o diretor, professor até o suporte administrativo.

As experiências dos profssionais têm sido promissoras, mas observa-se a mesma metodologia pedagógica da tradicional, como fazem as escolas sem projeto de inclusão com diretrizes definidas.

Precisam ser encontradas respostas que justifquem a grande dificuldade de inserção das pessoas portadoras de necessidades especiais em ambientes educacionais, para que o processo de inclusão seja bem-sucedido.

Garantir e promover o exercício dos direitos sociais do ser humano têm sido um dos principais focos de debates, planejamentos e ações estratégicas dos órgãos governamentais e não governamentais.

Tendo em vista que os portadores de deficiência são a maior minoria do mundo, torna-se importante a discussão sobre o tema, e o cenário atual brasileiro no assunto, como por exemplo, a relação mercado de trabalho e portador de deficiência.

A legislação brasileira garante o ingresso dos portadores de deficiência na Administração Pública como agentes administrativos, e já há algumas regulamentações e projetos para proporcionar o acesso das pessoas com as mais variadas deficiências ao serviço/emprego público.

Entretanto, ingressar no mercado de trabalho, ainda que na Administração Pública, parece não ser sufciente para o exercício desse edifcador direito social: o trabalho. Sem as condições necessárias para que o portador de deficiência exerça suas funções laborais, não há como exercer suas atividades com autonomia no ambiente de trabalho, chamando atenção para o conceito de acessibilidade e suas ramifcações.

Diante desse panorama, surgiu a seguinte problemática: Qual o atual cenário de inclusão dos Portadores de Deficiência como servidores na Administração Pública? A motivação para pesquisa dessa problemática surgiu quando a pesquisadora, ao ingressar no Superior Tribunal de Justiça – STJ, deparou-se com um grande número de colaboradores portadores de deficiência, entre terceirizados e servidores.

Frente a esses pressupostos, foram traçados como objetivo geral da pesquisa: verificar, no âmbito da Administração Pública, quais são as medidas administrativas e legais a fim de ter em seu quadro servidores portadores de deficiência, e objetivos específicos: analisar o atual panorama dos portadores de deficiência e sua inclusão no mercado de trabalho; e analisar as medidas legais e administrativas de ingresso e, principalmente, permanência (acessibilidade) dos servidores portadores de deficiência na Administração Pública.

Assim, buscou-se, por meio da pesquisa e observação, resposta a esses objetivos, ou pelo menos material mínimo para mais pesquisas, projetos e ações a fim de que os portadores de deficiência exerçam, na realidade e não só no papel, o seu direito constitucional ao trabalho.

2. INÍCIO E LEGALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No passado, os que nasciam com necessidades especiais eram usurpados, separados do convívio social, considerados indignos de educação escolar, totalmente discriminados, e seu familiares, por consequência, também desistiam de viver em sociedade.

Após a II Guerra Mundial, "consistia na crença de que o problema da deficiência era algo restrito à pessoa que a possuía e que, por isso, a solução seria prover a essa pessoa o máximo de habilidades a fim de que ela se tornasse apta a ingressar ou reingressar na sociedade" Sassaki (1997), foi quando criaram as escolas especiais e mais tarde, as classes especiais dentro de escolas comuns.

Na década de 70, a educação integrada possibilitava a aceitação do aluno com deficiência que se adaptasse ao regime da escola, sem modificações ou adaptações do sistema. A partir desse modelo é que orientadores preparavam leigos para participarem de uma comunidade integradora de pessoas com deficiência. Daí então, a educação integrada ou integradora excluía aqueles que não tinham condições de acompanhar os demais alunos. As leis sempre tinham o cuidado de deixar aberta a possibilidade de manter as crianças e adolescente com alguma deficiência em escolas regulares.

Nos anos 80 surgiu a ideia de adaptar o sistema escolar às necessidades dos alunos, desde que a inclusão permitisse uma educação de qualidade e igualitária para todos, aceitando as diferenças individuais como atributo e não como obstáculo e valorizando a diversidade para o enriquecimento das pessoas, estando tudo isto previsto na Legislação Vigente.

Na década de 90 houve uma mobilização mundial a favor da inclusão, deixando de sustentar um modelo, onde crianças com necessidades especiais estudavam em escolas especiais, e passaram a ser amparadas na escola inclusiva, aberta, capaz de atender e receber a todos, ficando assim definido por Alves e Barbosa (2007), devendo, por meio de redes de apoio e iniciativas colaborativas, professores e gestores ministrarem uma pedagogia adequada a todas as crianças, sem distinção.

Importante destacar alguns nomes, dentro eles: Alves e Barbosa (2007) que salientam o tratamento dado aos alunos no intuito de adaptá-los e normalizá-los, desconsiderando toda a singularidade existente. Há necessidade de se analisar a criança para verificar a possibilidade de adaptação ao meio. Este modelo trabalha o indivíduo, mas buscando moldá-lo ao meio social. Enumo (2005) que acrescenta ao modelo acima o fato do atendimento ser mais específico e que apesar de inserir o portador de necessidades especiais, acaba também contribuindo para a segregação dos mesmos por preservar a ideia de agregá-los numa mesma escola, mas não fundamentalmente na mesma classe. Mantoam (2006) ressalta que a integração é um modelo que proporciona a inserção de alunos com deficiência nas escolas, e também nas escolas especiais.

Paiva (2007, p.77) já define que a escola passa a ter o papel de despertar o conhecimento, desenvolvendo uma equipe capaz de pensar na inclusão do aluno, promovendo uma adaptação curricular, e estabelecendo parcerias com professores especializados como de Braille e LIBRAS, o que facilitaria o processo de aprendizagem e inserção desses alunos.

Estes desafios fizeram com que as escolas comuns, passassem a ter a responsabilidade de assegurar a todos os alunos os mesmos direitos, independente da diversidade existente. A Educação Inclusiva passou a ocupar um espaço importante em meio às discussões sociais e passou a despertar o interesse da comunidade demonstrando iniciativas que se configuravam como uma forma eficaz para a promoção da inclusão e a redução das desigualdades.

Após todos preconceitos e obstáculos iniciais superados, a sociedade obteve o amparo legal de que a escola é um direito de todos, mas os professores e entidades esco-

lares continuavam atônitos quando constatavam nas salas de aulas a dificuldade para lidar com o dia-a-dia da realidade desta diversidade humana. A educação tradicional fez com que alguns educadores desejassem nivelar os conhecimentos dos alunos, mas com esta nova proposta da educação inclusiva atentou-se para um novo aspecto à educação visando um olhar diferenciado às singularidades humanas.

A educação reflete aceitação das diferenças e valorização do indivíduo, independentemente de seus aspectos físicos ou psíquicos. Daí o advento da Inclusão Social, para que todos possuam os mesmos direitos e deveres, favorecendo o crescimento, valorizando as diferenças e explorando o potencial de todos.

Para tornar exequível a educação inclusiva com envolvimento das esferas federal, estadual e municipal, o Estado criou um programa denominado "Educação Inclusiva: direito à diversidade" e a Secretaria de Educação Especial do Governo Federal (MEC/ SEESP, 2007) estabeleceu cidades-polo para multiplicar as suas ações na área de Educação Especial. Efetiva-se uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de políticas especiais para tratar da educação de alunos com necessidades especiais.

A fiscalização do programa não tem sido suficiente, refletindo nos resultados obtidos até então. Estudos que tiveram como metodologia a análise de documentos e registros oficiais constataram que as informações voltadas à educação inclusiva foram provenientes de ações isoladas por parte de diretores e professores e não da administração pública, o que dificultou os resultados obtidos nas escolas com alunos portadores de necessidades especiais.

Sendo assim, dados oficiais são imprescindíveis para que uma política pública seja mantida e aprimorada. Pressupondo como verdadeiros, estes resultados refletirão a real situação do problema, evitando assim que seja feita uma análise empírica.

A legislação brasileira definiu o público que se destina à educação inclusiva, mas não há dados oficiais precisos sobre o número de portadores de necessidades especiais, informação esta necessária para que seja implantada política pública de forma eficaz.

Observa-se na literatura, que a maioria das experiências com a inclusão não foi aplicada em condições favoráveis, o que permitiria uma análise fundamentada e correta, passando pela compreensão do que significa inclusão, para que se compreenda a educação como um modelo sócio-educacional e também sejam identificados os métodos e técnicas adequados para este fim.

Segundo Ferreira (2004) no texto da Exclusão à Inclusão, as atitudes dos professores são determinantes no tipo de relacionamento que se estabelece na sala de aula, ou seja, uma atitude igualitária e positiva encorajará a aprendizagem da criança especial.

A inserção do aluno com necessidades especiais aconteceu por força de lei, mas não ocorreu a inclusão deste aluno no ensino regular, que era o que se pretendia. Kafrouni (2001) sugeriu uma discussão sobre os termos: integrar e incluir. Integrar uma pessoa com necessidades especiais na sociedade, é centralizar a deficiência na pessoa que a possui, exigindo dela sua reabilitação. Incluir significa que a deficiência não é responsabilidade exclusiva de seu portador, pois cabe à sociedade modificar-se para propiciar uma inserção deste indivíduo, independentemente de suas dificuldades e necessidades.

Para que a educação inclusiva seja uma realidade, não basta a existência de lei que garanta o direito de acesso aos alunos portadores de necessidades especiais ao ensino regular, mas sim que sejam disponibilizadas todas as condições para que o aprendizado ocorra efetivamente e que o tratamento seja digno e igualitário. Para tanto, faz-se necessário que a Administração Pública ampare as entidades escolares, a fim de que a educação inclusiva possa materializar-se no sistema educacional brasileiro.

2.1. Amparo legal da inclusão social

A Lei Maior, Constituição Federal (1988) diz no Art. 205 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Nos Arts. 206 e 208 a Constituição Federal evidencia que todo o aluno deve ter “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (...)”; “Atendimento educacional especializado (...)” como no Estatuto da criança e do Adolescente, Cap. IV Art.53. destaca que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho para assegurar-lhes: “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

No Brasil, a acessibilidade das pessoas com necessidades especiais está amparada pelas leis e decretos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Educação Especial, Estatuto da Criança e do Adolescente, Programa de Complementação aos Atendimentos Educacionais Especializados às Pessoas Portadoras de Deficiência, Plano Educacional de Educação - Educação Especial, Decreto nº2. 208/97 – Regulamenta Lei

9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Decreto nº3. 298/99 – Regulamenta a Lei nº. 7.853/89, Decreto nº914/93 – Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Há ainda as resoluções nº95/00 e nº 02/01 e a Lei nº 10.845/04 que dispõem sobre acesso e permanência dos alunos portadores de necessidades especiais no ensino regular e ações que viabilizam essa nova realidade educacional.

Todos os seres humanos nascem livres e são iguais em dignidade e direitos (Artigo 1º. – Declaração Universal dos Direitos Humanos-Resolução 217/1948). Este dispositivo reitera que este processo deve ser sustentado e garantido.

Em função das influências internacionais, o Brasil adotou também alguns termos do documento da Declaração de Direito de todos (UNESCO1990), da Declaração de Salamanca (UNESCO1994), Carta para o Terceiro Milênio, Convenção de Guatemala e da Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente enfatizou a participação do Estado no seu Art. 54 caput e inciso III: "É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Convenção sobre os Direitos da Criança, Decreto 99710 de 1990, corroborou com a responsabilidade Estatal no seu Art 23, 1: "Os Estados Partes reconhecem que a criança portadora de deficiências físicas ou mentais deverá desfrutar de uma vida plena e decente em condições que garantam sua dignidade, favoreçam sua autonomia e facilitem sua participação ativa na comunidade."

A partir de 20 de dezembro de 1996 com a LEI Nº. 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional passou-se a ter um novo olhar para a Educação Especial, objetivando a prática inclusiva. Assim dispõe o Art.58: "para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educando portador de necessidades especiais".

O Art. 59. Complementa: "Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades."

Ou seja, há uma exigência legal para que ocorra uma adaptação na escola, objetivando tornar a inclusão social um fato real, pois não adiantaria permitir o acesso destes educandos à escola regular sem que fosse possível atender suas verdadeiras necessidades.

O Parágrafo Único deste Art. 59, diz: "O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independente do apoio às instituições previstas neste artigo."

Com este amparo legal é possível vislumbrar a igualdade de valores e direitos entre os seres humanos, porém a nova proposta educacional trazida pelo MEC deixa claro que as classes especiais não deverão ser extintas, devendo os professores responsáveis transmitirem aos professores regulares, os seus conhecimentos sobre as Necessidades Educacionais Especiais e as escolas ditas inclusivas devem ter o compromisso de admitir as dificuldades e as diversidades para garantir uma educação de qualidade para todos.

2.2. Dificuldades das Instituições de Ensino e Educadores

2.2.1. Necessidades das Entidades Escolares e capacitação profissional para real inclusão social

As inúmeras leis criadas, que regulamentam esta matéria, foram muito bem elaboradas, mas a realidade prática é totalmente diferente do que fora projetado no papel. Há urgente necessidade de participação efetiva das políticas públicas para que esta conquista seja efetiva, pois os professores da rede pública não conseguem atender as especificidades de cada aluno. Não estão preparados para as novas situações, sentem- se inseguros e preocupados, pois falta qualificação técnica.

Os métodos e as técnicas devem favorecer o aprendizado de todos, propor uma política educacional que garanta a aprendizagem, indiscriminadamente, é uma competência do governo e da escola, tais como possibilitar recursos para que o professor possa desempenhar sua função de ensinar atendendo a diversidade.

As escolas enfrentam dificuldades para identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas por eles diferenciam-se daquelas realizadas nas salas de aulas regulares, não sendo substitutivas à escolarização.

Para que complemente e ou suplemente a formação dos alunos é preciso que o curriculum seja enriquecido com linguagens, códigos específicos de comunicação, sinalização e tecnologia assistida.

É visível nas escolas, a falta de planejamento e organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade até mes-

mo arquitetônica, bem como de comunicação, sistemas de informação, materiais didáticos e pedagógicos.

Não tem sido encontrado nas salas de aula, as adaptações, salas de apoio (SANTANA, 2003) e os recursos com tecnologia assistida, exigidas por lei, o que também dificulta a atuação do professor. O critério empregado é sempre o da faixa etária, sem levar em consideração a diversidade de patologias que apresentam quadros clínicos diferentes, que exige um tratamento diferenciado e específico. Então, além das escolas terem profissionais da educação, talvez seja necessário um técnico da saúde, para assessorar a instituição, criando reais condições dos portadores de necessidades especiais no ensino regular.

Os recursos adequados são imprescindíveis para que atendam a pluralidade desses novos alunos promovendo autoestima, autonomia e criatividade. Isso é percebido principalmente pela dificuldade de implantá-los e mantê-los, considerando o número crescente de alunos portadores de necessidades especiais, requerendo, portanto, mais atenção às entidades escolares para que sejam dados os suportes necessários ao fim que se pretende.

A adaptação de ambientes propícios ao atendimento específico dos alunos com necessidades educacionais específicas, é crucial para que as escolas consigam, unidos aos familiares, manter estes alunos motivados a participarem do ambiente acadêmico.

A capacitação dos profissionais envolvidos na educação do aluno com necessidades especiais é crucial e tem sido visto como o mais deficitário, pois o professor não foi preparado para este modelo. Não foi encontrada uma proposta efetiva de cursos de capacitação que visem à educação contínua e permanente, com metodologia pedagógica e avaliação de desempenho.

Para atuar na educação especial, o educador deve ter por base na sua formação inicial e também continuada, conhecimentos gerais para o exercício de sua profissão, bem como conhecimentos específicos da área.

O professor deve atuar nas salas comuns de ensino regular, mas também nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade, nas classes hospitalares, nos ambientes domiciliares, para que consiga ofertar os serviços e recursos da educação especial.

Há que se promover reflexões e debates sobre a inclusão, objetivando maior engajamento acadêmico nas práticas inclusivas.

Oficinas, cursos, seminários relacionados à inclusão, acessibilidade e novas tecnologias assistidas, são de suma importância para o desenvolvimento profissional de educação especial.

O compromisso ético do educador especial é a base para o respeito à diversidade, à singularidade e à inclusão.

Quando a educação brasileira estiver preparada para adequações de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às necessidades educacionais especiais, poderá se dizer que se está a um passo para o progresso. As dificuldades da educação brasileira permeiam não somente a Inclusão, mas também o seu funcionamento natural, visto que o número de analfabetos e o índice do fracasso escolar crescem gradativamente.

2.3. Participação efetiva da Administração Pública

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990 enfatiza que o compromisso é erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país.

Os portadores de deficiências requerem atenção especial, e para que lhes seja garantida a dignidade e igualdade de acesso à educação e torne-se parte integrante do sistema educativo, medidas eficazes precisam ser tomadas e isto também está previsto na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) no seu artigo 3º. Item 5.

Uma das metas do Plano Nacional de Educação – Lei 13005/2014 é universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou super dotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

O Estatuto da Criança e do Adolescente dispõe no Art. 54 caput e inciso III: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Convenção sobre os Direitos da Criança, Decreto 99710 de 1990, trouxe no seu art 23, 1 a seguinte responsabilidade para o poder público: “Os Estados Partes reconhecem que a criança portadora de deficiências físicas ou mentais deverá desfrutar de uma vida plena e decente em condições que garantam sua dignidade, favoreçam sua autonomia e facilitem sua participação ativa na comunidade. ”

As necessidades básicas de aprendizagem precisam ser satisfeitas, portanto recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários devem ser mobiliza-

dos. Logicamente toda a sociedade tem responsabilidade contributiva, mas as entidades públicas têm a obrigação de disponibilizar recursos dirigidos à educação básica, por ser o investimento mais importante para o povo e, consequentemente para o futuro do País.

O poder público deve apoiar amplamente, atrair recursos de todos os órgãos do governo, responsáveis pelo desenvolvimento humano, as dotações orçamentárias aos serviços de educação básica devem ser priorizadas e, portanto, elevados à real necessidade do País.

A atual conjuntura aponta para a necessidade de o Estado comprometer-se com a Inclusão Social, até porque legalmente cabe ao poder público oferecer as condições necessárias que possibilitem a instrumentalização das escolas e a capacitação dos profissionais da educação especial.

Todavia, observa-se que o aluno vigente na escola tende à homogeneização, mas isto é incompatível com a Inclusão Social e ainda é creditado ao aluno com necessidades especiais a responsabilidade por seu aprendizado nas classes regulares de ensino. Sendo assim, a implementação da inclusão requer o preparo das escolas e dos profissionais da educação para esta nova realidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 20.12.1996), no capítulo V, define educação especial como 'modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para portadores de necessidades especiais" (art.58). A oferta de educação especial é "dever constitucional do Estado" (art. 58, § 3º). Além disso, prevê "currículos, métodos e técnicas, recursos educativos e organização específicos" para o atendimento adequado de Necessidades Educativas Especiais (art. 59, I) e "...professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns" (art. 59, III).

A ênfase da educação especial é a integração do aluno portador de Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.) à classe comum, mas que isso seja uma realidade há necessidade de capacitação dos professores de ensino regular aos programas especializados.

Este processo de integração não é facilmente alcançado apenas pela intervenção legal e nem é possível uma rápida conclusão. Inúmeras medidas gradativas precisam ser tomadas para a reformulação do ensino, que se inicia pelos currículos e métodos, e vai progredindo conforme a demanda e diversidade. O atendimento de pessoas com N.E.E. na rede regular de ensino exige que os profissionais de educação tenham um saber interdisciplinar, indispensável ao sucesso da integração. Precisam ser instrumentalizados suficientemente para promover a integração de pessoas com N.E.E. às classes regulares.

"O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino..." (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cap. V, art. 60, parágrafo único). A inclusão é um processo de mudança do ensino, e como tal exige procedimentos concretos. Não se trata de manter o discurso no plano 'mental'; o discurso da inclusão necessita obrigatoriamente de ações efetivas. O Estado precisa ter seu próprio projeto de inclusão que determine não só metas a serem alcançadas, mas também providencie os meios adequados para atingi-las.

A administração pública precisa cuidar com afinco para que os recursos sejam empregados adequadamente nos programas disponíveis para a educação, a fim de que se obtenha um maior e melhor rendimento. A tarefa urgente é a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, proteção especial para a educação, para que ocorram os ajustes estruturais, principalmente para o projeto de Inclusão Social, que precisa ser real e a educação considerada uma dimensão fundamental no âmbito social, cultural e econômico.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O amparo legal fortaleceu a luta pelo direito de igualdade de participação dos portadores de necessidades especiais nos sistemas educacionais e sociais, independente das suas diferenças, mas a garantia deste direito não é suficiente para que na prática o tratamento seja realmente oferecido com espontaneidade de forma igualitária.

Medidas importantes que sejam capazes de abranger todo o contexto social são necessárias e urgentes, pois falar sobre necessidades especiais é discutir uma realidade que pode ser de qualquer pessoa, tempo e lugar.

A sociedade precisa compreender que as ações e reações humanas acontecem a todo instante e, praticar uma ação social benefcia não só ao outro, mas também a própria sociedade como um todo. Cria-se uma oportunidade ampla de colaboração, sociabilidade e humanidade.

Atualmente o caminho de acesso ao mercado de trabalho tornou-se mais curto, mas o universo de pessoas portadoras de necessidades especiais tem aumentado. Esta realidade tem demonstrando as dificuldades encontradas pelos gestores de entidades escolares, que precisam enfrentar inúmeras barreiras a serem suplantadas.

As leis asseguram direitos ao portador de necessidade especial, mas não muda sua realidade se os obstáculos não forem discutidos e minimizados através da atitude con-

junta entre a família, a escola, a sociedade e o governo.

A verdadeira sociedade inclusiva necessita do envolvimento de todos para a construção de uma nova cultura, que elimine os antigos princípios e valores preconceituosos que parecem inerentes à natureza humana.

Há necessidade de um aprofundamento nas redes de ensino do governo, de suas práticas voltadas para a diversidade. Estabelecer um diálogo entre as escolas e as secretarias que lidam com esta questão, até para que analisem os contextos locais.

Ações e políticas de combate às desigualdades e discriminações são cruciais para o Estado, que, ao respeitar sua condição social na diversidade, reconhece os indivíduos como sujeitos de direitos.

A diversidade sempre deve ser vista como um tema relevante para as políticas públicas, pois traz a noção de igualdade, que é um dos princípios constitucionais.

Há necessidade de capacitação profissional voltada à diversidade, afnal, o Estado deve conferir aos seus agentes condições para reconhecerem e considerarem questões de direitos humanos, a fm de que, compreendendo melhor as diferenças, possam prestar um serviço mais adequado à realidade da sociedade.

A capacitação e desenvolvimento dos educadores, vem sendo lentamente explorados, mas são cruciais para o entendimento das políticas de promoção da diversidade, utilização de ferramentas de trabalho e a própria postura assumida dentro da entidade escolar. São necessárias ações de comunicação e mobilização, além da estratégia de formar lideranças e dirigentes para que adotem procedimentos e medidas de incentivo à refexão e ao debate sobre o tema diversidade.

É fundamental, no entanto, que essas diretrizes conheçam as especifcidades locais e sejam inseridas em contextos sociais, regionais, econômicos, culturais e políticos diferenciados.

A família é fator preponderante no processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais. É fundamental que esteja sempre pronta a assegurar as crianças o acesso à escola, ciente de suas responsabilidades e importância nesse papel. No âmbito familiar e que se oportunizam os primeiros contatos e a construção de uma relação com a linguagem.

A sociedade brasileira tem desenvolvido ações e políticas que defendem uma educação inclusiva abrangendo todos os indivíduos portadores de necessidades especiais. Tem rompido com as limitações que até então tinham sido impostas, apropriando-se daquilo que está garantido por lei.

As escolas têm o desafo de desenvolver uma pedagogia capaz de educar com êxito todas as crianças, inclusive as com necessidades especiais. Passou-se a ter uma nova visão de educandos com esta nova realidade, extinguindo a visão de que essa inclusão poderia ser prejudicial.

As conquistas alcançadas têm sido relevantes, mas é indispensável a efetiva transformação das escolas em um ambiente educacional inclusivo tornando-a um meio que abrigue e atenda às necessidades educacionais dos alunos especiais, respeitando as diferenças de cada qual.

As escolas precisam encarar o processo de mudanças e transformações, de forma consequente, trazendo a inclusão como um resultado decorrente não como uma cobrança ou obrigação de que deve ser vivida. São necessárias modifcações estruturais que mexam com as bases, não promovendo apenas atividades inclusivas superfciais, mas construindo valores que combatam a exclusão.

A partir da conscientização de todos que estão inseridos no processo educativo, inclusive dos professores que lidam diretamente com o aluno, sendo o agente educador capaz de promover técnicas pedagógicas apropriadas para atender as diferenças, que se verá o avanço da inclusão sem privar os alunos do conhecimento e do direito de estar em sala de aula naturalmente.

Pode-se observar que a legislação brasileira sobre proteção e direitos dos portadores de defciência é ampla, garantindo a promoção do ingresso desses cidadãos na Administração Pública e acessibilidade dentro dos órgãos e entidades públicas.

Espera-se que essa pesquisa motive os dirigentes de órgãos e entidades a promover projetos e ações visando a mudança cultural ao se falar em portadores de defciência, promovendo uma maior acessibilidade como ferramenta indispensável para o exercício do edifcador direito garantido constitucionalmente: a educação e o trabalho.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lucas Videira do & TAVARES, Marcelo Soares Tavares de. Pesquisa Qualitativa e Quantitativa em EducaçãoFísica. Buenos Aires, 2012. EFDesportes.com, Revista Digital. Disponível em: http://www.efdeportes.com/efd169/pesquisa-qualitativa-e-quantitativa-em-educacao- fsica.htm. Acesso em 25 abr.2023.

BRASIL. República Federativa do Brasil - Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 25 abr.2023.

BRASIL. República Federativa do Brasil - Presidência da República. Decreto n. 5.296 de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004- 2006/2004/decreto/d5296.htm . Acesso em: 25 abr.2023.

BRASIL. República Federativa do Brasil - Presidência da República. Lei n. 8.112 de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm. Acesso em: 25 abr.2023.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Programa de Inclusão Social das Pessoas com Deficiência da Câmara dos Deputados, 2012. Disponível em: http://www.camara.gov.br/internet/infdoc/novoconteudo/acervo/temas/projeto-camara.pdf.Acesso em 25 abr.2023.

DAZZANI, MVM. A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica.Psicol Ciênc Prof. 2010;30(2):362-375.

FERREIRA, Windyz. Da Exclusão à Inclusão: formando professor para responder à diversidade na sala de aula, 7, 2004.

FREITAS, NK. Inclusão socioeducativa na escola: avaliação do processo e dos alunos. Ensaio: Aval Pol Públ Educ. 2008; 16 (60): 323-36.

GOMES, C. Barbosa AJG. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. Rev Bras Educ Espec. 2006; 12(1): 85-100.

HECKERT, ALC, Andrade RB. Caminhos bifurcantes na educação inclusiva: inclusões e rebeldias silenciosas na educação pública. Fractal Rev Psicol. 2010; 22(3): 497-512.

KAFROUNI, R, Pan MAGS. A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e os impasses frente à capacitação dos profssionais da educação básica: um estudo de caso. Interação (Curitiba). 2001; 05h31min-45.

MARTINS, Lar. Por uma escola aberta às necessidades dos alunos. Temas Desenvolv. 2001; 10(55): 28-34.

MARUYAMA, AT, Sampaio PRS, Rehder JRL. Percepção dos professores da rede regular de ensino sobre os problemas visuais e a inclusão de alunos com baixa visão. Rev Bras Oftalmol. 2009; 68(2): 73-5.

MEC Ministério da Educação e Cultura Ministério da Educação e Cultura, Declaração dos Direitos de Todos, 1990.

PLETCH, MD. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educ Rev. 2009; (33):143-56.

PRIETO, RG, Sousa SZL. Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular. Rev Bras Educ Espec. 2006; 12(2): 187-202.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. Rev Bras Educ. 2010; 15(44): 380-392.

SEKKEL, MC, Zanelatto R, Brandão SB. Uma questão para educação inclusiva: expor-se ou resguardar-se? Psicol Ciênc Prof. 2010;30(2):296-307.

SILVA, KCB. Educação inclusiva: para todos ou para cada um? Pro Posições. 2010; 21(1): 163-178.

VITTA, FCF, Vitta A, Alexandra SR. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. Rev Bras Educ Espec. 2010; 16(3): 415- 428.

LUDICIDADE E BRINCADEIRA
A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR LIVRE NO DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

TANIA CRISTINA DOS SANTOS

RESUMO:

O brincar sempre esteve presente na infância como forma de lazer e passa tempo das crianças, propomos nesta pesquisa considerar o brincar livre como forma lúdica de desenvolvimento. A importância do brincar é reconhecida no campo da pedagogia e nas teorias de desenvolvimento humano, é através dela que a criança constrói sua personalidade, sua autonomia, vínculos e relações sociais, expressa sensações e sentimentos, interage com o meio e com o outro e se desenvolve. Para o alcance do objetivo proposto utilizou-se como metodologia de pesquisa bibliográfica a fim de melhor entender o tema que é atual e de suma relevância, em especial na primeira infância. Para tanto, o estudo desta pesquisa bibliográfica enfoca o histórico da ludicidade e o uso das brincadeiras livres pelas crianças com um olhar sobre a aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Ludicidade; Brincar; Desenvolvimento infantil.

1 INTRODUÇÃO

A brincadeira é um ato lúdico intrínseco da infância, através do qual a criança interage com o mundo e reflete sobre ele. Nessa interação a criança constrói estruturas cognitivas que lhe permitirão ressignificar sua compreensão dos diversos aspectos da realidade e, com isso, posicionar-se nela e sobre ela. A estruturação dos objetos, tempo e espaços para a brincadeira, também são necessários para proporcionar às crianças todas as interações necessárias para que se desenvolvam.

Alguns estudos destacam que o brincar de forma livre proporciona interações enriquecedoras, possibilitando a criança seu desenvolvimento e ampliando seu repertório de brincadeiras e interações.

Esta pesquisa fazer uma análise reflexiva para identificar conhecimentos e habilidades desenvolvidas e adquiridas durante os jogos e brincadeiras lúdicas na primeira infância e compreender por que são elementos eficazes para a construção do conhecimento, como também, como os jogos e brincadeiras proporcionam às crianças estímulos necessários para sua aprendizagem.

A capacidade de brincar abre um espaço de decifração de enigmas, além de propiciar o conhecimento de forma natural e agradável, como meio de estimular a socialização, possibilitando à criança agir de forma mais autônoma.

Revisitando autores que já se debruçaram sobre o desenvolvimento e a aprendizagem infantis e sobre o brincar como: Kishimoto, Brougére, Wajskop, busca-se entender como o brincar permite que as crianças vivenciem experiências importantes para a sua vida através do lúdico, estimulando a sua criatividade, curiosidade e autonomia.

Através da pesquisa bibliográfica, pode-se inferir que, o desenvolvimento infantil está totalmente pautado na atividade lúdica, uma vez que, a criança tem como atividade principal o brincar e através dele se comunica e desvela o mundo por um olhar próprio.

2. O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O brinquedo e o brincar são fatores, indispensáveis no desenvolvimento da criança. Esses dois fatores em conjunto ajudam no desenvolvimento relacionando a criança, o meio físico e social. De acordo com Bruner (1978), a criança necessita brincar, seja com brinquedos sofisticados ou jogos simbólicos que seria a brincadeira do faz de conta.

Brincar também contribui de forma bastante efetiva para o relacionamento social das crianças, visto que oferece uma forma livre e autônoma de interação entre elas. Por meio dela, a criança é capaz de resgatar valores e sentimentos, como a responsabilidade, além aprender a importância da negociação, da conquista, de conviver com regras e a resolver conflitos.

Do ponto de vista do desenvolvimento psíquico e da constituição do sujeito, o ato de brincar é o instrumento principal da criança na busca e constituição de sua subjetivação. É através do ato de brincar, envolvendo o lúdico e o simbólico, que a criança revive e experimenta situações e/ou sensações para tentar compreendê-las e assumir seu lugar nelas. Recorrendo a Vygotsky (1998), encontramos:

> A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori. A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer às regras do comportamento maternal. (...). Na vida, a criança comporta-se sem pensar que ela é a irmã de sua irmã; o fato de as duas irmãs terem decidido brincar de irmãs induziu-as a adquirir regras de comportamento. (VYGOTSKY, 1998. p. 124)

As brincadeiras são a ferramenta de que a criança dispõe para passar de um estágio meramente visual (no qual interage com o mundo e seus objetos direcionada apenas pelo que o próprio objeto a induz) para uma esfera de raciocínio na qual pode criar, a partir de um objeto, interações diferentes daquelas inerentes a ele, produzindo um campo de interpretação e ressignificação da realidade.

Ao falar do brincar, é necessário definir tal conceito, diferenciando-o de outras maneiras se comportar. No entanto, isso nem sempre é possível, visto que o brincar é um comportamento complexo e suas definições constituem-se, muitas vezes, insuficientes. Uma possível definição a respeito do conceito de brincar, como corrobora Kishimoto (1998), é que este se caracteriza como um comportamento que possui um fim em si mesmo, que surge livre, sem noção de obrigatoriedade e exerce-se pelo simples prazer que a criança encontra ao colocá-lo em prática.

Embora a brincadeira seja uma atividade universal entre as crianças de diferentes populações, cada cultura possui uma forma peculiar de expressão que é um reflexo das características ambientais específicas. Diante disso, pode-se dizer que ao mesmo tempo em que a brincadeira se constitui como uma característica universal, ela possui aspectos específicos que irão depender de diversos fatores, tais como ambiente físico, social, cultural e as características da criança.

Ora, sendo o processo de aprendizagem o campo sobre o qual a escola se debruça, e uma vez que esse processo é promovido na infância por meio das atividades lúdicas, é fácil concluir que a escola de crianças pequenas deve se ocupar das brincadeiras e de todas as atividades de natureza lúdica como seu principal campo de atuação. E aqui assumimos um postulado muito simples, mas nada simplório: crianças aprendem brincando.

A brincadeira, como atividade dominante da infância tendo em vista as condições concretas da vida da criança e o lugar que ela ocupa na sociedade é, primordialmente, a forma pela qual está começa a aprender.

Se a brincadeira é, efetivamente, uma necessidade de organização infantil ao mesmo tempo em que é o espaço da interação das crianças (...), então esta brincadeira se transforma em fator educativo se, no processo pedagógico, for utilizado pela criança para sua organização e trabalho. No entanto, essa atividade não surge espontaneamente, mas sob influência da educação (...). (WAJSKOP, 2000, p. 40 e 43)

Assim, o campo da brincadeira infantil é a própria área de atuação do professor de crianças pequenas, especialmente na Educação Infantil. Reconhecer e conhecer os mecanismos cognitivos de aprendizagem da criança proporciona ao professor uma intervenção mais adequada. Nos processos de aprendizagem em andamento, através de planejamento e atividades escolares elaboradas a partir de situações lúdicas. Temos visto, assim, uma crescente valorização das culturas infantis pelos agentes da educação escolar, tanto em relação às produções da criança, quanto das brincadeiras e manifestações lúdicas de outros tempos e lugares. Kishimoto nos elucida sobre o fazer pedagógico presente no campo das brincadeiras:

Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. (KISHIMOTO, 1996, p. 36)

Tendo um lado a valorização do brincar para a criança, por outro lado este brincar também precisa ser aprendido, pois trata-se de uma construção cultural. Aqui podemos identificar mais uma função da escola que tem clara intersecção com o brincar: a produção cultural e a inserção da criança no mundo cultural já existente. Segundo Wajskop (2000):

A brincadeira, na perspectiva sócio-histórica e antropológica, é um tipo de atividade cuja base genética é comum à da arte, ou seja, trata-se de uma atividade social, humana, que supõe contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios. Ao mesmo tempo, é uma atividade específica da infância, considerando que, historicamente, esta foi ocupando um lugar diferenciado na sociedade. (...)

Portanto, a forma como se apresenta a brincadeira infantil hoje, confirma a tese (...) de que não existe na criança um jogo natural. A brincadeira é o resultado de relações interindividuais, portanto, de cultura. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. (WAJSKOP, 2000, p. 34 e 35)

Mas a forma de entender o papel da brincadeira no cotidiano da escola não é unanimidade entre os que se propõem esta reflexão. Há autores e profissionais atuantes da Educação Infantil que conferem ao ato de brincar um papel coadjuvante no processo de ensino, sugerindo que o lúdico pode ser empregado como uma roupagem divertida e atraente para as tradicionais atividades escolares. Vejamos o que diz Kishimoto (1998):

Certos meios de aquisição do conhecimento são facilitados quando tomam a forma aparente de atividade lúdica. O jogo não é o fm visado, mas o eixo que conduz a um conteúdo didático determinado. Ele resulta de um empréstimo da ação lúdica para servir à aquisição de informações. (KISHIMOTO, 1998, p. 113)

Vemos que a brincadeira é concebida como um dos campos de experiências a ser proporcionado às crianças e, embora receba tratamento "privilegiado", ainda não constitui conceitualmente a forma de aprendizagem específca da infância e que pode permear as demais experiências de aprendizagem citadas pelo documento. Ainda assim, está positivamente presente com maior clareza teórica e conceitual no documento do município do que no documento nacional.

Quando uma postura instrumentalista diante do ato de brincar é assumida, toda a especifcidade da infância enquanto espaço de brincadeira não se sustenta. Que a brincadeira pode assumir esta forma de meio, de instrumento metodológico, é fato.

Mas, depois de toda nossa pesquisa, questionamos se é este o caráter da brincadeira que queremos nas escolas da infância, se é esta a concepção de brincar que permeará e sustentará nosso fazer pedagógico na Educação Infantil. Nossos esforços neste trabalho são de trilhar outro caminho: o de conceber a brincadeira como forma essencial de atuação do sujeito-criança no/com o mundo e, portanto, o caminho de compreender o ato de brincar como o espaço fértil e próprio da aprendizagem infantil.

2.1 O BRINCAR E O ATO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A brincadeira é um ato lúdico essencial da infância propiciando à criança interações com o mundo e refete sobre ele, nessa interação a criança constrói estruturas cognitivas que lhe permitirão ressignifcar sua compreensão dos diversos aspectos da realidade e, com isso, posicionar-se nela e sobre ela. Kishimoto (2002) enfatiza que:

> Crianças que brincam aprendem a decodifcar o pensamento dos parceiros por meio da metacognição, o processo de substituição de signifcados, típico de processos simbólicos. É essa perspectiva que permite o desenvolvimento cognitivo. (KISHIMOTO, 2002, p. 150)

Do ponto de vista do desenvolvimento psíquico e da constituição do sujeito, o ato de brincar é o instrumento principal da criança na busca e constituição de sua subjetivação. É por meio do ato de brincar, envolvendo o lúdico e o simbólico, que a criança revive e experimenta situações e/ou sensações para tentar compreendê-las, interna e externamente; com as relações interpessoais e sociais do mundo adulto, as relações de gênero, de trabalho, de hierarquia, etc., experimentando-o ludicamente para tentar estabelecer uma compreensão daquilo que presencia, aprendendo regras sociais e de conduta com o outro.

As brincadeiras são a ferramenta de que a criança dispõe para passar de um estágio meramente visual (no qual interage com o mundo e seus objetos direcionada apenas pelo que o próprio objeto a induz) para uma esfera de raciocínio na qual pode criar, a partir de um objeto, interações diferentes daquelas inerentes a ele, produzindo um campo de interpretação e ressignifcação da realidade. Vygotsky (1998) exemplifca:

> É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos. (VYGOTSKY, 1998, p. 126)

A partir das situações lúdicas, a criança aprende a criar ações e comportamentos novos, gerados por uma leitura e interpretação do real que ela mesma é capaz de fazer, agora autonomamente, isto é, sem ser apenas instigada pelas características inerentes à situação e ao objeto.

O ato lúdico, como representante essencial da ação infantil sobre o mundo, na forma de jogo simbólico, também é o espaço no qual a criança desenvolve, além de sua inteligência, sua afetividade e sua moralidade. Jogar também proporciona à criança interação social. Kishimoto (2002, p.40) retrata sobre os jogos de construção: "Os jogos de construção são considerados de grande importância por enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver habilidades da criança". Considerada dimensão simbólica do brincar, o jogo desenvolve características sociais complexas na formação da criança.

Outra dimensão simbólica do ato de brincar é o fantasiar, o "faz de conta" há o aspecto imitativo da brincadeira, mas também há o aspecto imaginativo. Quer dizer, muitas coisas que a criança fantasia durante o brincar podem não ser reais, e sim imaginadas, a fm de tentar se relacionar e compreender fenômenos reais dos quais ela não tem domínio. Piaget (1986), face ao desenvolvimento do pensamento infantil, afrma que:

> (...) está intimamente ligada ao símbolo, uma vez que por meio dele, a criança representa ações, pessoas ou objetos, pois estes trazem como temática para essa brincadeira o seu cotidiano (contexto familiar e escolar) de uma forma diferente de brincar com assuntos fctícios, contos de fadas ou personagens de televisão (PIAGET, 1986,

p.76).

Neste sentido, o autor relata que o pensamento da criança pequena não é suficientemente preciso e maleável para comunicar um conjunto de ideias, então, o símbolo assume a função de mediador, dando à criança a oportunidade de expressar seu pensamento.

Ao falar do brincar, é necessário definí-lo para diferenciá-lo das demais práticas infantis, no entanto, essa definição se torna complexa, visto que suas definições não suprem sua importância enquanto comportamento; Friedmann (2006) conceitua brincadeira: "Brincadeira é o ato ou efeito de brincar. Etimologicamente, "Brincando + eria": significa divertimento, passatempo, distração". (FRIEDMANN, 2006, p.42).

Já Kishimoto (2002) diz que, a brincadeira é ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica, tendo um fim em si mesmo que surge livre, sem ter obrigatoriedade e tem a finalidade de simples prazer que a criança encontra ao colocá-la em prática. Pode-se dizer que é o lúdico em ação, brinquedo e brincadeira relacionam-se com a criança. Kishimoto ainda revela que:

Se considerarmos que a criança aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la. (KISHIMOTO, 2002, p.36)

A criança cria uma situação imaginária, assume o papel e age como tal, se transformando e mudando também o significado dos objetos de acordo com sua vontade, sem se preocupar com a sua adaptação à realidade concreta, essas ações são capazes de modificar os processos de desenvolvimento e aprendizagem quando interagem no cotidiano infantil.

Temos então, como o brincar se torna processo importante de desenvolvimento infantil, sendo necessário então entender como atua o psicopedagogo enquanto agente formador nesse processo.

2.2 BRINCAR COMO PRÁTICA LÚDICA PEDAGÓGICA

Na educação Infantil as possibilidades de aprendizagem priorizadas precisam respeitar os limites e tempo de cada criança, podemos entender a escola como transformadora da condição da infância no mundo, uma vez que está inserida na sociedade que à vê como transformadora e fornecedora de fundamentos para a formação da cidadania.

Nesta perspectiva, podemos dizer que, oportunizar vivências educativas que priorizem o protagonismo infantil, passa pelo desenvolvimento infantil como pilar na educação da primeira infância pois, somente oferecendo condições de interação com materiais diversos, com outras crianças e adultos, chegaremos em um desenvolvimento global e social.

Desta forma, o desenvolvimento infantil deve ser pautado na organização da ação do adulto levando em consideração a realidade da criança como ponto inicial de seu trabalho pedagógico, nesse sentido o lúdico deve ser visto como inato à criança e fo condutor das atividades planejadas que não devem deixar de ser estimulantes, desafadoras e colaborativa. Diante disto, a educação de crianças pequenas é vista como um espaço que propicia o desenvolvimento permeado pelos valores culturais, garantindo a ampliação de conhecimentos através das vivências e propostas pedagógicas aliadas à construção da autonomia e do pensamento crítico, formando cidadãos responsáveis.

Criar espaços que estimulem as vivências infantis em prol do aprendizado, é papel da educação infantil e do educador da infância, esse por sua vez é responsável por tornar o ambiente acolhedor, para que a criança se sinta à vontade para se expressar, criar e recriar vivências de acordo com suas necessidades.

Respeitar o período para a brincadeira, contribuí com um currículo estimulante, criativo e valorizador do lúdico, momento esse, tão importante e necessário para a formação da criança enquanto cidadão e no desenvolvimento de sua autonomia.

Para tal, as práticas pedagógicas devem ter significado para a criança e despertarem seu interesse, um olhar do educador para a diversidade e complexidade das aprendizagens advindas do jogo e do brincar, pode nortear o trabalho pedagógico a fim de desenvolver habilidade sociais como cooperação, solidariedade, autonomia, identidade não somente para a vida escolar, mas também, fora dela. O RCNEI relata:

[...]. A capacidade de se conduzir e tomar decisões, por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro, é nessa faixa etária, mais do que um objetivo a ser alcançado com as crianças, um princípio das ações educativas. Conceber uma educação em direção à autonomia significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem. Exercitando o autogoverno em questões situadas no plano das ações concretas, poderão gradualmente fazê-lo no plano das ideias e dos valores. (BRASIL, 1998, p.14).

Nessa perspectiva, o educador precisa ter criticidade diante das crianças em uma turma heterogênea com necessidades e realidades diferentes, reconhecendo limites e possibilidades. Para isso, a formação é essencial para que o professor enfrente as dificuldades e dúvidas com engajamento e visão de possibilidades de trabalho. O trabalho em grupo também é muito enriquecedor para o professor, trocar ideias e experiências abre novos caminhos e alternativas para propostas pedagógicas que atinjam a criança do melhor modo possível auxiliando em na continuidade de seu desenvolvimento.

Ser educador na educação infantil implica reconhecer as predileções das crianças e, proporcionar-lhes momentos que sejam prazerosas e estimulantes. O jogo e a brincadeira como atividade instintiva da criança são vistos como meios por onde ela aprende, utiliza-las em sala de aula proporciona ao professor sem o pesquisador de sua turma, utilizando-se da observação para entender os processos de aprendizagem intrínsecos no ato lúdico.

O raciocínio decorrente do fato de que os sujeitos aprendem através do jogo é de que este possa ser utilizado pelo professor em sala de aula. As primeiras ações de professores apoiados em teorias construtivistas foram no sentido de tomar os ambientes de ensino bastante ricos em qualidade e variedade de jogos, para que os alunos pudessem descobrir conceitos inerentes às estruturas dos jogos por meio de sua manipulação. Esta concepção tem levado a prática espontaneísta da utilização dos jogos nas escolas. (KISHIMOTO,1998, p. 77)

Neste contexto, o jogo é uma estratégia didática que o professor se vale para tornar o ambiente escolar agradável e desafador e significativo, tornando o fazer pedagógico mais simples, porém mais complexo de diagnosticar as aprendizagens, sendo essas observadas com um olhar sensível, levando em consideração a realidade de cada criança.

A partir do que se propõe para as crianças, e o que se pode observar que ela aprendeu, já se pode oferecer-lhes novos desafios e ampliação de repertórios, a fim de despertar a curiosidade e criatividade das crianças. Quando lhe damos alternativas de se jogar ou brincar, a criança tem base para construir suas próprias brincadeiras, ou suas próprias regras do jogo, onde então coloca em prática o que lhe foi ensinado, sendo conduzia a interagir e aprender novas formas de vivenciar experiências com outras crianças e situações.

É importante ressaltar a interação espontânea como forma de ampliação de conhecimento, propor brincadeiras é tão importante quanto deixar que a criança se relacione livremente com colegas e objetos. Os jogos e brinquedos estruturados possibilitam participação e interação entre crianças e adultos, sendo as situações de expressão e vivências, favoráveis ao aprendizado significativo. Não podemos deixar de dar a devida importância para o brinquedo estruturado como objeto que proporciona interações.

Os brinquedos constituem-se hoje em objetos privilegiados da educação das crianças, desde que inseridos numa proposta educativa que se baseia na atividade e na interação delas, tendo significado quando utilizados pelas crianças para brincar. (WAJSKOP, 2005, p. 41)

Quando se trata de disposição de brinquedos, podemos supor que, a adequação para faixas etárias é também relevante para dar a criança possibilidades de utilizar o brinquedo com significado. Propor momentos de brincadeiras com brinquedos estruturados e também, ensinar as crianças outras formas de brincar com o mesmo objeto, leva-nos a observar as diversas maneiras de ensinar e aprender que os brinquedos possuem. Desta forma, temos a escola infantil como espaço lúdico de aprendizagem concreta, proporcionando às crianças vivências e interações que possibilitam seu desenvolvimento.

2.3 O ESPAÇO LÚDICO E SUA IMPORTÂNCIA NA APRENDIZAGEM

Sabendo que as brincadeiras são essenciais para a vida e desenvolvimentos das crianças, não se pode deixar de considerar o espaço lúdico na educação infantil como forma de aprendizagem significativa. As regras dos jogos, as relações com os brinquedos e entre as crianças, são ações concretas que produzem aprendizagem e despertam a criatividade e capacidade intelectual, levando o ato lúdico além do simples brincar livre ou organizado.

Vários autores entendem o lúdico como sendo muito importância para o desenvolvimento, segundo Piaget (1986), o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico; ela precisa brincar para crescer, precisa do jogo como meio de equilibração com o mundo, sendo assim, temos como desenvolvimento psicológico a ação de brincar.

Apesar da importância dos brinquedos como objetos transicionais de equilibração, a brincadeira livre é vista como uma ação de construção de conhecimentos que auxiliam no desempenho intelectual, consequentemente sendo primordial esse espaço no ambiente escolar. Brincando a criança inventa e reinventa papéis, coloca em prática contextos sociais e amplia seu repertório de brincadeiras e de vocabulário, colocando a realidade vivia em prática lúdica.

Para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma

a atribuir-lhes novos signifcados. 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 (RCNEI, BRASIL, 1998, p.27).

Os referenciais teóricos para a educação infantil não deixam de considerar a relevância da utilização do lúdico no processo de aprendizagem, sendo inúmeras as possibilidades de ensino de conteúdos através das atividades lúdicas como jogos de regras, brincadeiras cantadas, com brinquedos estruturados, etc., levando a criança a ter contato com diferentes situações e materiais.

Considerando o desenvolvimento infantil, podemos citar Vygotsky (1984) que

diz:

[...] a brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal que é a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz (VYGOTSKY, 1984, p. 69).

Entendemos mais como se dá a aprendizagem através da brincadeira e, como as atividades escolares podem se valer do lúdico para potencializar as aprendizagens, como o espaço da brincadeira contribui para o desenvolvimento cognitivo, físico, emocional, social e moral, sem que se perca a característica do brincar como ação livre, porém observada e intermediada pelo adulto que elabora e proporciona tempo, espaço e materiais para essa brincadeira.

Vemos qual a importância do lúdico fazer parte da rotina escolar, considerando os conhecimentos oportunizados para a crianças vivencie experiências do mundo em que vivem a fm de ampliar seu convívio social e seu desenvolvimento cognitivo, proporcionando o desenvolvimento integra da criança. Lima (1994) afrma que:

[...] o desenvolvimento infantil depende do lúdico, a criança precisa brincar para crescer, precisa do jogo como forma de equilíbrio com o mundo...

Portanto, a atividade escolar deverá ser uma forma de lazer para a criança... A criança aprende a melhorar brincando, e todos os conteúdos podem ser ensinados através de brincadeiras e jogos, em atividades, predominantemente, lúdicas [...] (LIMA, 1994, p. 33).

O principal papel da escola é proporcionar às crianças atividades lúdicas com objetivos pedagógicos claros, a fm de divertir, socializar, promover interações, expressões e construir conhecimentos signifcativos. Contemplar o lúdico na educação infantil é proporcionar um ensino de qualidade que respeite o tempo e o processo de aprendizagem da criança para que seja mais efcaz e prazeroso.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas as informações contidas nesse estudo pode-se concluir que é importante mencionar que os jogos e as brincadeiras podem ser considerados como sendo atividades sociais privilegiada de interação específca e fundamental que garante a interação e construção do conhecimento da realidade vivenciada pelas crianças e de constituição do sujeito-criança como sujeito produtor da história.

Vale considerar que a inclusão da ludicidade nas atividades do cotidiano das crianças pequenas, acarreta a propagação de um desenvolvimento fexível direcionado para a qualidade e a signifcação de todo o processo evolutivo, norteando aspectos e características que serão a chave principal para o aprendizado da criança e sua inserção no meio social do qual faz parte.

Exposto isso, podemos entender a Primeira Infância e a atividade manipulatória de objetos como um período crucial, onde a mediação é de extrema importância para propiciar à criança aprendizagem e desenvolvimento. Neste momento da vida, a criança começa a desenvolver o psíquico de maneira organizada, pois por meio da fala consegue começar a entender o mundo e a se relacionar melhor com o mesmo, além de iniciar a constituição do pensamento.

A criança no decorrer deste período, desenvolve também, por meio da mediação, os sentidos, o motor e o psíquico. A manipulação de objetos signifca o início deste processo, onde inicialmente a criança apenas explora o objeto, depois ela aprende a utiliza-lo de acordo com a função para a qual ele foi criado pela sociedade, e por último, utiliza o objeto simulando que o mesmo é outro, ou seja, por meio da imaginação, uma caixa vira avião, nesta etapa além de já ter aprendido a função do objeto a criança ainda, o utiliza de forma criativa.

Portanto, podemos concluir que, a atividade lúdica propicia para a criança um desenvolvimento global de suas habilidades, proporcionando à criança desafos que a levem a utilizar as habilidades adquiridas nas situações lúdicas, em outras situações, criando assim, estruturas psicológicas, motoras e sociais para lindar com diversas situações de sua via.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUNER, Jerome. O processo da educação. São Paulo: Companhia Nacional, 1978.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 2002.

FRIEDMANN, Adriana. Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil.

São Paulo: Moderna, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação.

Petrópolis, RJ : Vozes, 1996.

. (Org). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002.

. O jogo e a Educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1998.

PIAGET, Jean. A construção do real na criança. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

VYGOTSKY, Levy. A formação social da mente. 6º edição. São Paulo: Martins Fontes editora LTDA, 1998.

. Aprendizagem, desenvolvimento e linguagem. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1994.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na Educação Infantil. São Paulo: 2000.

. Brincar na pré-escola. 7. ed- São Paulo: Cortez, 2005.

TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS SEGUNDO A BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TATIANE FERREIRA DE SOUZA

RESUMO

Este artigo tem como objetivos analisar um dos documentos mais importantes da Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular. Neste artigo focaremos apenas no terceiro campo de experiência: Traços, cores, formas e sons. Este campo instiga o uso de expressões artísticas para trabalhar o olhar, a coordenação motora e a percepção. Trabalhar com formas e traços na educação infantil é uma das principais maneiras de auxiliar no desenvolvimento infantil. Essa é uma atividade de tamanha importância pelo fato de que ela é de grande ajuda para o desenvolvimento da percepção estética desde os primeiros anos de vida.

Palavras-chave: Traços; Cores; Formas e Sons.

INTRODUÇÃO

Desde o primeiro rascunho até sua homologação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil tem percorrido um longo caminho. O que a difere dos demais documentos específicos para a Educação infantil é que a BNCC propõe uma nova organização curricular e coloca a criança como centro do processo educativo, a postura do professor na condução das atividades da rotina é essencial ao aprendizado. O protagonista passa a ser a criança, e o professor, mais observador.

O campo de experiência, traços, sons, cores e formas é o terceiro campo da BNCC (2017) que instiga vivências no uso de expressões artísticas para ampliar o olhar, coordenação motora e percepção de bebês e crianças. Nesse campo, o foco é o convívio e a interação das crianças com diferentes materiais, instrumentos e manifestações expressivas. Elas são convidadas a conhecer e interagir com sons, cantos, cores, traços, luzes, cenários, imagens, gestos, movimentos, materiais e recursos tecnológicos.

Entende-se que usar as variadas possibilidades da arte no cotidiano na Educação Infantil faz-se essencial para contemplar as diversas formas de aprender e de se manifestar experienciando e criando cultura infantil.

Este artigo propõe reflexões que contribuem para o trabalho com a arte na Educação Infantil, a fim de que possa ser usada como mais um importante instrumento de expressão e comunicação por todos os sujeitos envolvidos no cotidiano da Educação Infantil.

QUAL FOCO DEVE-SE EMPREGAR NO CAMPO DE EXPERIÊNCIA TRAÇOS, CORES, SONS E FORMAS?

O foco desse campo é a interação das crianças com materiais e sons que permitam conhecer cores, formas, texturas, objetos e materiais diversos. Também como volume, intensidade e frequência de instrumentos musicais ou outros materiais que emitam sons, como uma colher batendo numa panela.

O contato com essas experiências é fundamental para que os bebês e crianças entendam a diversidade do mundo que a cerca. É importante também para que desenvolva senso estético e crítico, entenda mais sobre si mesma e sobre o outro. A BNCC sugere que essas vivências sejam apenas apresentadas aos alunos, mas que a escola os convide a experimentar, fazendo suas próprias músicas, pinturas e danças.

Um exemplo para trabalhar com as crianças nesse campo de experiência é a Dança com tecidos, entregar a cada criança retalhos de tecidos de diferentes cores e formas. Podem ser pedaços de TNT ou lençóis, as crianças podem ser convidadas a dançarem ao som de uma música animada, movimentando os tecidos ao ritmo da melodia e trocando os retalhos entre si, onde o visual dessa dança de cores e formas é surpreendente.

Dançar conforme a música e as diferentes manifestações sonoras, encontrar movimentos diferentes para expressar cada uma delas, descobrir a reação dos diferentes tipos de som no seu corpo, criar formas de se expressar por meio dos sons que seu corpo emite, que sua voz pode criar, que são possíveis de serem compostos em duplas ou trios são situações que engajam as crianças pequenas em suas descobertas e aprendizagens em relação aos sons.

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. (BRASIL, 2017, p.39).

Ainda segundo a BNCC (2017) as diferentes experiências artísticas contribuem para que crianças e bebês, desenvolvam a capacidade de apreciar e decidir o que é belo e agradável. Consequentemente, a educação infantil deve estimular a participação das crianças em tempos e espaços de produção, manifestação e valorização artística, de modo a fomentar o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade e expressão pessoal das crianças e permitir que se apropriem e tenham seu espaço de escuta, sendo protagonista desse percurso. O professor por meio de um planejamento e organização dos espaços amplia o processo estético, podendo qualificar esses espaços como educador, onde bebês e crianças possam ter múltiplas experiências.

Os campos de experiências da BNCC, somam intenções, visto que, nos orientam quanto a necessidade de ampliar o universo das experiências.

EXPERIÊNCIAS EM RELAÇÃO AOS SONS

As crianças pequenas, por meio da música, aprendem sobre si mesmas, seu corpo, sobre os outros e sobre a sua cultura.

A música, tradicionalmente, insere as crianças em sua própria cultura e nos ritos que dela fazem parte, como, por exemplo, as canções de aniversário, eventos ou festividades típicas das diversas regiões do país.

O desenvolvimento musical das crianças, bem como sua capacidade de se expressar por meio dessa linguagem e aprender sobre sua cultura com ela, são possíveis quando elas estão inseridas em contextos em que as pessoas valorizam, apreciam e fazem uso da linguagem musical.

Nesse contexto, é importante que as bebês e crianças tenham experimentos com a produção de sons com fins de "trilha sonora", que possam participar da composição e escolha desses sons para narrativas, festas etc., que participem de situações em que confeccionam diferentes instrumentos musicais de percussão, de sopro, com materiais diversos e de largo alcance, para utilizar em situações de brincadeiras cantadas com outras crianças, que usem seus brinquedos sonoros ou instrumentos musicais para participar de encenações ou criações musicais, vivências de dança etc., e contém histórias usando modulações de voz, objetos sonoros e instrumentos musicais.

O desenvolvimento rítmico, além de favorecerem outros aspectos importantes da aprendizagem. [...] A criança deve ter oportunidade de trabalhar com diversas formas de instrumentos musicais, desde os mais complexos e raros, até os confeccionados com sucata. Através deste conhecimento, ela poderá adquirir interesse pela música e posteriormente procurar um aprofundamento em algum instrumento com o qual tenha maior afinidade. (ROSA, 1990, p.45).

A criança pequena produz música por meio da exploração do som e de suas qualidades: altura, duração, intensidade e timbre. Elas gostam de explorar, no contato com objetos e instrumentos musicais, os sons agudos e graves (altura), tocar forte ou fraco (intensidade), produzir sons curtos ou longos (duração) e imitar gestos que relacionam com a produção de som. Por meio dessas iniciativas, explorações e manipulações, se apropriam com maior destreza da linguagem musical como forma de expressão e comunicação. Nesse contexto, é importante que as crianças tenham contato com diversos sons de diferentes intensidades, durações, alturas, timbres etc. Esse contato pode se dar por meio de brincadeiras, atividades individuais, em duplas ou pequenos grupos e de situações de exploração dos ambientes à sua volta, procurando objetos e coisas que tenham sons diferentes dos que já conhecem.

Dançar conforme a música e as diferentes manifestações sonoras, encontrar movimentos diferentes para expressar cada uma delas, descobrir a reação dos diferentes tipos de som no seu corpo, criar formas de se expressar por meio dos sons que seu corpo emite, que sua voz pode criar, que são possíveis de serem compostos em duplas ou trios são situações que engajam as crianças pequenas em suas descobertas e aprendizagens em relação aos sons.

Um exemplo de trabalhar sons na educação infantil e que as crianças gostam, aprendem e se desenvolvem ampliando sua participação e a vivência em parques sonoros.

Os parques sonoros são ambientes possíveis de serem criados em qualquer espaço escolar. Nesse ambiente pode conter objetos que produzem sons: pandeiros, flautas, tambores. Há também objetos feitos com materiais reestruturados como tampas de panelas, canecas de alumínio, galões de água, conchas e colheres de diferentes formatos e tamanhos. Enfim, tudo que possa produzir sons variados.

Levar as crianças num ambiente como parque sonoro ou salas sonoras é proporcionar a vivência com diferentes sons e objetos que talvez as crianças nunca tenham imaginado que poderiam obter sons, a exemplo disso uma panela, um galão, uma colher.

EXPERIÊNCIAS EM RELAÇÃO AOS TRAÇOS, CORES E FORMAS

O contato de bebês e crianças com esses recursos expressivos gera impactos muito importantes para o desenvolvimento

infantil. As crianças são levadas a desenvolverem o senso estético por meio de situações que gerem momentos de apreciação, desenvolvimento da sensibilidade, criatividade e expressão.

Por meio de traços, pontos e formas, tanto bidimensionais como tridimensionais, as crianças podem expressar suas ideias, sentidos e sentimentos em uma linguagem que as motiva e as engaja para realizar suas explorações e descobertas sobre as coisas e o mundo à sua volta.

Nesse contexto, é importante que as crianças tenham a oportunidade de participar de diferentes situações de aprendizagens, sejam elas individuais, em pares, trios ou pequenos grupos, nas quais possam expressar-se, comunicar-se e divertir-se, ao mesmo tempo em que exploram, investigam e fazem descobertas e conexões por meio de traços, desenhos, pinturas, construções, esculturas, colagens, dobraduras etc.

Por meio da escuta atenta e das observações do(a) professor(a), é possível organizar situações a partir do interesse das crianças, realizando convites para que façam desenhos de observação, focando nos detalhes e convidando a todos para expor suas produções nos espaços da sala que devem, preferivelmente, estar acessíveis para que possam exibir suas produções com autonomia.

Jalles (2011) faz a seguinte reflexão:

Não existe decoração mais bonita para a sala de aula do que trabalhos das próprias crianças. Essas produções devem ser fixadas na altura do campo de visão e podem ser espalhadas também pelas paredes dos corredores das instituições. Ficam, assim, registradas as suas marcas, sua individualidade e suas histórias (JALLES, 2011, p.64).

É desejável, ainda, promover situações em que as crianças possam construir brinquedos, potes, cestos ou adornos inspirados no artesanato do campo, indígena ou de outras tradições culturais, construir casas ou castelos de cartas, de madeira, de panos e outros materiais, fazer dobraduras simples, bonecas de pano ou de espiga de milho, construir uma estrutura com gravetos, folhas secas, blocos, copos plásticos, embalagens de papelão, experimentar efeitos de luz e sombra sobre objetos ou espaços, com uso de velas ou lanternas, pintar usando diferentes suportes (papéis, panos, telas, pedaços de metal ou acrílico) e materiais (aquarela, tinta guache, tinta feita com materiais da natureza, lápis de cor, canetas hidrográficas, esmalte de unhas), reconhecer a diversidade de padrões de uso das cores em diferentes culturas e contextos de produção e usar esse conhecimento para fazer suas criações no desenho, na pintura etc.

Oportunizar às crianças a criação de desenhos, esculturas, pinturas etc.

E também a apreciação destes, repercute diretamente na construção de si.

Jalles (2011) afirma que se a criança sente que aquilo que fez foi valorizado, ela pode se sentir estimulada a repetir e progredir, enriquecendo seu repertório de conhecimentos e usando a linguagem visual como forma de expressão corriqueira.

Entretanto, o trabalho com as artes visuais exige um pouco mais de dedicação e esforço, pois não basta proporcionar o fazer livre, é preciso também que as crianças tenham contato com técnicas, com a análise dos elementos básicos da linguagem (cor, textura e forma dos materiais), com a apreciação de obras de artes e também que as crianças entendam que podem assumir posturas variadas no fazer artístico (sentado, em pé, deitado etc.).

Dessa maneira, faz-se imprescindível que a professora medeie experiências que possibilitem às crianças a "ampliação aos seus princípios de expressão individual" (JALLES, 2011, p. 55).

Dentro do trabalho de formas e traços, as crianças acabam por adquirir experiência e sensibilidade artística. Pode-se observar, então, que, ao desenvolver o lado artístico dos pequenos, isso será impactante na criatividade, assim como na comunicação e na maneira de expressar o que sente por meio do processo artístico.

O ato de ensinar uma criança vai muito além de aplicar qualquer atividade. Portanto, se for necessário iniciar por meio dos traços para lhes dar uma perspectiva melhor sobre a estética, ou seja, por meio da promoção de atividades com desenhos e o incentivo de criar uma cor nova através de misturas.

As crianças desenham sobre diferentes bases e com diversos materiais. Os desenhos nada mais são as impressões, as imaginações dos momentos e experiências que as crianças vivenciam. Por meio dos traçados procura-se conhecer, reconhecer-se e ser reconhecido, elas registram suas marcas. Isso resulta em fontes documentais das marcas de si deixadas para a História tanto pessoal quanto coletiva.

Diferentes superfícies propõe um convite para que meninos e meninas decidam que rumos tomarão, que traços, que marcas deixarão sobre as áreas de diferentes texturas, formas, tamanhos, que ao serem investigadas pelas crianças ganham proporções ilimitadas. As crianças buscam possibilidades de desenhos entre danças, assobios, conversas, pensamentos quietos e inquietos, individual ou coletivamente, traduzidos em manchas ou riscos que adquirem inúmeras formas. Podemos questionar os desenhos das crianças a partir de observações rigo-

rosas de seus próprios traçados: que coisa acontece quando um ponto começa a mover-se sobre as folhas? Como será uma linha calma ou agitada? Quando duas linhas se encontram, o que acontece?

Tintas variadas, compradas ou feitas na unidade educacional, comestíveis para os bebês, encorajam as crianças experimentarem no próprio corpo, delineando percursos de buscas pelas cores, pelas misturas, pelas formas, sem esquecer, que, entre os pequenos, o corpo é um dos suportes sobre os quais as tintas podem ser usadas criando modos de exploração e interação.

Quanto aos desenhos, não se pode esperar que as crianças cresçam aproximando-se dos modelos e concepções estéticas dos adultos. É importante incentivar seus próprios traços e acompanhar sua evolução. Cada um tem seu tempo, é preciso respeitar o tempo da infância, o ato de ser criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil possui um papel muito importante na formação do sujeito, na formação das crianças, a base da educação infantil está organizada em torno de direitos de aprendizagem das crianças que se relacionam com competência gerais da base nacional da educação básica, direito de conviver, direito de brincar, direito de explorar, direito a participar, direito a se expressar,

direito a explorar e direito a conhecer – se, as propostas pedagógicas devem possuir metodologias que garantam que esses direitos sejam respeitados.

As brincadeiras e interações consistem em métodos facilitadores para repassar conhecimento para as crianças, uma vez que, as crianças aprendem em situações de interação e aprendem por meio de sua forma de brincar.

Os aspectos pedagógicos relacionados à etapa da educação infantil na Base Nacional Comum Curricular interligam com as interações e com as brincadeiras, ou seja, as aulas, a aprendizagem deverá ser repassada através de interações e brincadeiras para interligar o universo infantil ao ensino e dessa forma criar um elo de ensino, aprendizagem e educação.

Traços, sons, cores e formas: Confgura como um campo de experiência extraordinário para o campo infantil, esse campo de experiência aborda a vivência da forma da cor do traçado da experiência humana, trata -se de um campo que vai além da percepção, além da observação e compreensão do mundo, é sobretudo a reconstrução desse mundo. Através desse campo de experiência a criança pode misturar sons, cores, espaços ou recriar. O campo não trabalha apenas a forma estática, mas também os métodos da criança explorar a arte.

Escuta, fala, pensamento e imaginação: Esse campo refere – se a oralidade, a literatura, a contação de histórias, os flmes, relatos de experiências e sobretudo as descrições que correspondem a observação, faz com que a criança aprenda a ver o mundo, aprenda a observar o mundo dela em torno dela. Esse campo de experiência e aprendizagem leva a criança a perceber o entorno.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. Práticas cotidianas na Educação Infantil – bases para a refexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC/UFRGS, 2009. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 02 abr. 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. Volume 3 — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 10 abr. 2023

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo. Editora Peirópolis. 3ª edição 2003.

JALLES, A. F. Artes visuais na educação infantil. In: FRONCKOWIAK, A. O educador mediador no desenvolvimento das diferentes linguagens da criança. Porto Alegre: Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho: Grupo Gerdau, 2011.

MARQUES, Isabel. Dançando na escola. São Paulo. Editora Cortez. 2003 ROSA, N. S. S. Educação musical para a pré-escola. São Paulo: Ática, 1990.

ACOLHENDO IMIGRANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TATIANE PAVÃO ONGARO BORGES

RESUMO:

Nos últimos anos o Brasil tem sido destino de imigrantes de diversas nacionalidades, em busca de refúgio, melhores condições de vida e trabalho, suas famílias compostas de crianças e adolescentes, ou até crianças refugiadas que migram sozinhas. Por conta disso, são necessárias adaptações nas práticas pedagógicas para que os estudantes estrangeiros consigam aprender a língua portuguesa e, assim, acompanhar as aulas, assimilar os conteúdos propostos e, de fato, se inserirem não apenas na comunidade escolar, mas na sociedade como um todo e essa situação vem exigindo uma resposta das escolas.

Palavras-chave: Imigração. Educação infantil. Inclusão escolar.

ABSTRACT: In recent years, Brazil has been the destination of immigrants of different nationalities, seeking refuge, better living and working conditions, their families composed of children and adolescents, or even refugee children who migrate alone. Because of this, adaptations are necessary in pedagogical practices so that foreign students can learn the Portuguese language and, thus, follow the classes, assimilate the proposed contents and, in fact, insert themselves not only in the school community, but in society as a whole and this situation has been demanding a response from schools.

Key-words: Immigration. Early childhood education. School inclusion.

INTRODUÇÃO

A vinda de imigrantes para o Brasil é algo marcante na história do nosso país. De forma forçada ou voluntária, desde o século XVII compõem a nossa população, principalmente africanos, europeus, asiáticos e mais recentemente latino-americanos, em especial bolivianos e haitianos (PATARRA, 2012).

De acordo com Nascimento e Morais (2020) a imigração é o deslocamento de pessoas no espaço físico, social, econômico, político e cultural, motivado por questões de ordem econômica, social e também por demandas políticas e religiosas. Muitas vezes apenas uma pessoa da família se desloca de um lugar para outro em busca de melhores condições de sobrevivência, em outras situações a família inteira, incluindo crianças e adolescentes e, assim, tornam-se imigrantes.

Existem diferenças nos motivos e formas de imigração, que podem ser voluntárias ou forçadas. De acordo com a Organização Internacional para Migração (OIM), migrantes são pessoas que se deslocam do seu local de residência para outro país temporária ou permanentemente por diferentes razões. Já os imigrantes são pessoas que se movem do seu país de origem para outro e este se torna sua nova residência. Os refugiados, por sua vez, saem de seu país por temerem perseguições e não queiram ou não possam fcar no seu país de nacionalidade.

As crianças, ainda que invisibilizadas, muito comumente se deslocam de um país para outro junto com suas famílias e, em algumas situações elas migram sozinhas. Apesar disso, elas pouco comparecem nas discussões e pesquisas sobre imigração, sobretudo no Brasil. Segundo Demartini (2021) as crianças sempre foram muitas nos processos migratórios brasileiros ao longo da história, mas elas não vêm sendo consideradas nos estudos que possuem a imigração por temática.

O ACOLHIMENTO

O Acolhimento é um princípio que deve nortear todas as práticas pedagógicas na Escola, deve ser cultivado entre os estudantes, familiares e servidores de modo que possam desde o primeiro contato perceber as oportunidades que a escola oferece, permitindo a integração e a convivência social de todos, a partir do diálogo e trocas de experiências.

O acolhimento é uma ação pedagógica intencional, organizada e estruturada, uma vez que na escola convivem pessoas que possuem diferentes trajetórias pessoais e culturais e este é o momento para refetirmos sobre essas diferenças para criarmos relações sociais saudáveis e justas. É de responsabilidade de toda a comunidade escolar, contudo, a equipe gestora tem um papel relevante na organização da escola e na promoção de uma Cultura de Paz que prime pelo acolhimento dos estudantes. O acolhimento está em consonância com os objetivos constitucionais definidos para a Educação

Básica, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que se fundamentam na cidadania e dignidade da pessoa e pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade.

Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação, definidas no art. 6º da Resolução CNE/CEB nº 4, de 13

de Julho de 2010, define que é necessário considerar sempre as dimensões do "Educar e Cuidar", em função da centralidade do Educando como pessoa em formação na essência humana.

O imigrante, ao chegar Brasil, pode ter passado por inúmeras situações adversas em seus países de origem, por exemplo:

Violência física, psicológica;

Situações de guerras;

Perseguição religiosa, política, racial, por orientação sexual, e de gênero;

Extrema vulnerabilidade social;

Essas situações podem resultar em falta de documentação, necessidade de residência provisória, sofrimento psíquico, dentre outras situações que podem afetar os estudantes imigrantes e seus familiares. Recomendações para atendimento e matrícula: O imigrante que reside há pouco tempo no Brasil pode apresentar dificuldades no domínio e na compreensão da Língua Portuguesa. Por isso, procure:

Ser paciente;

Falar suave e pausadamente;

Atentar-se aos gestos/linguagem corporal;

Ser objetivo, com uma linguagem de fácil compreensão;

Observar se a pessoa está entendendo.

Caso necessário, utilize os tradutores disponíveis na internet e imagens.

GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO A ESTRANGEIRO

Segundo a Polícia Federal, entre 2013 e 2015, 320 mil pessoas migraram para o Brasil, uma média anual 2,4 vezes maior do que em anos anteriores, como em 2006, quando o país recebeu 45.124 imigrantes e refugiados, mas, a legislação brasileira determina que estrangeiros têm direito ao acesso à educação da mesma forma que as crianças e os adolescentes brasileiros, conforme expresso pela Constituição Federal:

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 [...].

Art. 6º - São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

pelo Estatuto da Criança e do Adolescente:

Art. 4º - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Art. 5º - Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

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

Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

e pela Lei da Migração:

Art. 3º - A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios e diretrizes: I - universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos; [...]; XI - acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social;

Art. 4º - Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados: I - direitos e liberdades civis, sociais, culturais e econômicos; [...] X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória [...].

Além disso, a Lei dos Refugiados, garante que a falta de documentos não pode impedir seu acesso à escola:

Art. 43º - No exercício de seus direitos e deveres, a condição atípica dos refugiados deverá ser considerada quando da necessidade da apresentação de documentos emitidos por seus países de origem ou por suas representações diplomáticas e consulares.

Art. 44º - O reconhecimento de certificados e diplomas, os requisitos para a obtenção da condição de residente e o ingresso em instituições acadêmicas de todos os níveis deverão ser facilitados, levando-se em consideração a situação desfavorável vivenciada pelos refugiados.

A IMIGRAÇÃO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Pensar a infância implica uma reflexão sobre o papel social da criança. Durante muito tempo, considerou-se infância um período de preparação para a vida adulta, centrado no futuro, excluindo as construções e a participação das crianças no cotidiano, à espera de que se tornem adultos e participem do exercício da cidadania (QVORTRUP, 2014). Na contramão do senso comum, no campo da sociologia da infância, a infância deve ser concebida como estágio importante do curso da vida, marcado pela relação com tempo, espaço e cultura, recortado por diferentes fatores como classe, gênero e condição socioeconômica (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

Nessa direção, a Constituição Brasileira e o Estatuto da Criança e do Adolescente concebem a criança como sujeito de direitos e pessoa em desenvolvimento. Essas leis reforçam a relevância da participação social e a garantia de direitos, entre os quais a educação infantil. Esta se compreende como o espaço onde as relações sociais se estabelecem e as crianças podem viver sua infância. Vários pesquisadores compreendem a educação infantil como arenas sociais repletas de significados e interações (NASCIMENTO, 2014).

Enquanto organização educacional intencional, a educação infantil se caracteriza como espaço de convivência onde educar e cuidar são tarefas indissociáveis. As aprendizagens neste espaço ocorrem através das interações e das brincadeiras. Assim como na sociedade, as escolas propiciam um amplo rol de diversidade cultural, que permite a construção de diálogos e o intercâmbio de culturas.

A diversidade cultural é, de certo modo, um "leitmotiv" para processos de humanização da escola e dos diferentes espaços. "Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar para os alunos que existem outras culturas além da sua" (GADOTTI, 1992, p. 23). Concordamos que, para cumprir a tarefa de humanização dos sujeitos, faz-se necessário o reconhecimento da diversidade que existe no interior dos espaços de Educação Infantil e da sociedade. Para que sejam incluídas, todas as crianças precisam ter sua cultura reconhecida e valorizada. Em se tratando de crianças imigrantes, é necessário que essa inclusão se assente em princípios de respeito às suas culturas de origem numa relação educativa dialógica.

A inclusão diferenciada se manifesta por meio de uma atuação pedagógica que valorize e respeite as diferenças culturais e pessoais.

Os indicadores estatísticos brasileiros mostram que quase a totalidade das crianças está na escola, no entanto, os trabalhos e as pesquisas sobre o cotidiano escolar mostram que essa inclusão é diferenciada. Isso leva a supor que as crianças nessa faixa etária já conseguem apresentar uma percepção das diferenças raciais, podendo, a partir dessa idade, começar a cristalizar determinadas atitudes com sentido preconceituoso em relação aos que diferem de suas características físicas, evidenciando a necessidade de se iniciar uma intervenção pedagógica que vise à destituição desse tipo de atitude em relação aos colegas. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 56).

O preconceito e as práticas de exclusão produzidas e reproduzidas nos espaços educativos se ampliam, a nosso ver, pela ausência de ações pedagógicas direcionadas para ações afirmativas. Estas situações acabam por naturalizar ou até mesmo a escamotear os processos pedagógicos de segregação e sofrimento do sujeito. Em relação às crianças imigrantes e de origem imigrante na Educação Infantil Silva (2016), aponta que a língua aparece como uma das principais dificuldades nos processos de acolhimento e socialização. Por outro lado, a expectativa das educadoras, em relação às famílias dos estudantes, é que o estímulo ao aprendizado da língua ocorra no seio familiar.

DIFICULDADES ENFRENTADAS

O acesso à escola não é a única dificuldade enfrentada pelas crianças e pelos jovens estrangeiros. A rede pública de ensino brasileira não está preparada para receber e promover a integração desses estudantes.

A principal questão é o idioma. A maioria dos estrangeiros que chega ao país não conhece o português e, assim, acaba frequentando as aulas sem conseguir se comunicar com os professores e colegas e, principalmente, sem entender os conteúdos desenvolvidos em sala. E esse é um grande desafio para as escolas, tendo em vista a diversidade de origem desses estudantes.

Os dados do Censo mostram que os latinos representam mais de 40% dos alunos estrangeiros e concentram-se principalmente na rede pública. São seguidos pelos estudantes de origem europeia, asiáticos e norte-

-americanos.

No estado de São Paulo, os alunos imigrantes se dividem em mais de 80 nacionalidades. De acordo com dados do Cadastro do Aluno da Secretaria Estadual da Educação, em novembro de 2017, a rede contabilizava 10.298 estrangeiros matriculados. Dentre eles, estão mais de quatro mil bolivianos, 1,2 mil japoneses, cerca de 550 angolanos e aproximadamente 540 haitianos.

Em Curitiba, capital do estado que recebe o segundo maior percentual de estrangeiros em sua rede de ensino, um levantamento feito pelo Departamento de Planejamento e Informação da Secretaria Municipal da Educação revelou que os 755 alunos estrangeiros matriculados em 2016 na rede tinham 44 nacionalidades diferentes. Destacam-se aí os haitianos e os japoneses.

Por conta disso, são necessárias adaptações nas práticas pedagógicas para que os estudantes estrangeiros consigam aprender a língua portuguesa e, assim, acompanhar as aulas, assimilar os conteúdos propostos e, de fato, se inserirem não apenas na comunidade escolar, mas na sociedade como um todo. Em paralelo, as escolas devem promover também a integração das famílias dessas crianças e jovens, para que todos possam se adaptar às diferenças culturais em sua nova realidade. É fundamental que a gestão esteja atenta ao acolhimento desses estudantes, condição para que tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem que os demais.

PISTAS PARA OS PRIMEIROS PASSOS NAS ESCOLAS

É importante que, na medida do possível, o professor se mostre aberto e interessado em fazer surgir as situações de comparação e aproximação das diferentes realidades e conhecimentos dos estudantes.

Abrir espaço para que os estudantes imigrantes apresentem elementos de suas culturas, mas não apenas eles: sabemos que em nossas escolas temos estudantes cujas famílias, muitas vezes, vieram de diferentes regiões do país. Assim, a ideia de proximidade/distância, "nativo" e estrangeiro pode se diluir na consciência de que cada um é composto por diferentes origens e experiências – igualmente importantes.

No que concerne à sensibilização linguística, a escola pode adotar cartazes multilíngues (PT, ES, FR, por exemplo) com expressões comuns ao dia-a-dia escolar. Ainda que pareça um caráter meramente informativo, este é um bom recurso para a sensibilização às línguas e a percepção da proximidade entre elas, seja para os estudantes imigrantes, seja para os brasileiros. A composição dos cartazes pode ser feita de maneira simples, por meio da consulta a dicionários online ou, ainda, envolvendo os próprios estudantes em sua composição. Exemplos: saudações (olá, bom dia, tchau), locais (sala de aula, secretaria, refeitório, banheiro), profissionais (professor, secretária, diretora).

Em sala de aula, a criação de atividades pode variar de acordo com as diferentes disciplinas. Uma ação inicial pode ser "traduzir" o tema da aula nas diferentes línguas (uma pesquisa na internet pode ajudar nesta parte), além de estimular os estudantes a expressarem o que sabem ou o que entenderam em suas próprias línguas (ao menos oralmente), como meio para diminuir a ansiedade e o filtro afetivo.

Revolução francesa – Révolution française – Revolución francesa Gramática – Grammaire – Gramática

Língua – Langue – Lengua Matemática – Mathématiques – Matemática

História – Histoire – História Ciências – Sciences – Ciencias

Para isso, a internet é uma ferramenta valiosa: há sites que disponibilizam seus artigos em várias línguas, basta uma pesquisa para ter outras versões de um texto em diferentes línguas. Isso pode ser feito com a biografia de algum personagem histórico, com a resenha de um livro ou filme etc.

A INTERCOMPREENSÃO (IC) ENTRE LÍNGUAS PRÓXIMAS

As línguas de uma mesma família (como as latinas: português, francês, espanhol, italiano, catalão...) guardam entre elas uma série de semelhanças que podem servir de chave para a entrada no estudo das demais línguas de mesma raiz. Favorecer o reconhecimento destas semelhanças do ponto de vista didático e pedagógico para facilitar a aprendizagem simultânea de línguas é o objetivo da intercompreensão (IC), cujos princípios indicamos para um trabalho em sala de aula que possa aproximar e acolher os estudantes falantes de outras línguas, tanto no que concerne à aprendizagem da língua portuguesa, quanto à sua integração com os colegas.

Além do acolhimento dos estudantes de origem estrangeira e da possibilidade de ajudá-los na aprendizagem do português, a adoção das práticas intercompreensivas pode contribuir em muito para uma melhora do desempenho dos próprios estudantes brasileiros no que concerne às suas habilidades estratégicas e linguísticas de compreensão em línguas estrangeiras, mas também em língua portuguesa. A proposta desta seção do documento é apresentar o conceito

geral da intercompreensão e suas potencialidades para o contexto da rede pública de São Paulo, diante do desafo das salas de aulas cada

vez mais plurais – em línguas, culturas e perfs de aprendizagem.

A intercompreensão (IC) entre línguas próximas:

Espanhol Si las lenguas románicas se parecen entre si, en mayor o menor medida, entonces también las personas que tienen una de ellas como lengua materna deberán ser capaces de entender las demás lenguas de la família partiendo de las semejanzas.

Francês Si les langues romanes se ressemblent à des degrés divers, les personnes qui en parlent une comme langue maternelle devraient être en mesure de comprendre les autres langues de la même famille, en comptant sur ces mêmes ressemblances.

Italiano Se le lingue romanze si somigliano tra di loro, in misura maggiore o minore, anche le persone che ne parlano uma come língua madre dovranno essere in grado di capire le altre lingue della famiglia, proprio contando sulle somiglianze.

Português Se as línguas românicas se assemelham entre si em maior ou menor grau, também as pessoas que falam uma delas como língua materna deverão ser capazes de compreender as outras línguas da família apoiando-se nas semelhanças.

INTERCOMPREENSÃO? O QUE É?

No contexto de sala de aula com estudantes imigrantes, a principal vantagem da IC é possibilitar a entrada no português como língua de acolhimento a partir de suas próprias línguas maternas – notadamente, os casos de falantes de espanhol e francês. Isso se faz por meio de uma sensibilização, ou seja, estimulando a percepção das semelhanças e fazendo da língua uma ponte e não mais uma barreira. Na mesma medida, o estudante brasileiro usará seus conhecimentos em português para descobrir as línguas dos colegas, em uma troca mútua e enriquecedora.

Outra característica importante do trabalho pela IC é o fato de que ela proporciona a abertura não apenas para as línguas, mas para as culturas e, logo, possibilitando uma maior integração entre os estudantes, pela valorização do Outro e da diversidade.

COMO AGE A IC?

A IC privilegia as competências de compreensão (escuta e leitura – que podem ser trabalhadas de forma dissociada) e opera pelo despertar da consciência linguística e estratégica, por meio de procedimentos de desenvolvimento metalinguístico e metacognitivo, em direção do desenvolvimento da confança e da autonomia. Na perspectiva intercompreensiva, o estudante está no centro do processo: as atividades partem, sempre, da observação de seus interesses, objetivos, sendo adaptadas aos diferentes contextos de aplicação. O objetivo é fazer com que os estudantes reconheçam o que já sabem para construir os novos saberes.

Não se trata apenas de traduzir em uma ou mais línguas os conteúdos, mas levar os estudantes a (re)conhecerem essas línguas e culturas por meio do que é semelhante – o que se torna possível com a descoberta e aplicação de estratégias (percepção das transparências entre as línguas, inferência de signifcado de palavras, exploração do contexto para resolução de difculdades etc).

PAPEL DO DOCENTE NA SALA DE AULA

Sabemos que assim como a família, o docente tem grande influência nas crianças da nova geração, e é dentro desse conceito que temos que ter conhecimentos sobre os objetivos de um docente, sendo levar os alunos ao caminho da formação: formar para a vida, formar para o mercado de trabalho e formar para a cidadania, e também instruir para pratica signifcativa voltadas em formar o aluno para o mundo (GONÇALVES et al 2015).

O professor requer a clareza de muitos aspeçtos constituintes da missão a ser realizada. É preciso, sim, ter metas e objetivos, saber sobre o que se vai ensinar, mas não se pode perder de vista, um segundo sequer, para quem se está ensinando e é disso que decorre o como realizar. Integrar tudo inclui dar conta de diversas facetas do processo ensino-aprendizagem, ou seja, a do aluno concreto, real, a do conhecimento, a das estratégias de ensino, e a do contexto cultural e histórico em que se situam.

Conjugar isso exige compromisso e responsabilidade com o aluno, o que permite avançar na exigência da compreensão da pessoa no processo de ensinar e aprender. (TUNES et al 2005) Para que haja um aprendizado efcaz o professor tem que planejar e orientar, organizar estratégias de ensino que estimulam os alunos a liderar atividades em grupos, havendo interação entre todos (MOREIRA 2015). A ação educativa pode incidir diretamente na atividade mental do aluno, ensinando e criando condições favoráveis ao seu desenvolvimento e aprendizado, esse amparo e acolhimento do docente para com o aluno se torna uma “prática social que se concretiza na interação entre professores, alunos e Conhecimentos” sendo assim devemos saber que o papel do docente é envolver uma relação interpessoal de forma positiva promovendo o aprendizado e desenvolven-

do a independência do aluno (BOLFER 2008).

XENOFOBIA E PRECONCEITO

Para melhor falar do assunto devemos ter conhecimento do signifcado da palavra Xenofobia, do grego xeno “estrangeiro” e phóbos “medo”, isto é, está se referindo ao ódio, hostilidade e rejeição aos estrangeiros. Xenofobia também é usada no sentido lato e refere-se a fobia, em relação a grupos étnicos diferentes, também é uma ideologia que consiste na rejeição das identidades culturais que são diferentes da localidade que se encontra. A xenofobia também muitas vezes tem a função de se referir ao racismo, de acordo com a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial defne a xenofobia ou a discriminação racial como:

Qualquer distinção, exclusão, restrição ou referência fundadas na raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha por fm ou efeito anular ou comprometer o reconhecimento, o gozo ou o exercício, em igualdade de condições, dos direitos humanos e das liberdades fundamentais nos domínios político, económico, social, cultural ou em qualquer outro domínio da vida pública.

É bem claro que com todo o obstáculo que um imigrante passa como a falta de domínio da língua, estar em território estranho, a questão da cultura, também tem que enfrentar a discriminação racial e a xenofobia. As difculdades encontradas por eles tornaram para o Estado algo alarmante e preocupante, tendo que aplicar uma infraestrutura para acolher e prevenir esses ataques a eles, aplicando através de leis uma forma de punir quem aplica o racismo/xenofobia (SILVA, FERNANDES 2017).

Assim como a xenofobia, o preconceito muitas vezes está incluído em ataques a imigrantes. Podemos defnir como preconceito -- que é derivado do latim prae “antes, e conceptu “conceito”, isto é, como uma conceituação antecipada e normalmente sem fundamento defnido por um conjunto de crenças e valores aprendido, que por fm envolve causam fatores e atitudes negativas a um certo estereótipos. Normalmente pessoas que tem atitude de preconceitos se dirigem a indivíduos com características diferentes da dele, vendo estas características de forma negativa, as pessoas que cultivam o preconceito constroem estereótipos dos imigrantes, que passam a ser vistos e julgados por características negativas que marcam a sua cultura. Assim, por exemplo, alguns julgam que todo oriental é terrorista, ou todo negro é suspeito e assim por diante. Por isso muitos imigrantes sofrem com esse tipo de ato, que discrimina negativamente as suas culturas, forma de falar, vestes, religião, entre vários outros motivos que infuencia no ato do preconceito (SILVA, FERNANDES 2017).

DISCUSSÕES ACERCA DA ESCOLA E DA DIVERSIDADE

A escola enquanto instituição educativa possui um papel de grande signifcado para a vida dos sujeitos, sendo uma instituição que não apenas ensina o conhecimento científco, mas que ajuda na formação humana, no crescimento cidadão e pessoal. Desta forma, a escola é uma instituição que tem o dever de acolher a todos, independente da condição social, cultural, raça, cor e origem.

Há de se ressaltar que a escola é uma instituição social, que foi sendo formada ao longo da história da sociedade e das necessidades de cada época. Nesse sentido, faz-se necessário refetirmos sobre qual é o papel da escola atualmente?

De acordo com Bueno, a escola atualmente tem a função de, além de transmitir conhecimentos, ser um “espaço de convivência que favoreça o exercício da cidadania” (2001:6).

Para Gusmão:

a escola, mais que um espaço de socialização toma-se um espaço de sociabilidade ou seja, um espaço de encontros e desencontros, de buscas e de perdas, de descobertas e de encobrimentos, de vida e de negação da vida. A escola por essa perspectiva é, antes de mais nada, um espaço sociocultural. (2000: 18)

Para a autora, pensar a escola enquanto um espaço sociocultural é pensá-la sob a perspectiva de uma instituição dinâmica, heterogênea, que recebe indivíduos de diferentes classes sociais, etnias, culturas, regionalidades, gêneros, faixas etárias e histórias e a partir disso, valorizar cada aspecto, cada diferença, cada sujeito.

A escola é uma instituição heterogênea e, de acordo com Gusmão (2000), deve além de praticar o ensino, valorizar os diferentes tipos de aprendizagens. A partir disso, entendemos que a escola precisa valorizar as histórias, as culturas, as identidades dos sujeitos inseridos em seu espaço, de modo que o processo ensino-aprendizagem possa se desenvolver por meio da troca e do compartilhamento de culturas e de saberes.

Nessa ótica, é importante pensarmos também no modo com que se organiza e se concebem os currículos das escolas, uma vez que:

O currículo corresponde, então, ao verdadeiro coração da escola. Daí a necessidade de permanentes discussões sobre

o currículo, que nos permitam avançar na compreensão do processo escolar curricular e das relações entre conhecimento escolar, a sociedade, a cultura a auto formação individual e o momento histórico em que estamos situados. (Moreira, 2009: 5).

É por meio do currículo, que será possível pensar uma escola mais voltada para as questões da diversidade, que venha ao encontro da valorização das identidades e que supere a preocupação unicamente com a transmissão do conhecimento. Nessa perspectiva "A escola hoje tem uma função maior, ela precisa ensinar o aluno a refletir em face do mundo diverso em que vivemos a acreditar que a educação está para além dos conteúdos". (Souza, Senna, 2016: 59)

Ressalta-se também que a socialização das crianças no âmbito escolar pode ser um ótimo mecanismo para auxiliar os alunos migrantes a sentirem-se incluídos e aceitos no novo território. Giddens considera que:

A socialização é o processo através do qual as crianças, ou outros novos membros da sociedade, aprendam o modo de vida da sociedade em que vivem. Este processo constitui o principal canal de transmissão da cultura através do tempo e das gerações. (Giddens, 2008: 27)

As escolas devem sempre estar abertas para as diferenças, tornando-se ambiente de inclusão, promovendo ações que motivem os alunos a refletirem que, apesar das diferenças, todos devem ser respeitados. Tal documento foi publicado pelo Ministério da Educação brasileiro, no ano de 2008. Essa política é o resultado de um trabalho que vem sendo aprimorado ao longo dos anos, buscando reconhecer a escola como um espaço marcado pela diversidade, pela democracia e pela heterogeneidade. A partir dessa política, ressalta-se as escolas como espaços responsáveis pela garantia de uma educação com qualidade a todos os estudantes, independentemente de suas particularidades, respeitando-os como sujeitos de direitos.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

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, 2008: 5)

Nesse sentido, falar de educação inclusiva é falar da educação que respeita o diferente, seja qual for essa diferença. A educação é um processo contínuo de formação, na qual há possibilidades de os alunos aprenderem novos conhecimentos e desenvolverem-se a partir da relação com o outro.

A educação tem por objetivo o pleno desenvolvimento da personalidade humana e fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; favorecerá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos étnicos ou religiosos. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948)

No que concerne a inclusão dos alunos migrantes, é preciso considerar que eles estão passando por um processo de adaptação cultural, regional, familiar e social. Adaptar-se em um novo território exige cuidado e tempo. A partir disso, o trabalho desenvolvido pelas escolas, especialmente no que concerne o processo de ensino-aprendizagem voltado para as crianças migrantes, encontra muitos desafios.

Diante desse contexto, cabe a escola estar aberta para receber e acolher estas crianças, com ações de acolhimento que garantam um processo de ensino-aprendizagem significativo.

Mantoan ressalta que:

há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente, [...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza. (2004: 7-8)

Desse modo, é preciso pensar na escola enquanto instituição que pode transformar a sociedade por meio da valorização das diferenças, da luta pelo respeito à heterogeneidade e da conquista dos direitos àqueles muitas vezes invisibilizados na sociedade. É preciso luta, resistência e perseverança, para que possamos conviver com uma sociedade mais democrática e mais acessível a todos, com políticas públicas que garantam cada vez mais direitos aos cidadãos.

DESENVOLVIMENTO

Trata-se de um estudo bibliográfico, ou seja, desenvolveu-se com base em uma revisão de literatura. Segundo Gil (2008), assim são chamados os trabalhos desenvolvidos a partir de material já elaborado, neste caso livros e artigos científicos.

CONCLUSÃO

Conclui se que com a grande demanda na imigração houve a necessidade de implantar transformações a sociedade através de Leis e aporte de acolhimento para os imigrantes que ali refugiavam em busca de uma qualidade de vida melhor. A imigração se tornou um fenômeno mundial e dentro todos os fatores expostos como as guerras, cri-

se financeira, crises políticas, muitos foram obrigados a procurar abrigo em outro país, e com o grande aumento de imigrantes estrangeiros houve a necessidade dentro do contexto escolar a questão da criança imigrante, levando em consideração a cultura e suas adversidades. Através deste trabalho notamos a importância do ambiente escolar para os alunos imigrantes, através do acolhimento em ambiente escolar com preparação adequada dos docentes auxiliando os alunos na convivência dentro da sala de aula. Para um aprendizado eficaz o docente deve planejar e orientar os alunos em atividades em grupos para interação no meio social, ou seja, a metodologia pedagógica tem a necessidade de sempre estar em desenvolvimento auxiliando o aluno imigrante na interação social construindo dentro do ambiente escolar um local adequado e preparado para receber/acolher a todas as crianças, independente da cultura, religião ou do seu país de origem. Com todo fator multicultural dentro das escolas concluímos que o papel do docente se tornou de extrema relevância e considerando sua bagagem de conhecimento e estratégias nas práticas escolares auxiliando de forma apta a inclusão dos alunos imigrantes no ambiente escolar. A realidade atual no Brasil demonstra a homogeneidade global, com isso temos a diversidade cultural e com essa bagagem sociocultural houve um impacto importante na pedagogia e as suas estratégias didáticas. Muitas culturas diferentes ocasionaram obstáculos aos docentes nos processos educativos, porém a prática escolar auxilia na introdução de atividades escolares para a inclusão do aluno imigrante no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aprendizagem em foco. (2008). “O papel da gestão no acolhimento de alunos imigrantes”. Aprendizagem em foco. Instituto Unibanco. n. 38, fev. Recuperado de:https://www.institutounibanco.org.br/wpcontent/uploads/2018/02/Aprendizagem_em_foco--n.38.pdf.

BRASIL. (2017) “Lei nº 13.445 de 24 de maio de 2017”.Presidência da República. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm. Acesso em 09/09/2022.

(1988). “Constituição da República Federativa do Brasil de 1988”. Presidência da República. Brasília. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm.

(1990). “Estatuto da Criança e do Adolescente”.Presidência da República. Brasília. Recuperado de: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. .

(1996). “Lei de Diretrizes e Bases da Educação”. Ministério da Educação. Brasília, Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

(2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação. Brasília. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690- politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva- 05122014&Itemid=30192

Giddens, A. (2008).Sociologia. 6. ed. Lisboa.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA. Fabiana de. As relações étnico-raciais e a Sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. Maria Aparecida Silva Bento (org.). São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, pp. 47-54. 2012.

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. Linhas Críticas. Brasília, v.20, n. 41, p.23- 42, jan./abr. 2014.

NASCIMENTO, Maria Letícia; MORAIS, Carolina Grandino Pereira de. (In) visibilidade das crianças imigrantes na cidade de São Paulo: questões para pensar a cidadania da pequena infância. Espaço Pedagógico: Passo Fundo, v. 27, n. 2, p. 437-458, maio/ago. 2020.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GADOTTI, Moacir. Diversidade cultural e educação para todos. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GONÇALVES, A. M.; SILVEIRA, A. P.; KIMURA, P. R. O. O trabalho docente: os objetivos e o papel nas apresentações sociais dos professores. EDUCERE, p. 39891-39904, 2015.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Representação da UNESCO no Brasil, 1998.

SILVA, F. R.; FERNANDES, D. Desafos enfrentados pelos imigrantes no processo de integração social na sociedade brasileira. Revista do Instituto de Ciências Humanas, v. 113, nº 18, 2017.

SILVA, Ana Paula. ¡No hablamos español! Crianças bolivianas na educação infantil paulistana. Saarbrucken, Alemanha: Novas Edições Acadêmicas, E-book. 2016.

TUNES, E.; TACCA M. C. V. R.; JÚNIOR, R. S. B. O professor e o ato de ensinar. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 689-698, 2005.

MOREIRA, A. E. C. O papel docente na seleção das estratégias de ensino. XVI Semana da Educação, VI Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, p. 497-508, 2015.

BUENO, A. M. O.; PEREIRA, E. K. R. O. Educação, Escola e Didática: uma análise dos conceitos das alunas do curso de pedagogia do Terceiro Ano - UEL. 2013.

Documento Orientador CGEB/ NINC. ESTUDANTES IMIGRANTES: ACOLHIMENTO.

2018. Recuperado de: https:// www.educacao.sp.gov.br/wp- content/uploads/2018/12/ACOLHIMENTO_FINAL-compressed.pdf acesso em 09/09/2022

Centro de referência em Educação Integral. Como integrar alunos migrantes, valorizando suas culturas?. 2017. Recuperado de: https://educacaointegral.org.br/ reportagens/como-escola- integrar-alunos--migrantes-valorizando-cultura/ acesso em 09/09/2022

TERESA CRISTINA VAZ CASTRO

RESUMO:

O ato de brincar é tão importante para a criança que se tornou um direito garantido na Declaração Universal dos Diretos da Criança, onde no quarto deixa claro que criança terá direito a alimentação, recreação e assistência médica adequadas. Estabelecendo de forma igualitária que a recreação é tão importante quanto à alimentação e a saúde para a criança. Sendo assim, o brincar é muito importante no processo de desenvolvimento da criança. Na longa jornada de trabalho notei o quão importante é para as crianças o momento da arte, do brincar e o quanto isso era prazeroso, mas, contudo era muitas vezes deixado de lado pelos professores, pois trabalhar o lúdico requer tempo e muita dedicação para que seja um trabalho proveitoso.Nos dias de hoje temos a impressão que a sociedade não vê a brincadeira como forma de aprendizado, mas sim como perca de tempo onde o professor deveria estar dando um conteúdo ao invés de brincar. Quando a criança tem a oportunidade de escolha, que inicia com o brincar, ela exercita a sua liberdade e assim se torna uma criança mais observadora e crítica, As participações e as transformações introduzidas pela criança na brincadeira devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seu conhecimento.

Palavras-chave: Lúdico; Crianças; Aprendizado.

INTRODUÇÃO

O lúdico é tudo que traz diversão, que faz a pessoa se sentir bem, relaxar. Uma atividade de passeio com os filhos ou amigos é estar sendo lúdico. Para desenvolver-se o homem precisa do lúdico, pois traz prazer a vida e num mundo tão cheio de problemas como temos hoje, o lúdico deve fazer parte de nossas vidas diariamente. Há mais ou menos 300 a.c, já havia o lúdico nas atividades diárias do homem através dos jogos como na Grécia antiga com os jogos olímpicos. Atualmente as teorias do conhecimento na educação estão centradas na aprendizagem, na ação de aprender e de conhecer. Lúdico é muito importante na aprendizagem infantil, é através da brincadeira, estímulos necessários e fcazes na construção do saber, necessários para o seu desenvolvimento motor e cognitivo. Conhecer tem por definição construir categorias de pensamento, não é possível a construção de categorias de pensamento como se elas existissem a priori, independentemente do sujeito que conhece. Somente é possível conhecer quando realmente se almeja, quando se quer, quando há um envolvimento total com o que aprendemos. No aprendizado, gostar é mais importante que criar hábitos de estudo. Nos dias de hoje as metodologias de aprendizagem, as linguagens e as línguas estrangeiras são mais valorizadas do que os próprios conteúdos de ensino. Valorizam-se mais a transversalidade e a transdisciplinaridade do conhecimento do que os conteúdos longitudinais do currículo clássico.

Em maio de 2019 já podemos observar o ápice do desenvolvimento na linguagem oral das crianças participantes no projeto. Com brinquedos sonoros de sucata a escola deu um pulo alto, pois crianças que só balbuciavam agora já falam palavras completas devido ao estímulo com cantigas e brinquedos sonoros. A partir destas estatísticas podemos ver como o lúdico trouxe grande relevância para o desenvolvimento do educando, desde que haja interação de todos do grupo escolar. Transformando o objeto do brincar em algo simbólico e cheio de subsídios para construção do conhecimento de forma agradável.

O LÚDICO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

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 lúdica influência no processo de ensino- aprendizagem.

A brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento infantil, pois ela colabora com a interação social onde a crian-

ça 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 observá-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 fna.

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 profssional 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 gratifcante.

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 profes-

sor" 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, autoconfante, 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 afrmam que "os programas lúdicos na escola são berço obrigatório das atividades intelectuais da criança". O lúdico, os brinquedos e as brincadeiras são sempre elementos fundamentais à infância, onde o brincar tem função

primordial no processo de desenvolvimento da criança, principalmente nos primeiros anos de vida. O avanço da tecnologia, especialmente através da informática, robótica e automação, está garantindo melhor qualidade e maior quantidade na produção de bens materiais. Este avanço vem diminuindo a necessidade de que as pessoas se intoxiquem ou se bestializem nas tarefas rotineiras às quais estavam e continuam estando submetidas no cumprimento de tarefas do trabalho manual. Estes processos de substituição do trabalho humano manual por máquinas estão expulsando ou liberando as pessoas da ocupação desgastante. As pessoas estão tendo cada vez mais desemprego ou mais tempo livres.

Com relação aos benefícios do brincar, podemos dizer que estão ligados ao desenvolvimento infantil. Tanto o brincar pelo brincar, quanto o brincar dirigido, toda brincadeira só faz bem à criança, é essencial para seu desenvolvimento em todos os sentidos. Mas é necessário divulgar entre os pais, responsáveis, profissionais da educação, a importância que a brincadeira traz para o desenvolvimento das crianças, pois infelizmente alguns pais acham que o brincar não faz parte do aprendizado, até mesmo criticando o trabalho das professoras do CEI, sem conhecer verdadeiramente a importância deste trabalho em conjunto.. Quando as crianças são estimuladas, seu desenvolvimento é imenso. Os Pais devem exercer um papel de grande importância na brincadeira dos seus filhos, pois podem estimular e desafia-los para novas conquistas.

Quanto ao imaginário e a recreação, comenta-se que toda atividade recreativa, independentemente de seu formato, sempre será uma brincadeira ou um jogo. O professor que irá trabalhar com a área de recreação deve conhecer as diversas formas como toda a parte lúdica ou uma brincadeira ocorrem, e suas modalidades, para poder ajudar na elaboração de situações que atendam objetivos específicos a cada público, tipo de atividade realizada e características do local onde trabalha, sendo assim, Sabine (2009), diz que apesar de existirem diversos diferenciais, basicamente o que separa uma situação da outra é o fato de que trabalhar com a ludicidade solicita regras mais elaboradas, que o levem a um resultado de vencedor ou perdedor, enquanto a brincadeira não necessariamente possui tais fatores, o que as torna muitas vezes mais interessantes por evitar a frustração da derrota, possuindo um caráter de maior ludicidade, e permitindo exercitar a criatividade na forma de execução, o que o jogo impede pelo fato de terem de ser seguidas as suas normas preestabelecidas (regras), por isso a importância do brincar Heurístico, com brinquedos não estruturados.

A ludicidade caracteriza-se por sua organização e pela utilização de regras; a brincadeira é uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual, onde as existências das regras não limitam a ação lúdica, a criança pode modificá-la, quando desejar, incluir novos membros, retirar e modificar as próprias regras, ou seja, existe uma liberdade da criança agir sobre ela. Para a autora, a brincadeira se constitui em uma atividade em que as crianças, sozinhas ou em grupo, procuram entender o mundo e as ações humanas nas quais estão inseridas no seu dia a dia, elas até conseguem fazer comparações do mundo real ao imaginário.

Após os humanistas do renascimento, por volta do século XVII ao perceber que o lúdico e brincadeiras contribuíam para Educação, começaram a utilizá-los como maneira de conservar a moralidade das crianças, que até então eram considerados, “adulto em miniatura”, a partir daí começaram a proibir aqueles jogos que considerados inapropriados para as crianças e orientar os que consideravam bons, colocando em questão e em prática tudo aquilo que os pesquisadores e historiadores conseguiram ao longo do tempo.

Para Raul (2011), a partir destas ideias é que se começou a observar a educação das crianças pequenas como portadoras de características específicas, deixando de ser considerada uma educação dos adultos em miniatura, como eram considerados até então. As diferentes abordagens pedagógicas baseadas no brincar bem como os estudos de psicologia infantil direcionados ao lúdico permitiram a constituição da criança como um ser brincante, e a brincadeira deveriam ser utilizados como uma atividade essencial e significativa para a educação infantil. Percebe-se então que o brincar para a criança não é uma questão apenas de pura diversão, mas também de educação, socialização, construção e pleno desenvolvimento de suas potencialidades, observando e valorizando tudo aquilo que cada criança trás consigo mesma como cultura. Portanto, o brincar deve ser valorizado, sendo visto como um meio na educação infantil para desenvolver a criatividade e o raciocínio critico de maneira prazerosa pelas crianças.

A ludicidade é um direito da criança, e este é reconhecido em declarações, convenções e leis, como a convenção sobre os direitos da criança de 1998, adotada pela Assembleia das Nações Unidas, a Constituição Brasileira de 1998 e o estatuto da criança e do adolescente de 1990, portanto todos estes documentos colocam o brincar como prioridade e direito da criança e do adolescente.

Para Duprat (2015), afirma que os pesquisadores Comenius, Rousseau e Pestalozzi deram início a educação sensorial, usando o lúdico e os materiais didáticos. Eles foram os primeiros pedagogos da educação pré-escolar a romper com a educação verbal e tradicionalista de sua época. Sugeriram a educa-

ção sensorial, tendo como base a utilização do lúdico e dos materiais didáticos, que teria que traduzir por si a crença em uma educação natural dos instintos infantis, respeitando e dando voz a criança, fazendo ela protagonista de sua história.

Entendendo que o brincar, pelo ato de brincar estimula os fatores físicos, moral e cognitivo, dentre outros, porém ele justifica, que também, seja importante a orientação do adulto para que ocorra o desenvolvimento da criança. Neste sentido as escolas adotaram suas teorias, percebendo o brincar como atividades orientadas e também livres. Os brinquedos passaram a ser vistos como base para a atuação do brincar nas escolas, possibilitando assim a obtenção de capacidades e saberes., sendo eles brinquedos pedagógicos e os brinquedos heurísticos.

A criança deve ser compreendida como um ser em pleno desenvolvimento, é importante que as escolas e os educadores, incentivem a prática do jogo, como forma de aperfeiçoar esse desenvolvimento infantil, ela cresce brincando com o mundo a sua volta.

Para Duprat (2015), a ludicidade aproxima as crianças e é a partir dela que ambas aprendem a trabalhar em equipe, passam a entender que a competição é necessária em relação ao desafio e a superação, devem saber ainda que as regras existem para estabelecer uma ordem, e que se trabalharem em grupo, poderá obter mais sucesso. O ato de jogar nada mais é que a construção do conhecimento aliada ao prazer, e com este prazer a criança aprende brincando.

O ato de brincar não significa especialmente apenas diversão sem fundamento e razão, caracteriza-se como uma das maneiras mais complexas da criança comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece por intermédio de trocas experimentais mútuas de toda sua vida. Sendo assim, através da brincadeira, e da socialização a criança consegue desenvolver conhecimentos relevantes, como, por exemplo, memória, imitação, atenção, imaginação, entre outros, que proporcionem à criança o desenvolvimento de determinadas áreas da personalidade, a saber: afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.

Para Duprat (2015), a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo constituem uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e o do social. O jogo pedagógico pode ser um instrumento da alegria, quando utilizado de maneira correta e absorvido com sabedoria. Uma criança que joga, antes de tudo o faz porque se diverte, mas dessa diversão emerge a aprendizagem e a maneira como o professor após o jogo, trabalhar suas regras pode ensinar-lhes esquemas de relações interpessoais e de convívio ético.

Trabalhar com o lúdico é fazer com que a criança aprenda de forma prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno se sente feliz e motivado e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de forma prazerosa, com ele mesmo e o mundo a sua volta. Dessa mesma maneira ocorre a brincadeira, pois para o autor a experiência criativa começa a partir do momento em que se pratica essa criatividade e isso aparece em primeira instância através da brincadeira. Contudo, para a autor é essencial que o adulto não interfira durante estes momentos, pois as descobertas que ocorrem levam ao amadurecimento, que será importantíssimo para o início de suas atividades cultural e social.

Para Raul (2011), A escola e reconhecida como uma fase de transformação na vida dos quais a frequentam, portanto se o ambiente onde este individuo frequenta é convidativo, esta transformação ocorre de forma mais agradável. Muitas vezes visualizamos escolas mecânicas com atividades repetitivas que desfocam o educando e tirem seu interesse de frequentar a escola.

Mas como não perder o foco de escola transformadora e trazer o aluno para dentro dela? Para Duprat (2015), a brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papéis a serem representadas nas brincadeiras e no processo de duração e do espaço nos diferentes temas de jogos, as crianças têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir daí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano.

Tiram- se as atividades impressas que abarrotam as salas de educação infantil e insere-se o lúdico com brincadeiras e jogos que estimulem a criança a pensar e a criar. Esquecem-se os papéis por um tempo, não que sejam menos importantes, mas são desnecessários quando são utilizados em peso.

Como na escola pesquisada CEMEI Palmares, as crianças foram estimuladas a criar e a brincar sozinhas ou acompanhadas de seus professores, pai e colegas. Como foi visto na estatística anterior 82% das crianças melhoraram suas dificuldades na linguagem oral, devido não só ao uso das atividades diárias da sala que já foi citada muitas vezes mecânica, mas também o uso das cantigas com instrumentos musicais construídos por eles mesmos.

Diante de tantas conquistas é notório dizer que houve um aumento de 76% da par-

ticipação da família na escola devido ao projeto realizado.

Observa-se que quando chegamos no quarto trimestre, em meados de outubro a participação da família na escola aumentou de forma signi fcativa pois tomaram a frente do projeto como algo primordial ao aprendizado das crianças.

Professores e gestores relataram que a participação da família na escola melhorou bem mais com o projeto, pois os pais perceberam que o lúdico é importante tanto na escola como em casa. Pais relataram também que as crianças que brincam ao invés de fcar no celular ou assistindo televisão fcam mais calmas e desenvolvem -se melhor. Alguns pais e pessoas da comunidade em si utilizaram os conhecimentos adquiridos na construção de brinquedos e jogos desenvolvidos na escola para passar para seus conhecidos do bairro e de outras comunidades.

Fotos das atividades realizadas são expostas sempre, e os pais estão com ideia de uma feira cultural que demonstre todo trabalho realizado na escola e arrecade fundos para a mesma. A partir desses relatos a escola pesquisada passou a utilizar e a fazer diversas o fcinas de brinquedos, brincadeiras e jogos na escola envolvendo a família e a comunidade em si.

As escolas em âmbito geral devem reorganizar-se e esquecer o mecanismo de atividades impressas e inserir o lúdico em seu espaço de forma a bem acolher essas crianças, não provocando rupturas e impactos negativos no processo de escolarização, mas sim trazer relevância ao desenvolvimento do educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pode-se compreender que o lúdico na educação infantil ou na educação como um todo é necessário para nortear as ações pedagógicas, sendo que contemplar o brincar é um fazer educativo cheio de signi fcados.

Com o lúdico o educando cria e recria métodos de aprendizagem que estimulam a integração dos conhecimentos sociais e culturais. Diante do que foi apresentado, é possível perceber que o aprendizado ocorre de forma progressiva e continuada respeitando as necessidades da criança em seu desenvolvimento inicial. Falar em Educação signi fca falar em ser humano. Todo e qualquer processo educativo precisa ter, considerar o sujeito, a pessoa, como um ser histórico-cultural, como ponto de partida. As interferências da tecnologia, que possibilitaram o mundo globalizado, estão provocando mudanças no comportamento das pessoas. Por isso, a necessidade de rediscutir a formação dos pro fssionais da Educação, considerando a velocidade da informação e os novos conhecimentos que exigem das pessoas maior atenção no que se refere às questões de sua competência técnica e seu compromisso político, para que as relações sociais possibilitem uma melhor qualidade de vida.

Observa-se que os dois mesmo com concepções diferentes de desenvolvimento chegam a um bem só, que é o bem-estar da criança; A partir dos resultados demonstrados na pesquisa é possível ressaltar que as ações pedagógicas, rotinas e situações de aprendizagem que envolveram o lúdico tiveram grande êxito nesta escola pois fzeram com que as crianças aprendessem de forma agradável.

Cabem às escolas promoverem ações como a escola CEMEI Palmares, que envolvam o lúdico como forma de aprendizado e conscientização do brincar na educação infantil. Não necessita ser especi fcamente o trabalho com construção de brinquedos com recicláveis, basta inserir o brincar no currículo escolar. A pesquisa se reportou em observações do desenvolvimento do projeto na presente escola, e foi observado que ao propor esta situação de aprendizagem os professores e grupo gestor se preocuparam em contextualizar, apreciar e o fazer deste projeto com total benefício da criança, escola e família.

Os objetivos desta pesquisa foram alcançados com sucesso, visto que possibilitará aos leitores conhecerem habilidades para serem desenvolvidas onde garantirão aos educandos um aprendizado signi fcativo.

REFERÊNCIAS

CORIA-SABINE, Maria Ap.; LUCENA, Regina F. de. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Campinas: Papirus, 2009.

DUPRAT, Maria Carolina (org.) Ludicidade na educação infantil. São Paulo, Pearson: 2015.

RAU, Maria C. T. D. A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica. Curitiba: IBPEX, 2011.

A ATIVIDADE FÍSICA NA PROMOÇÃO DA SAÚDE DOS IDOSOS

THALITA LOPES DE ALMEIDA

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 reaismotivos 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 fm, 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 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, desafos 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 perfl 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 profssionais, 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 afrmar 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 difculta o acesso do idoso aos seus benefícios de direito, por difculdade 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 à 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 signifcativo 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 fexibilidade, 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 geográfcos, 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 profssional 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 perfl de mercado de trabalho: o ingresso da mulher no mercado, o que possibilitou uma grande mudança na família para um perfl 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 desafo 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, difcultando 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 fcam cada vez mais tardias, agravando assim, com o passar do tempo, a qualidade de vida dos idosos.

Cabe ao profssional 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 profssionais às demandas vigentes, contando com a ajuda de outros profssionais 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 identifcar por quais motivos, diferentes perfs 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 justifcativas 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 perfl 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 difculdade, 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 ofciais 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 perfs 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 desafo, 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 defciência 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 fnal, 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 afrmar 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. Etnografa 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: geografa / 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.

RESUMO:

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

Palavras-chave: Lúdico, educação, inclusão.

1. INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

2. FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS

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

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

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

mento total. Todos os educadores devem reconhecer 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 pe-

quenas, o jogo é a peça central da aprendizagem. Brincar não é um extra para as crianças pequenas. É realmente a maneira mais importante que eles exploram, para aprender sobre o mundo e praticar e aperfeiçoar novas habilidades.

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

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

2.2. O brincar e a criança com necessidades educativas especiais

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.

2.3. A utilização do brincar e a inclusão escolar na visão dos professores

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.

3. 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.

SOARES, Jiane Martins. A Importância do Lúdico na Alfabetização Infantil. 2012. Disponível em: http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1869. Acesso em: 05.03.2017.

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

WINNICOTT D. W. O Brincar e a Realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975. VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

OS DESAFIOS PARA EFETIVAÇÃO A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

VANESSA REIS MENEZES

RESUMO:

Este artigo discute a educação infantil como um direito fundamental e como resultado de lutas históricas e embates políticos. Embora a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reconheçam a educação infantil como um direito, a garantia legal não é suficiente para sua efetivação. É um embate social e político que envolve não apenas aspectos jurídicos e legais, mas também correlações de forças. Apesar de avanços consideráveis, ainda há muito a ser feito para garantir a educação infantil na primeira infância para todas as crianças.

PALAVRAS- CHAVE: Educação infantil; Direito fundamental; Lutas históricas; Garantia legal; Efetivação do direito; Desafios

INTRODUÇÃO

Defender a Educação Infantil como um direito implica reconhecer que sua garantia não é algo dado, mas sim resultado de lutas históricas e pressões da classe trabalhadora. Embora a educação infantil seja reconhecida como um direito fundamental legalmente, sua efetivação é contraditória, uma vez que a garantia legal não garante sua implementação. A Educação Infantil como um direito é o resultado de conflitos e tensões sociais que ocorrem ao longo do tempo e que são capazes de estabelecer essas demandas por meio de grandes esforços e disputas. Portanto, defender a Educação Infantil como um direito significa entender que a efetivação desse direito é um processo contínuo, que requer esforços e lutas constantes para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade na primeira infância.

A generalização dos direitos políticos é resultado da luta da classe trabalhadora e, se não conseguiu instituir uma nova ordem social, contribuiu significativamente para ampliar os direitos sociais, para tensionar e mudar o papel do estado no âmbito do capitalismo a partir do final do século XIX e início do século XX (BEHRING; BOSCHETTI,2008, p.64).

De acordo com Abreu (2008), existe uma tendência em compreender a cidadania como um "modo de pertencimento e participação na ordem existente", baseado nos direitos e deveres dos indivíduos diante da estrutura jurídica vigente. Essa perspectiva é influenciada pelo senso comum e pelas teorias dominantes sobre direitos, que tendem a ignorar as lutas históricas dos sujeitos que buscam romper com processos de exclusão social. Esses sujeitos constroem novas formas de participação social e política que são frequentemente ignoradas pelas teorias dominantes.

A discussão sobre direitos muitas vezes segue a teoria da cidadania de T. H. Marshall (1967), que estabelece três dimensões de direitos. No entanto, essa abordagem também tende a negligenciar as lutas sociais que ocorrem para garantir e efetivar esses direitos na prática. Portanto, é importante reconhecer a dimensão política e histórica dos direitos, considerando as lutas e disputas de sujeitos históricos que buscam romper com processos de exclusão social e construir novas formas de participação e pertencimento na sociedade.

Há uma espécie de igualdade humana básica associada com o conceito de participação integral na comunidade, - ou como eu diria, de cidadania – o qual não é inconsistente com as desigualdades que diferenciamos vários níveis econômicos na sociedade. Em outras palavras, a desigualdade do sistema de classes pode ser aceitável desde que a igualdade de cidadania seja reconhecida (MARSHALL, 1967, p. 62).

Segundo Barbalet (1989) afirma que a contribuição de Marshall para a teoria da cidadania reside no fato de que ele contextualiza a questão da participação na comunidade política dentro das instituições e processos sociais mais amplos. Apesar das críticas às limitações da abordagem de Marshall, é importante reconhecer a relevância da sua produção teórica.

Os direitos sociais são garantidos por meio das políticas sociais, no entanto, esses processos de garantia e efetivação desses direitos não são contínuos e muitas vezes há uma distância significativa entre a intenção e a ação concreta. Isso pode ocorrer devido a uma série de fatores, como limitações financeiras, políticas e institucionais, bem como a resistência social e política. É necessário, portanto, abordar os processos sociais mais amplos que afetam a garantia e efetivação dos direitos sociais, levando em consideração as lutas históricas dos sujeitos que buscam esses direitos.

Tal como no caso dos direitos civis e políticos, mas de modo ainda mais intenso, o que se coloca como tarefa fundamental no que se refere aos direitos sociais não é, muitas vezes, o simples reconhecimento legal- positivo dos mesmos, mas a luta para torná-los efetivos. A presença de tais direitos nas Constituições, seu reconhecimento legal, não garante automaticamente a efetiva materialização dos mesmos (COUTINHO, 2008,

p. 64-65).

Apesar de existirem declarações internacionais e leis nacionais que garantem direitos, é um grande desafio torná-los efetivos na prática. Mesmo depois de 22 anos da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, ainda existem obstáculos para garantir os direitos estabelecidos. Isso ocorre porque a realização desses direitos envolve questões políticas e sociais complexas que precisam ser enfrentadas.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu Artigo 1º declara que: "Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade". A referida declaração tem recebido críticas no que diz respeito ao caráter "legalista-formal e, em última instância, sem conteúdo" (MÉSZÁROS, 1993, p. 205). O autor chama a atenção para o caráter formal dos direitos humanos, que desde Hobbes, passando por Locke e até Rousseau, "o mais radical dos predecessores de Marx", não concebem os direitos fora do direto à propriedade privada que assegura o domínio da burguesia.

Os Direitos humanos de 'liberdade', 'fraternidade' e 'igualdade', são portanto, problemáticos, de acordo com Marx, não por si próprios, mas em função do contexto em que se originam, enquanto postulados ideais abstratos e irrealizáveis, contrapostos à realidade desconcertante da sociedade de indivíduos egoístas (MÉSZÁROS, 1993, p. 207).

A citação do Artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos ressalta a importância da dignidade e dos direitos iguais de todas as pessoas desde o nascimento. Isso implica que todos os indivíduos, independentemente de sua raça, gênero, etnia, religião, orientação sexual ou qualquer outra característica pessoal, têm direito a um tratamento justo e igualitário. A Declaração também enfatiza a importância da razão e consciência, que implica em agir com respeito e consideração em relação aos outros, buscando construir relações de fraternidade.

No entanto, o fato de os direitos serem solenemente declarados não garante que eles sejam efetivados na prática. É preciso uma luta social e política constante para garantir que esses direitos sejam respeitados e assegurados, e essa luta envolve enfrentar as desigualdades estruturais presentes na sociedade. A materialização dos direitos sociais, como a educação infantil, depende da existência de políticas públicas que os garantam, mas também depende da mobilização e da pressão social por sua efetivação.

Apesar de existirem declarações internacionais e leis nacionais que garantem direitos, é um grande desafio torná-los efetivos na prática. Mesmo depois de 22 anos da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, ainda existem obstáculos para garantir os direitos estabelecidos. Isso ocorre porque a realização desses direitos envolve questões políticas e sociais complexas que precisam ser enfrentadas.

A luta histórica pelos direitos das crianças

A luta pelos direitos das crianças é um fenômeno histórico que envolve disputas sociais e políticas. A educação infantil é um desses direitos, que resulta das pressões da classe trabalhadora e das lutas por melhorias nas condições de vida das crianças. Apesar da garantia legal, a efetivação desses direitos é um desafio político e social, pois ainda existem impasses na garantia dos mesmos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos destaca que todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos, mas a materialização desses direitos só é possível através de processos de constituição e materialização de políticas sociais contínuos.

No final do século XX, houve um aumento na importância social e política dada à infância e sua educação, tanto em discussões acadêmicas como em fóruns políticos nacionais e internacionais. Movimentos feministas, políticos e populares lideraram a luta pela universalização do direito à educação infantil, alcançando sucessos significativos.

Especialmente nas décadas de 1980 e 1990, houve eventos marcantes relacionados aos direitos das crianças.

A Constituição Federal de 1988 refletiu essa disputa de forças sociais, trazendo avanços importantes em alguns direitos sociais, incluindo o direito das crianças e adolescentes à educação e proteção, bem como a prioridade desses direitos. No entanto, a Constituição também manteve algumas práticas conservadoras, como a participação do setor privado nas ações do Estado, a falta de emendas para a reforma agrária, entre outras. Isso resultou em uma espécie de combinação entre práticas políticas antigas e novas, uma tendência observada na política brasileira há muito tempo.

O período foi marcado por intensas mobilizações sociais e políticas que colocaram em pauta a importância da infância e sua educação, culminando na universalização do direito à educação infantil. A Constituição Federal de 1988 refetiu esse contexto, contemplando avanços em alguns direitos sociais, incluindo os direitos de crianças e adolescentes à educação e à proteção. No entanto, a constituição também manteve-se conservadora em alguns pontos, refetindo a tendência das práticas políticas brasileiras em conciliar o "velho e o novo".

Com o objetivo de entender melhor o

significado das décadas de 1980 e 1990 no contexto da infância e sua educação, foi escolhido analisar os três principais documentos legais que foram criados nessa época: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96). Esses documentos são importantes para entender o período em questão, pois foram resultado de lutas, conflitos de ideias e conquistas históricas.

Constituição Federal de 1988: marco legal na mudança de concepção sobre infância e seus direitos

A Constituição Federal de 1988 foi um marco legal na mudança de concepção sobre a infância e seus direitos no Brasil. Antes dela, as crianças eram consideradas meros objetos de tutela, sem direitos próprios, e a legislação era voltada principalmente para a proteção da família e da sociedade.

Com a promulgação da Constituição de 1988, as crianças passaram a ser reconhecidas como sujeitos de direitos, com prioridade absoluta na formulação e execução de políticas públicas voltadas para sua proteção, desenvolvimento e educação. A Constituição estabeleceu que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Essa mudança de concepção representou um avanço significativo na garantia dos direitos das crianças, colocando-as no centro das preocupações políticas e sociais. A partir desse momento, foram criados mecanismos para garantir a efetivação desses direitos, como a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Em resumo, a Constituição Federal de 1988 representou uma mudança de paradigma em relação à infância e seus direitos, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos e colocando sua proteção, desenvolvimento e educação como prioridade absoluta na formulação de políticas públicas.

A Constituição Federal de 1988 é a primeira a tratar de forma detalhada a educação como direito fundamental afirmando que

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

O referido artigo estabelece o reconhecimento da educação como direito social, o que pode ser mais bem visualizada no Artigo 205, o qual define que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Na Carta Magna, a criança aparece, também pela primeira vez, como sujeito de direitos, conforme definido no Artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

O artigo preconiza a importância da proteção dos direitos das crianças, com prioridade absoluta, e destaca que famílias, instituições de atendimento e outros não devem agir de forma negligente ou discriminatória. No entanto, a organização do texto legal parece estabelecer uma hierarquia de responsabilidades, iniciando com a família e colocando o Estado em segundo plano. Embora essa ordem não qualifique as responsabilidades, é importante considerar o contexto das reformas neoliberais que sugere que a responsabilidade do Estado seja mínima e posterior à ação da família ou da sociedade.

A Carta Magna assegura ainda, em seu artigo 208, que

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

[...]

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1988).

Estatuto da Criança e do Adolescente

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, representa um marco na história dos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil. Ele foi elaborado no contexto das lutas políticas e sociais pela redemocratização do país e por uma nova

concepção de infância e adolescência, que rompia com a lógica do "menor" como objeto de assistência e controle.

O ECA foi construído a partir de um amplo debate envolvendo movimentos sociais, profissionais da área da infância e adolescência, pesquisadores, entre outros atores sociais, que reivindicavam a efetivação dos direitos das crianças e adolescentes, principalmente os mais vulneráveis.

Entre as principais conquistas do ECA está a garantia de que a criança e o adolescente são sujeitos de direitos e devem ser protegidos de todas as formas de violência, negligência, discriminação e exploração. Além disso, o Estatuto prevê a participação dos jovens na construção e implementação das políticas públicas que os afetam, bem como a prioridade absoluta na formulação e implementação dessas políticas.

O ECA também estabelece a criação de conselhos tutelares em cada município, responsáveis por zelar pelos direitos das crianças e adolescentes, assim como a criação de programas de atendimento socioeducativo para adolescentes em conflito com a lei.

Com o ECA, houve uma mudança significativa na concepção de infância e adolescência no Brasil, passando de uma visão assistencialista e paternalista para uma perspectiva de proteção integral e de reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direitos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) — Lei 8.069/90 —foi promulgado em 13 de julho de 1990, em um contexto de amplo embate entre conservadores alinhados com o Código de Menores de 1979 e os movimentos sociais que lutavam pela condição da infância como sujeito de direitos. O ECA "revoga o Código de Menores de 1979 e a lei de criação da FUNABEM, trazendo os direitos da criança e do adolescente já em forma de diretrizes gerais para uma política nessa área" (FALEIROS, 2009, p. 81); é constituído de dois livros. O livro I, que trata da parte geral e, segundo Fajardo (2002, p. 53-54), "é uma declaração dos direitos das crianças e dos adolescentes detalhando o artigo 227 de Constituição Federal". O livro II, que trata da parte especial, "é composta dos mecanismos de viabilização desses direitos, ou seja, de suas garantias" (FAJARD0, 2002, p. 53-54).

Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até 12 anos incompletos; e considera-se adolescente aquela pessoa entre 12 e 18 anos de idade (BRASIL, 1990).

O Artigo 2º, que tem por base a Convenção sobre os Direitos da Criança e distingue a idade em que se é criança e adolescente (SOLARI,1992), tem causado grande polêmica social, pois a imputabilidade penal determinada até os 18 anos é rechaçada, criticada, combatida por grande parte da sociedade conservadora que tem a mídia como principal porta- voz.

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade (BRASIL, 1990, grifo nosso).

O Artigo 3º, que trata dos direitos fundamentais, é passível de críticas, pois atribui o gozo dos direitos como algo inerente à pessoa humana, universal, como se existisse uma essência humana acima das lutas, da história. Essa concepção de direitos é muito bem defendida na lógica liberal em que o discurso da liberdade e da igualdade se impõe como "produto espontâneo da civilização" (ARCE, 2001, p. 253).

O ECA pode ser analisado tendo o artigo 227 da Constituição Federal como parâmetro de identidade dessa concepção neoliberal de garantia de direitos, conforme discutido anteriormente; para Füllgraf (2001, p. 40), isso revela "as posições ideológicas com relação à educação quando prevalece no texto legal a inversão de papéis sintonizados com o discurso liberal".

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 [...] (BRASIL, 1990).

A lógica da educação como garantia de acesso ao mundo do trabalho é um axioma do capitalismo. Neste, quanto mais investimento no capital humano— pobre — mais chances de que estes sujeitos ascendam socialmente rompendo com a condição em que vivem. Essa defesa desconsidera as transformações no mundo do trabalho, considerando "natural" o ingresso desses futuros jovens na precarização e na subcontratação.

É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, 1990, Artigo 54, inciso IV).

O artigo citado apresenta uma importante mudança na política de Educação Infantil ao determinar que é responsabilidade do Estado fornecer espaços institucionais para crianças de 0 a 6 anos. Contudo, essa mudança ainda não foi totalmente alcançada e há uma grande discrepância entre as crianças nessa faixa etária e aquelas de outras faixas etárias que frequentam instituições educacionais. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

de 2008, somente 44,5% das crianças dessa faixa etária estão matriculadas, e o Instituto ressalta que a Lei n. 11.274 pode ter influenciado essas estatísticas.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: educação infantil como primeira etapa da Educação Básica

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi aprovada em 20 de dezembro de 1996, após um longo processo de discussão e elaboração que teve início em 1988, quando a Constituição Federal determinou que o ensino fosse organizado em um sistema nacional de educação, com a participação dos poderes públicos e da sociedade civil.

A elaboração do texto da LDBEN passou por diversas etapas, como a elaboração de uma proposta inicial pelo Ministério da Educação em 1992, a realização de audiências públicas e debates em todo o país, a análise e elaboração de emendas por parte dos parlamentares, e a votação em diversas comissões da Câmara e do Senado.

Após quatro anos de discussões, a LDBEN foi aprovada pelo Congresso Nacional em dezembro de 1996, sendo sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso em janeiro de 1997. A lei entrou em vigor em 20 de janeiro de 1997 e tem sido a base da organização do sistema educacional brasileiro desde então.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 é uma das principais legislações educacionais brasileiras. Ela estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, regulamentando a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino e das instituições educacionais brasileiras, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

A LDBEN de 1996 teve um papel fundamental na Educação Infantil, pois a reconheceu como a primeira etapa da Educação Básica. Isso significa que a Educação Infantil deixou de ser vista como uma etapa isolada e passou a ser compreendida como parte de um processo mais amplo de formação escolar.

Com a LDBEN, a Educação Infantil passou a ser obrigatória a partir dos 4 anos de idade e a receber financiamento público, garantindo o acesso de todas as crianças, independentemente de sua condição socioeconômica. Além disso, a lei estabeleceu a necessidade de que a Educação Infantil seja oferecida em instituições educacionais que tenham como objetivo o desenvolvimento integral da criança, considerando as dimensões física, emocional, cognitiva e social.

A LDBEN também ressalta a importância da participação das famílias na Educação Infantil, reconhecendo a sua responsabilidade na formação das crianças e a necessidade de uma parceria entre família e escola para garantir um processo de aprendizagem mais completo e efetivo.

Apesar das conquistas trazidas pela LDBEN, ainda há muitos desafios a serem enfrentados na Educação Infantil brasileira. O acesso ainda não é universal, especialmente para crianças de 0 a 3 anos, e a qualidade da oferta educacional ainda é muito heterogênea, dependendo da região do país e da instituição em que a criança está matriculada.

É necessário, portanto, que haja um esforço contínuo por parte do Estado, da sociedade e das instituições educacionais para garantir o pleno cumprimento da LDBEN e uma Educação Infantil de qualidade para todas as crianças brasileiras. Afinal, a Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, para a redução das desigualdades sociais e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Esse artigo destaca a necessidade de considerar a criança como sujeito integral, integrado, em que o binômio cuidar-educar seja indissociável. Isso porque historicamente houve uma cisão entre esses dois momentos de um mesmo trabalho. O artigo ainda chama atenção para a necessidade da formação dos/das profissionais que atuarão com as crianças, o que não discutiremos neste texto.

A educação infantil será oferecida em:

Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

Pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade (BRASIL, 1996, Artigo 30)

Definir a estrutura da educação infantil, estabelecendo onde começa e onde termina pode ser considerado um avanço, pois rompe com uma tendência histórica de conceituar esse nível de ensino a mercê do ensino fundamental. Diversos estudos da década de 19809 denunciam o risco desse entendimento. No entanto, apesar desse avanço, há uma ambiguidade no termo pré-escola, pois conforme os estudos citados há uma ideia implícita de que ainda não é escola, mantendo-a ainda presa a esse equívoco.

As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino (BRASIL, 1996).

Essa é a consagração da Educação Infantil como etapa da Educação Básica, pois transfere as creches do sistema de assistência social para o sistema educacional. Essa mudança significa uma ruptura com a concepção de que esse nível é apenas um espaço de assistência, de guarda e tutela, colocando em evidência a necessidade de atendimen-

to educacional à parcela da população que a utiliza. e tutela, colocando em evidência a necessidade de atendimento educacional à parcela da população que a utiliza.

De acordo com Füllgraf (2001), há uma contradição na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pois, apesar de incluir a creche como parte da Educação Básica, não há uma definição clara sobre como essa etapa deve ser financiada. Essa ambiguidade abre espaço para a existência de creches comunitárias ou filantrópicas, que são motivadas pela influência de organismos internacionais que defendem o atendimento alternativo às crianças pequenas, com a participação da comunidade incentivada pelo Estado.

Consideração Final

Diante da análise dos principais documentos legais elaborados para a infância e sua educação, é possível constatar avanços significativos na garantia dos direitos das crianças. A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional representam conquistas históricas para a infância e sua educação, frutos de confrontos e disputas de projetos.

A Constituição Federal de 1988, por exemplo, consagra a criança como sujeito de direitos e prioridade absoluta na garantia desses direitos. Ela rompe com a lógica do menor, que tratava as crianças como seres passivos e dependentes. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, trouxe uma abordagem mais abrangente e atualizada, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos e reforçando a importância da família, sociedade e Estado na garantia desses direitos. Por fim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, reconhece a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, estabelecendo diretrizes para sua organização e financiamento.

No entanto, ainda há desafios a serem enfrentados. Como mencionado anteriormente, a educação infantil ainda não contempla a totalidade das crianças de 0 a 6 anos, e a forma de financiamento para as creches ainda é uma questão em aberto. Como aponta Füllgraf (2001), a omissão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional permite a existência de creches comunitárias/filantrópicas, que podem não oferecer as condições adequadas para a educação infantil.

Diante disso, é importante que os avanços conquistados na legislação sejam efetivamente implementados, de modo a garantir que as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida. Como afirma Batista (2018), "é preciso assegurar a educação infantil para todas as crianças, com a mesma qualidade que desejamos para nossos próprios filhos. Isso é um compromisso de toda a sociedade, e o Estado deve assumir o papel de garantir o direito à educação para todos, sem exceção".

Bibliografia

ABREU, H. Para além dos direitos: cidadania e hegemonia no mundo moderno. Rio de janeiro: Ed. UFRJ, 2008.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. 1. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. Educação e Sociedade, v. 22, n. 74, 2001. doi:10.1590/S0101-73302001000100014.

BARBALET, J. M. A cidadania. Lisboa: Estampa, 1989.

BAZÍLIO, L. C. Avaliando a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente. In: BAZILIO, L. C.; KRAMER, S. Infância, educação e direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2003. p. 19-28.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. Política social: fundamentos e história. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BÓRON, A. Os “novos Leviatãs” e a pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER, E.;

GENTILI, P. Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 7-67.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL, Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm>. Acesso em: 16 jul. 2013.

BRASIL. Lei n. 8.069/90 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre a proteção integral à criança e do adolescente. Disponível em:<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102414>. Acesso em: 16 jul. 2013.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ leis/ l9394.htm>. Acesso em: 16 jul. 2013.

BRESSER PEREIRA, L. C. Da administração pública burocrática à gerencial. In:

SPINK, P. (Org.). Reforma do Estado e administração pública gerencial. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006. p. 237-270.

COUTINHO, C. N. Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo.

2. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2008.

DISLEXIA: DAS PESQUISAS AO TRATAMENTO E AÇÃO DO EDUCADOR

VANIA TELMA FERREIRA ARAUJO BIASI

INTRODUÇÃO

Mais do que nunca a sociedade nos exige as práticas de leitura e escrita, sendo estas as competências cognitivas e comunicativas de maior importância para a vida em comunidade. O saber que nos proporciona o acesso a todos os diversos outros saberes é a leitura, e o estudante que não desenvolver a sua leitura a níveis que são considerados satisfatórios, fcará para trás na ampla corrida do mercado de trabalho, bem como não conseguirá acompanhar o fuxo de informações e evolução tecnológica, e dentro disso também se considera o conhecimento científco. Analisando este quadro, é certo que a pessoa será prejudicada em um momento futuro de sua vida, inclusive podendo compor a estatística de pessoas marginalizadas pela ausência de tais competências.

Sem a aquisição das competências leitora e escritora, muito antes da chegada da marginalização, a criança já sofre com problemas de autoestima devido ao fato de não conseguir progredir em seus estudos, não conseguir chegar aos resultados esperados por professores e também pela família. Com a autoestima em baixa, o aluno passa a render menos ainda ao longo das tarefas, o que agrava mais ainda o quadro disléxico.

Mediante tal panorama, a busca dos diferentes porquês da dislexia e dos diversos processos cognitivos no percurso de aprendizagem são os maiores desafos enfrentados por educadores e por neurologistas. De acordo com Lundberg (1999), a tarefa de ensinar às crianças leitura e escrita, ensinar a expressão clara de suas ideias, são as funções de maior importância para os profssionais da educação.

A EVOLUÇÃO DOS ESTUDOS SOBRE DISLEXIA

Ao passo que a linguagem oral, por conta do convívio e da percepção do ato da fala sendo realizado por terceiros, se desenvolve com naturalidade, a leitura não consegue seguir o mesmo percurso, sendo necessário que esta seja ensinada para que então se desenvolva junto com a criança. No momento de chegada ao ambiente escolar, todas as pessoas do círculo social desta e que colaboram com o seu desenvolvimento intelectual elevam as suas expectativas no que tange ao rápido progresso. Muitas das crianças tomam o processo de alfabetização como algo prazeroso, onde existe o gosto por fazer e a vontade de fazer sempre mais. No entanto, um número que gira em torno de 5 a 15% dos estudantes apresentam certas difculdades em progredir no processo, fato que culmina, em grande parte das vezes, em incompreensão e sofrimento por parte dos familiares, incidindo em cobranças para a criança mesmo sem saber os reais motivos da difculdade.

Os distúrbios de aprendizagem e as difculdades que estes acarretam anos atrás eram tratados como mistério, pelo simples fato de não se saber ao certo de suas origens (TELES, 2012, p. 2), fazendo assim com que se gerassem mitos, estigmas e preconceitos que atingem até os dias de hoje as pessoas, sejam elas crianças, jovens ou adultos, que sofrem com tais distúrbios. As difculdades provenientes destes distúrbios, bem como o conhecimento e a preocupação com esta, faz com que os professores tenham uma preocupação investigativa acerca das causas, chegando então a recorrer à neurociência, procurando então desvendar os mistérios dos processos cerebrais internos.

Então, a partir destes estudos, Castro e Gomes (2000) relatam o início da "Ciência da Leitura", desenvolvida a partir de estudos neuro científcos e tendo como base os estudos em psicologia cognitiva. Tais estudos têm a sua utilidade ratifcada através da resposta para questões pertinentes às diferenças entre a linguagem verbal e a escrita, bem como as difculdades que são encontradas pelas crianças acometidas pelos distúrbios, e ainda das competências necessárias para a leitura que devem ser explicitamente transmitidas dos professores para os estudantes (LYON, 1997).Para Shaywitz (2003), também devem ser levantadas questões acerca dos princípios que os estudiosos da educação têm como mais efcientes nos casos de distúrbios de aprendizagem.

As atividades relacionadas a fala e a escrita, são atividades linguísticas. No entanto, o desenvolvimento da fala acontece de forma natural, sendo apoiado no convívio com os seus pares, de onde se aprende a partir do contato direto com a língua e da sua experimentação. Já a competência escritora é algo que se desenvolve com base na atividade da fala. Isto é, a escrita é uma competência que se apoia na fala, e entre as duas é criada, desde o início, uma relação de reciprocidade (VELLUTINO, 1979).

Mesmo que a linguagem falada e a escrita coexistam numa relação de interdependência e reciprocidade, o processo de aprendizagem da leitura não é o mesmo que o da escrita. Existem diferenças abissais entre os dois processos, não somente a nível cognitivo, mas ainda a nível evolutivo e de desenvolvimento de um indivíduo, desde a sua

concepção até a sua maturidade (WALLACH, 1990).

De acordo com DeFrancis (1989), o surgimento da fala data de cerca de cinquenta mil anos, tendo este sido o método de comunicação predominante entre os homo sapiens após tal acontecimento. O homem desenvolveu a linguagem oral para a sua comunicação em todas as comunidades, todavia, não são todas as linguagens orais que possuem um equivalente escrito. Há, sim, uma predisposição para que a forma oral de comunicação seja utilizada, pois a linguagem é inata. (CHOMSKY, 1957).

Em contraste com a linguagem oral, a linguagem escrita é mais recente, sendo um produto carregado da evolução histórica e cultural. A escrita não faz parte de nossa carga genética, pois para os processos cognitivos da escrita não existe um lobo cerebral específico. Para realizar a leitura o ser humano deve então fazer uso daquilo que lhe foi conferido pela natureza, ou seja, deve utilizar o seu "módulo biológico para a linguagem" Shaywitz (2003).

A linguagem escrita não seguiu um processo biologicamente determinado ao ser inventada pelo homem. Ela faz então o uso de códigos para a representação da fala, códigos estes que são exclusivos e representam os sons da fala. Tais códigos não são uma aquisição natural para o cérebro humano, em suma, não se aprende a escrita de forma natural, os signos devem ser ensinados de maneira explícita e formal. A leitura, quando aprendida a partir de uma escrita alfabética, demanda que se torne algo consciente e explícito, ao contrário da linguagem oral, que não tem a necessidade de ser explicitada para que o ser humano se aproprie e faça uso imediato dela. Os processos cognitivos necessitam ser ativados e relacionados a outros subsistemas cognitivos, que são designados para o processo de evolução da competência leitora (CARY & VERGHAEGHE, 2001).

Castro e Gomes (2000), pautam que tanto face e escrita possuem duas faces, porém, totalmente distintas em suas aplicações. Ao citar as faces da fala, são colocados os veículos por quais de são este fenômeno, que são a voz e a audição. Já tratando da escrita, nos deparamos com a grafa e a visão quando são citadas as suas faces. Há de se salientar, no entanto, que para a escrita adaptada para pessoas com deficiência visual, o sistema Braille, troca-se a visão pelo tato.

O DIAGNÓSTICO DO DISLEXICO E OS EMPECILHOS NA EDUCAÇÃO

Ao realizar o estudo etimológico da palavre Dislexia, temos sua derivação do Grego, onde o prefxo "dys" corresponde a dificuldade e o seu sufxo "lexis" signifca palavra escrita (CLARK, 1988). O termo dislexia fora usado pela primeira vez por um oftalmologista Berlin para indicar a perda de capacidade leitora de um adulto, após sofrer um acidente vascular cerebral, embora tivesse preservadas a sua visão, linguagem e inteligência.

Na década de 1920, época em que a denominação "Disfunção Cerebral Mínima" havia sido difundido entre os estudiosos, o termo passa a categorizar crianças que sofriam com problemas de aprendizagem. A dislexia passou a fazer parte de um conjunto de défcit bastante amplo, denominado desde então de "difculdades de aprendizagem".

Tal categoria tratava de diversos défcit diferentes, incluindo dislexia, hiperatividade, défcit de atenção, problemas cognitivos gerais, problemas psicomotores, entre outros. Os conceitos de difculdades de aprendizagem, com um rol bastante extenso de défcit trouxe uma gama imensa de empecilhos para a investigação diagnóstico e intervenção terapêutica para todos estes distúrbios que foram categorizados como de mesma origem.

No ano de 1937, o neurologista norte americano Samuel Orton realizou um trabalho de extrema importância para o campo de estudos dos distúrbios de aprendizagem, com descobertas e perspectivas que inovavam para a época. A princípio, Orton (1937) colocava que as difculdades seriam apresentadas por conta de problemas no sistema ocular. Isto se dava devido aos sinais de dislexia, como por exemplo as substituições de letras e erros de sequenciamento eram os mais mostrados nos casos estudados. Então Orton nomeou o distúrbio de Estrefossimbolia.

No entanto, com a continuidade das pesquisas, foi percebida a relação entre a dislexia e a sua contraparte oral e a nova designação para o distúrbio foi Alexia do Desenvolvimento, e então surgiu a orientação de uma intervenção "terapêutica individualizada, multissensorial, estruturada, sistemática, sequencial e cumulativa" (ORTON, 1937).

Na década de 1970, vários psicolinguistas perceberam a tênue linha entre a linguagem escrita e a linguagem falada e foram iniciados estudos que levantaram a possibilidade de existência de um défcit linguístico, onde seriam diagnosticadas falhas de processamento fonológico. Os estudos trouxeram resultados que colocavam as crianças com dislexia tendo difculdades de associar o nome das letras com os seus sons, ao passo que este é um requisito básico para a decodifcação dos caracteres das palavras escritas (VELLUTINO, 1979).

De acordo com Teles (2012) nas últimas décadas os estudos que tem sido conduzidos com o apoio de ferramentas de diagnóstico por imagem, como é o caso da Ressonância Magnética Funcional (fMRI) mostraram o cé-

rebro funcionando enquanto são realizadas atividades de leitura. Como resultado, foram detectados de forma intensa uma perturbação de gênese neurobiológica por conta de déficit de funcionamento em zonas cerebrais específicas para tal competência.

Os resultados apresentados por Shaywitz (2003), neurocientista da Universidade de Yale, em "Overcoming Dyslexia", 2003, têm sido consistentes com os resultados dos estudos de muitos outros cientistas. No entanto, apesar de todo um conjunto de estudos neurocognitivos e genéticos comprovarem a existência da dislexia, verifica-se uma situação inexplicável: alguns professores, médicos e psicólogos continuam a negar a sua existência. Esta situação, incompreensível, tem dificultado a divulgação do conhecimento científico e prejudicado seriamente as crianças disléxicas, impossibilitando-as de receberem uma intervenção educativa especializada e adequada às suas dificuldades específicas (Thomson, 1984).

De acordo com a Associação Brasileira de Dislexia – ABD, fundada em 1983 com o intuito de prestar um maior suporte para os portadores deste distúrbio e de incentivar e subsidiar mais pesquisas para a área o diagnóstico do disléxico só pode ser feito após a alfabetização, entre a primeira e segunda série. Pois a escola alfabetiza precocemente, e a criança não acompanha porque não tem maturidade neurológica suficiente.

A ATUAÇÃO DO EDUCADOR JUNTO AO ESTUDANTE DISLÉXICO

Quando detectada a dislexia, a escola é responsável, bem como o professor do aluno disléxico, realizar a inclusão deste aluno no ambiente sala de aula, realizando trabalhos que propiciem tranquilidade ao aluno e assim amenizando os efeitos de seu distúrbio de aprendizagem. Porém, é de extrema importância salientar que a dislexia não se ameniza apenas com estas ações, mas também é necessário que se tenha um tratamento apropriado.

O tempo neste caso, não é superado apenas com o tempo, e é um distúrbio que não pode ser deixada de lado, passar em branco. Neste sentido, o trabalho com o estudante disléxico, o professor deve ser preparado para tal situação e ter o máximo de conhecimento acerca do caso, sempre buscando mais informações.

"Muitos professores, preocupados com o ensino das primeiras letras, e não sabendo como resolver as dificuldades apresentadas por seus alunos, várias vezes os encaminham para as diversas clínicas especializadas que os rotulam como 'doentes', incapazes ou preguiçosos. Na realidade, muitas dessas dificuldades poderiam ser resolvidas dentro da própria escola." (OLIVEIRA 1997, p. 9).

O professor, como figura responsável pela mediação e auxilio na construção do aprendizado do aluno, é o maior responsável por facilitar o convívio do disléxico com as suas limitações, propiciando alternativas de produção dentro da sala de aula por intermédio das práticas expositivas do resumo dos conteúdos a serem desenvolvidos, bem como pautar ao iniciar o ano letivo quais os métodos serão aplicados. Cada conteúdo iniciado pelo docente deve conter um esquema que facilite a visualização do que será apresentado ao longo do período, contando também com os mais diversos recursos para que fique de maneira mais explícita possível a lição da classe (LOPE, 2000).

Deve ser ainda pontuado que o professor não pode fazer por conta própria o diagnóstico da dislexia ou de qualquer outro distúrbio de aprendizagem, e que tais distúrbios devem ser diagnosticados por especialistas. Porém, o docente por diversas vezes e por ser quem mais tem contato com o aluno em momentos de estudo, é o primeiro a perceber um possível problema nas capacidades cognitivas do estudante, e ele que será o responsável por encaminhar a criança para eventual avaliação de especialistas.

Para a detecção de sintomas que possam indicar uma possível dislexia em ambiente escolar, os professores passam a ser também observadores atentos e devem conhecer bem como os seus alunos percorrem o processo de desenvolvimento das competências da leitura e da escrita (LOPES, 2001; FERREIRA, 2008).

Conforme apontado por Teles (2004), a dislexia é talvez a causa mais frequente de baixo rendimento e insucesso escolar. Na grande maioria dos casos não é identificada, nem corretamente tratada. A opinião defendida por esta autora vem ao encontro das conclusões do estudo de Carvalho (2011) que, adotando uma metodologia de investigação qualitativa, através de entrevista a 41 encarregados de educação de alunos com dislexia de dois agrupamentos de escolas de Viseu, concluiu que a dislexia enquanto DAE constitui um obstáculo à progressão escolar e tem efeitos a longo prazo, não só no que diz respeito à componente escolar mas também a nível social, afetivo e emocional e que todas as decisões tomadas no percurso escolar dos alunos disléxicos têm implicações no prosseguimento de estudos, nomeadamente as retenções e o tipo de medidas de apoio que são disponibilizadas a estes alunos.

Paralelamente à busca dos objetivos escolares, a formação docente deve ser um ponto crucial na escala de importância, pois, atualmente, temos uma gama imensa de papéis a serem trabalhados pelos professores, o que torna necessária a constante pesquisa e atualização pedagógica.

Conforme Garcia (1999), é necessário manter uma contínua colaboração que fortaleça e promova a troca de experiências e conhecimento entre os profissionais da educação. Garcia ainda salienta que os docentes passam por fases no aprender a ensinar, e em cada uma das fases se colocam tipos distintos de formações, visando o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Os professores, ao longo de sua jornada profissional, podem e devem empreender seus esforços no desenvolvimento e na participação dos mais diversos tipos de formação, para que os cursos que abordem o tema dislexia sejam enriquecidos e se apoiem mutuamente. Para Paiva (2012) o professor deve estar preparado para responder, não só aos novos desafios que se colocam ao seu desempenho, bem como às questões relativas à função docente, aos conceitos de ensino e às novas perspectivas de aprendizagem que tem de enfrentar para caminhar de acordo com as mudanças que diariamente lhes são exigidas.

CONCLUSÃO

A dislexia mostra-se um distúrbio de grande complexidade, e seu diagnóstico tem recebido importantes reforços científico, como da comunidade neuro científica. Hoje, com parcerias firmadas entre os profissionais da neurociência e da educação, o desenvolvimento de ferramentas tanto para diagnosticar quanto para minimizar os efeitos deste distúrbio são muito mais ágeis e efetivos.

É de conhecimento de todos os profissionais que atuam nesta área que a dislexia não tem uma cura, então, é a responsabilidade tanto da família quanto da escola dar todo o apoio necessário ao disléxico, a fim de que ele possa desenvolver suas competências ao máximo. Para Selma Martinelle (2001, p. 114), "uma criança que vive em ambiente familiar equilibrado e que lhe oferece condições mínimas de experimentar e expressar suas emoções tem chances de lidar com maior segurança e tranquilidade com seus sentimentos e pode, dessa maneira, trabalhar com seus sucessos e fracassos de forma mais adequada".

Assim, este trabalho procurou traçar um panorama histórico da dislexia, mostrando todas as suas denominações e as pesquisas realizadas ao longo dos anos, bem como colocar a visão de neurocientistas e estudiosos dos distúrbios de aprendizagem quanto a esta.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, A. C., Aprendizagem da Leitura: Processos Cognitivos, Avaliação e Intervenção. Viseu: PsicoSoma, 2011.

CARY, L. e VERGHAEGHE, A. Acesso consciente aos gestos articulatórios da fala: evidência de uma dissociação entre maus e leitores disléxicos. Psicologia Educação e Cultura, 2001.

CASTRO, S. L., GOMES, I. Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna. Universidade Aberta, 2000.

CHOMSKY, N. Syntactic Structures, The Hague, Mouton, 1957.

CLARK, D. B. Dyslexia: Theory & Practice of Remedial Instruction. York Press/Parkton, Maryland, 1988.

DEFRANCIS, John. Visible Speech, Honolulu, University of Hawaii Press, 1999.

FERREIRA, I. M. C. Dificuldades Específicas de Aprendizagem, Dislexia. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal, 2008.

GARCÍA, C. M., Formação de professores. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

LOPE, Áurea. Será que seu filho é disléxico? Revista Nova Escola. São Paulo: n. 188, p. 60-62, dez. 2005.

LOPES, M. C. S. Dificuldades Específicas na Leitura e na Escrita: A Dislexia. Separata da Revista Sonhar. Edições APPACDM Distrital de Braga. Braga, 2001.

LUNDBERG I., TONNESSEN F.E., AUSTAD I. What is Dyslexia? Kluwer Academic Publishers, 1999.

LYON, R. Report on Learning Disabilities Research. National Institute of Child Health and Human Development (NICHD), 1999.

OLIVEIRA, Gislene Campos. Avaliação Psicomotora a luz da psicologia e da psicopedagogia. Petrópolis-RJ, Vozes, 2002

ORTON, S.T. Reading, writing and speech problems in children. New York: W. W. Norton, 1937.

PAIVA, M. F. P., A Formação e as Atitudes de Professores do Ensino Básico face à Inclusão dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Universidade de Extremadura, Extremadura, Espanha, 2012.

SHAYWITZ, S. Helping your Child to Become a Reader. Overcoming Dyslexia, 1999.

SHAYWITZ, S. Helping your Child to Become a Reader. Overcoming Dyslexia. Published by Alfred A. Knopf, 2003.

SISTO, Fermino Fernandes; BORUCHOVITCH, Evely; MARTINELLI, Selma de Cássia. Dificuldade de aprendizagem no contexto pedagógico. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

TELES, P., Dislexia: Como Identificar?

Como Intervir? Revista Portuguesa de Clínica Geral, 20 v., 2004.

TELES, Paula. Dislexia e disortografa. Da linguagem falada à linguagem escrita. A Intervenção Psicológica em Problemas de Educação e Desenvolvimento Humano. Edições Universitárias Lusófonas, 2010.

THOMSON, M. E. Developmental Dyslexia: Its Nature, Assessment and Remediation. London, Edward Arnold, 1984

VELLUTINO, F. Dyslexia: Theory and research. Cambridge, MA: The MIT Press, 1979.

WALLACH, G. Looking for a border interpretation of language learning in literacy. Topics in Language Disorders, Ed. 2. 1990.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES

VIVIANE SANTOS FORGE FREO

Resumo:

O estudo realizado busca esclarecer a importância da formação continuada do professor de artes. Por meio da revisão da literatura, foi possível discorrer acerca da trajetória da arte-educação no Brasil, evidenciar a importância da formação continuada do professor e exemplifcar metodologias utilizadas. A formação continuada do educador vem de encontro com a interação entre aluno e professor, bem como à construção de ambientes educativos, especifcamente no que se refere às artes plásticas. Partindo deste pressuposto, se faz necessário que as instituições de educação tenham uma proposta curricular que atenda as necessidades dos seus alunos, confgurando-se como um instrumento de apoio e ampliação do conhecimento. Conclui-se que a atuação prática dos professores, com materiais adequados e estudos específcos, faz a diferença do educar por meio da arte. Com isto, nessa perspectiva, a atenção à diversidade é indispensável, sendo que a educação, e principalmente a educação em artes, se constitui juntamente com o desenvolvimento dos alunos, que estão se estabelecendo como sujeitos autônomos, críticos e conscientes de seus direitos e deveres.

Palavras-chave: Formação Docente; Artes Visuais; Práticas pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo busca entender a importância da formação continuada do professor de artes e se propõe a pensar no papel da própria arte em si na vida dos educandos. Assim, busca-se discutir alguns padrões de comportamento dos professores, aliada às práticas e metodologias voltadas para intencionalidade.

A arte ajuda o educando a se desenvolver, aprender a conviver socialmente, arriscar-se a conhecer o novo, explorar sua criatividade, trabalhar sua sensibilidade e comunicação e conhecer o mundo à sua volta. Além disso, a arte pode ajudar a desenvolver habilidades psicomotoras e cognitivas, e ajuda na socialização dos alunos.

A estrutura deste artigo está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo “Contexto Histórico do Ensino de Artes no Brasil” brevemente destaca-se o signifcado da palavra arte e busca resumir um pouco da história da Arte-Educação, seu surgimento e caminho até os dias atuais.

O segundo capítulo “A Importância da Formação Continuada” expõe uma crítica aos moldes atuais, evidencia a capacitação do professor e a importância que as formações trazem para a sala de aula, renovando a sua prática e refetindo sobre sua ação educativa.

No último capítulo “Caminhos Metodológicos: Desafos e Possibilidades” busca-se apresentar caminhos metodológicos e propostas curriculares que envolvem os projetos.

Essas linguagens articulam saberes referente a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refetir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte.

A expectativa é que este trabalho sirva de base para uma refexão sobre a Arte-Educação na vida do professor e especialmente responda: Qual a importância da formação continuada do professor de arte? Não apenas como uma forma de progressão, mas como atualização e capacitação em prol dos alunos.

2. DESENVOLVIMENTO

CONTEXTO HISTÓRICO DO ENSINO DE ARTES NO BRASIL

Para Sales (2018, p.19) “Desde a antiguidade os flósofos se debruçam sobre a análise e a tentativa de entendimento das artes, seja a relação destas com a questão do belo, voltadas para a discussão da Estética, seja a abordagem individual de cada uma delas.”.

O termo arte vem da palavra latina ars, que signifca "talento", "saber fazer". Segundo o Dicionário Dicio (2022) a Arte é um substantivo feminino que pode ser defnida como uma “Criatividade humana que, sem intenções práticas, representa as experiências individuais ou coletivas, por meio de uma interpretação ou impressão sensorial, emocional, afetiva, estética etc.”.

Para Aristóteles (apud SALES, 2018 p. 55) “a arte é aquele produto que se produz quando, de muitas observações da experiência, forma-se um juízo geral e único passível de ser referido a todos os casos semelhantes”.

No entanto, para Tomás de Aquino a arte possui divisões, no qual se mostra duas classes de conhecimento: natural e as coisas

das palavras. Sendo assim, ele considera dois tipos: as servis que são frutos de produções manuais e as liberais que são produções intelectuais.

São chamadas de artes porque implicam, não só conhecimento, mas certa obra que procede imediatamente da razão, como a construção de um silogismo, formar uma oração, enumerar, medir, compor melodias e calcular o curso dos astros. As demais ciências, na verdade, ou não implicam uma obra, mas apenas conhecimento, como a ciência divina e natural; portanto, não podem ter o nome de arte, pois a arte é denominada uma razão fabricadora, como se diz no livro VI da Metafísica; ou implicam uma obra corporal, como a medicina, a alquimia e outras semelhantes. Daí, não poderem ser chamadas de artes liberais porque tais atos pertencem ao ente humano pela parte pela qual não é livre, isto é, por parte do corpo. (AQUINO, apud SALES 2018 p.94)

No Brasil a iniciação da Arte-Educação sofreu diversas influências, no entanto, deu-se início na semana de arte moderna em 1922. Segundo Bacarin (2005) influenciadores como Dewey, Fran Cizek, Anita Malfati, contribuem para ideias de livres expressões, surgindo movimentos em classes de artes em São Paulo.

Bacarin (2005) explica que a Arte-Educação deu-se início fora do âmbito escolar com as metodologias iniciadas no Brasil por Augusto Rodrigues por intermédio da escolinha de arte do Brasil que iniciou as divulgações dessa metodologia.

Quando ela foi instituída, Augusto empenhou-se em seguir uma diretriz educacional criadora. Sentiu que naquele momento era novidade uma classe de arte para criança. Chamava atenção, mobilizava os interesses mais diversos, [...] Entendeu rápido que teria que difundir horizontalmente e que teria que passar a mensagem - porque era fundamental a importância daquela pequenina experiência, que nada tinha a ver com o sistema escolar da rede oficial. (AZEVEDO apud BACARIN 2005, p.110)

Assim, foram criadas salas experimentais em diversas escolas no Brasil com metodologias educacionais inspiradas no EAB e também em MEA. Segundo BACARIN (2005) Arte Educação chegou às escolas públicas em 1958, autorizado pelo governo federal e iniciado pelos governos estaduais do Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco e Bahia.

Em 1983 aconteceu o primeiro Encontro de Teóricos da Arte e Arte- Educadores. O encontro foi pautado em expressar descontentamentos existentes e abrir diálogos para suprir as questões em aberto. O conflito foi intensificado após o I Congresso Nacional de Arte-educação que gerou disputa entre remanescentes da EAB e os acadêmicos. A reivindicação tratou de solicitar maior seriedade na Arte- Educação, embasamento teórico, pesquisa e professores qualificados.

Os remanescentes da EAB defendiam a polivalência, a expressividade e a espontaneidade. Os adeptos desta posição eram os membros do Prodiarte (projeto do MEC de apoio à educação artística). Recebiam verbas federais mas não possuíam experiência em formação de professores e defendiam a preparação em dois anos do professor o qual deveria ser capaz de ministrar teatro, expressão corporal, artes plásticas, desenho e música. (BACARIN, 2005 p.114)

A arte-Educação como instrumento para a construção do conhecimento foi introduzido a partir do Manifesto de 1987, da Associação dos Arte-Educadores de São Paulo (AESP).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada em 20 de dezembro de 2017 e apresentada inicialmente pela Educação infantil por intermédio de etapas, essas, vivenciadas pelas crianças por campos de experiências, no entanto, a arte acentua-se no campo: Traços, sons, cores e formas. Sendo assim, essas experiências são oportunizadas pelos professores de acordo com o interesse das crianças.

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas. (BNCC, 2018 p.41)

Todavia, no ensino Fundamental temos as áreas do conhecimento e a Arte- Educação segue contemplada na área de linguagens.

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refetir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. Nesse sentido, as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores. (BNCC, 2018 p.193)

A BNCC é utilizada nos dias atuais e em todo território Nacional, serve como base e diretriz para todas as áreas do ensino infantil, fundamental e ensino médio.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Sabemos o quanto é importante uma boa formação e experiência em qualquer área a ser explorada, no entanto, não temos muita valorização no que se diz respeito ao professor qualifcado de artes. Aos poucos o professor com licenciatura em artes está cada vez mais escasso devido à falta de oportunidade e vagas reduzidas.

Imbernón (2010) explica que em grandes partes das formações há uma grande preocupação em formar o educador pesquisador com posicionamento crítico. Diante de qualquer leitura e estudos voltados a diferentes abordagens devem refetir e discutir o que está sendo informado. Enfatiza também a importância do planejamento do trabalho, estabelecendo metas, estratégias e não perder o foco dos objetivos.

Sendo assim, o planejamento para ele é entendido como instrumento orientador do trabalho docente, como norteador das intencionalidades dos professores e como possibilitador de proceder à ampliação e diversifcação dos repertórios culturais dos alunos.

Assim, será possível transmitir aos futuros cidadãos valores e modos de comportamento democráticos, igualitários respeitosos com as diversidades cultural e social, com o meio ambiente, etc. Assumir essas novas competências implica uma nova forma de exercer a profssão e de formar os professores nessa complexa sociedade do futuro; complexidade que aumentará por conta da mudança radical e vertiginosa das estruturas científcas, sociais e educacionais, que são as funções institucionais do sistema educacional. Finalmente, o futuro requererá professores e uma formação continuada muito diferente, pois o ensino, a educação e a sociedade que os envolvem serão também muito distintos. (IMBERNÓN, 2010 p.31).

A LDBEN foi um marco importante para o campo educacional, na ótica de alguns teóricos, pois instaurou um conjunto de reformas que vêm sendo implantadas e mobilizando vários setores educacionais, de modo mais específco, a formação docente dos profssionais da educação básica.

O que mais chama atenção, é que neste novo modelo de formação também é exigido que o educador tenha originalidade, habilidades para realizar atividades variadas, que mantenha relações cordiais, acolhedoras e estimulantes com os seus alunos.

Embora este trabalho seja o ideal a ser buscado, é difícil de ser atendido, no entanto, não pode ser um impedimento para que o educador não renove sua prática.

A formação continuada requer um clima de colaboração entre professores, sem grandes reticências ou resistências (não muda quem não quer mudar ou não se questiona aquilo que se pensa que já vai bem), uma organização minimamente estável nos cursos de formação de professores (respeito, liderança democrática, participação de todos os membros, entre outros), que dê apoio à formação, e a aceitação de uma contextualização e de uma diversidade entre os professores que implicam maneiras de pensar e agir diferentes. Tais exigências contribuem para que se consiga uma melhor aceitação das mudanças e uma maior inovação nas práticas. (IMBERNÓN, 2010 p.31).

No trabalho pedagógico o que é proposto pelo adulto e vivido pelos alunos deve levar em consideração as manifestações dos alunos, que é o seu tempo, suas necessidades e sua cultura.

Evidentemente, o professor deverá ter um bom conhecimento acerca da matéria que transmitirá e estar consciente de que, por mais que saiba, sempre haverá muito por aprender. Assim, o sábio é sempre um aprendiz. Não só não há contradição alguma nisso, como o ato de permanecer como aprendiz é importante para que continuemos a evoluir, condição basilar para mantermos o saber atualizado, notadamente numa época de rápidas transformações como a nossa. Desta forma o professor deve possibilitar ao aluno vínculos para a exploração do mundo, onde

tanto o adulto como o aluno encontre oportunidade de desenvolvimento. (GIKOVATE, 2001 p.79)

CAMINHOS METODOLÓGICOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Nos dias atuais a proposta curricular de algumas instituições busca trabalhar com projetos didáticos. Os projetos didáticos são temas geradores da cultura e do cotidiano que procuram informar, advertir, criar e alertar, além de trabalhar as emoções, a linguagem e o raciocínio lógico. Dentro desta proposta o professor planeja suas atividades por intermédio das brincadeiras, jogos, desenho, história, música, entre outros onde os alunos irão tecer redes de significações. Esses projetos são desenvolvidos mensalmente com a participação e avaliação das crianças.

O professor ensina por todos os meios: a forma como se apresenta aos alunos, a entonação de voz, o charme e carisma – e quem sabe o significado e conteúdo da palavra "carisma"? -, o senso de humor, o otimismo, a forma como gesticula, o jeito de escrever no quadro, o modo como chama a atenção dos seus alunos etc. (GIKOVATE, 2001 p.76)

Seria um agradável ambiente de aprendizagem para os alunos. Mas acontece que nem sempre os professores desempenham o papel de mediador do conhecimento. Isso pode acarretar em algumas armadilhas, pois o trabalho do professor vai depender de como concebe a aprendizagem e os espaços para as propostas.

Percebe-se que o direcionamento do trabalho do educador condiz com aquilo que ele carrega como "bagagem". Acredita-se que esta bagagem está relacionada com a sua trajetória de vida, ou seja, seus valores morais, ideologias, costumes, sua educação familiar, escolar, política, além das experiências de sua profissão.

Ensinar e educar são um ato que exercemos constantemente em nossas vidas. Todos sem exceção podem ensinar. A grande diferença é quando esta ação se torna uma profissão. Ser educador no contexto escolar é diferente de ser um educador por qualquer outro motivo. Não pode ser uma atividade eventual e mecânica, tem que ter intencionalidade. GIKOVATE (2001 p.79) ressalta que "O professor não deve fazer nada em nome de sua própria glória: ela sempre será indireta, decorrente do sucesso de seus alunos".

A relação com o aluno não pode ocorrer dentro de um disciplinamento centrado nas normas e regras ditas pelo professor. A postura do professor tem que atender as mudanças pedagógicas dos referenciais curriculares.

Conhecer os próprios limites, enfrentar os problemas e expô-lo aos demais colegas e á equipe pedagógica são requisitos capazes de auxiliar os professores a perceber e a ultrapassar algumas defasagens ainda existentes entre a sua prática e a proposta pedagógica que a norteia. (KRAMER, 1993, p. 85).

Para atender às diversas necessidades das crianças aos seus níveis de aprendizagem é importante atentar para o que sugere o Referencial Curricular.

Cabe ressaltar que, a formação do sujeito-criança e a sua compreensão em relação às diferentes áreas do conhecimento ficará sob responsabilidade de uma proposta pedagógica que alie uma concepção de criança como sujeito de direitos, cidadã, a qual é um ser que pensa, age, reflete e está situado em uma cultura, como também sob responsabilidade do educador que fará a mediação com o aluno do que se tenha planejado.

Da mesma forma, a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios. Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos os grãozinhos não raro insignificantes da criação individual, veremos que grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos. (VIGOTSKI, 2009, p. 15-16)

3. CONCLUSÃO

Sabemos das dificuldades em escolas públicas e de comunidades com baixa renda, mas essas não devem ser desculpas para o professor renovar a sua prática, uma vez que, a área de artes abrange os produtos artísticos e culturais, compondo tempos históricos e diversos contextos sociais.

A escolha por esta temática se fez por perceber quão importante a formação continuada do professor de artes. Atualmente, os alunos ficam expostos, por longos períodos, à mídia digital de vários formatos, o que pode limitar o exercício da imaginação, da fantasia e da criatividade. Cabe ao professor mediar e trazer novidades interessantes e conquistar a atenção de seus alunos

Portanto, é importante oferecer vários recursos e oportunidades de explorar diversos meios, tomando-se por base, construir linguagens articuladas com os saberes referentes aos fenômenos artísticos, estimulando assim, as práticas artísticas por meio de práticas de criações, produções, técnicas, danças, saraus, músicas e teatro. O desenvolvimento integral fica evidenciado e é no fazer artístico que os alunos criam e se desenvolvem em artes.

REFERÊNCIAS

BACARIN, L. M. B. P. O movimento de arte-educação e o ensino de arte no Brasil: história e política. Maringá 2005.

BARBOSA, A. M. (Ed.). Ensino da arte: memória e história. Editora Perspectiva SA. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

GIKOVATE, Flávio. A arte de Educar. Summus Editorial, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores. Artmed Editora, 2010.

KRAMER, Sônia. Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil. São Paulo: Ática, 1993.

SALES, E. D. O. Arquitetura e poesia no sistema das Artes, 2018.

VYGOTSKI, L. S. Imaginação e Criação na Infância. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

https://www.dicio.com.br/arte/

O JOGO COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DA ASTRONOMIA

VIVIANE RIBEIRO LINGUITTE GADOTTI

RESUMO:

Tomando como base a teoria de Vigotski, esse trabalho visou à elaboração e aplicação de uma atividade lúdica, um jogo, no ensino da Astronomia pensando, inclusive, na zona de desenvolvimento proximal. Essa proposta se alicerça no tema Sistema Solar contemplando alguns conceitos científicos fundamentais. Essa atividade foi aplicada nos sextos anos da Escola Estadual Profº Milton Cruzeiro, em São Paulo, e procurou-se analisar a viabilidade desta estratégia, observando o poder motivacional, o nível de interação e desenvolvimentos obtidos a partir do tema e abordagem utilizados.

PALAVRAS-CHAVE: Didática em Astronomia; Atividade lúdica; Jogos didáticos; didática motivacional.

1 INTRODUÇÃO

A astronomia, disciplina que estuda os fenômenos celestes e o vasto universo, tem despertado há séculos a curiosidade e o fascínio do ser humano. No contexto educacional, o desafio de transmitir conceitos astronômicos complexos de maneira envolvente e acessível aos alunos tem sido um desafio constante para os educadores.

Nesse sentido, a utilização de estratégias didáticas diferenciadas ganhou destaque, portanto a ideia de realizar esse trabalho surgiu da importância da

Astronomia e das dificuldades no seu ensino e também pela ênfase dada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais em ciências naturais.

Diante desta necessidade, esse trabalho propõe uma investigação sobre o uso de determinados jogos como ferramenta pedagógica no ensino de astronomia. O objetivo é explorar a eficácia e o impacto dessa abordagem lúdica no engajamento dos estudantes e na construção de conhecimentos astronômicos sólidos. A personalidade deste estudo reside na necessidade de desenvolver novas estratégias didáticas que sejam capazes de estimular o interesse dos alunos, motivando-os a explorar e compreender conceitos astronômicos fundamentais de maneira ativa e participativa.

Ao longo desta pesquisa, serão apresentados e analisados estudos prévios sobre a incorporação de jogos no ensino de ciências, em particular na área de astronomia. Será realizado um mapeamento para escolha e adaptação dos jogos relevantes, bem como uma análise crítica dos resultados alcançados na aplicação prática destes jogos e os desafios enfrentados ao implementar essa estratégia em sala de aula, visando identificar as possibilidades viáveis e eficientes.

Acreditamos que esta investigação fornecerá uma compreensão mais aprofundada dos benefícios potenciais do jogo como instrumento pedagógico no contexto da astronomia. Espera-se que os resultados desta pesquisa possibilitem uma abordagem criativa no ensino de astronomia, potencializando o aprendizado e consolidando o interesse dos alunos por essa fascinante área do conhecimento.

2. DESENVOLVIMENTO

De acordo com o Ferreira (2011), a Astronomia, é a ciência que trata da posição, movimento, constituição e evolução dos astros.

Diversos autores citam que a Astronomia é a ciência mais antiga. Bretones, 1993, cita inscrições em cavernas, esculturas e construções pré-históricas, existentes a aproximadamente quatro mil anos, comprovando o conhecimento astronômico dos antigos. O homem sempre se mostrou curioso e buscou respostas muitas vezes supersticiosas a respeitos dos acontecimentos em torno do Universo. A princípio a Astronomia tinha muita relação com a religião é só partir do século VI a.C. esse elo foi quebrado quando grandes filósofos gregos começaram a desvincular o estudo dos fenômenos celestes dos mitos, utilizando a matemática e a geometria para descrevê-los. Hoje o estudo da Astronomia possibilita muitos avanços inclusive tecnológicos. De acordo com o artigo “Por que estudar Astronomia?” (Filho; Saraiva 2011) o Universo deve ser utilizado como laboratório, deduzindo de sua observação as leis físicas que poderão ser utilizadas em coisas muito práticas, desde prever as marés e estudar a queda de asteróides, até como construir reatores nucleares, analisar o aquecimento da atmosfera por efeito estufa causado pela poluição, necessários para a sobrevivência e desenvolvimento da raça humana.

Em nossa concepção a Astronomia é apaixonante e por si só motivadora. Que professor de Ciências nunca foi “metralhado” com perguntas sobre buraco-negro, origem do Universo, vida fora da Terra entre outras. Quem nunca parou e olhou para a imensidão do céu numa noite estrelada e não o contemplou. Este entusiasmo abre a oportunidade para o trabalho do professor.

Além do aspecto motivacional, a As-

tronomia se diferencia das demais ciências, por apresentar um laboratório natural e gratuito, o céu, popularizando e ampliando as oportunidades em torno da cultura científica. A Astronomia oportuniza uma visão global do conhecimento humano ao longo do tempo, tornando-se claro, através das novas descobertas e mudanças de conceitos como, por exemplo, a teoria do geocentrismo, que a ciência não é imutável, que pode ser ampliada, modificada e até quem sabe, no futuro, pelos nossos alunos.

Sobre estas questões abordadas Caniato (1985, 2005) faz referência:

"É de consenso que a Astronomia é provavelmente a mais antiga das ciências, que a observação do céu esteve entre as primeiras atividades especulativas do homem, que nenhum outro ramo do conhecimento tem estado desde a antiguidade tão ligada ao desenvolvimento do pensamento humano e, atualmente, a grande atividade espacial tem conhecimentos acumulados em quase todas as áreas da atividade humana".

Além destes elementos, Caniato discute que a Astronomia é um conteúdo altamente motivador, e certamente nenhum outro assunto pode ser tão rico e fértil em despertar o interesse pelo conhecimento.

O astrônomo americano, Carl Sagan (2011) apresentou-nos no seu livro O Ponto Azul-Claro uma das mais simples e inspiradoras definições sobre a importância da Astronomia versus a preservação do nosso planeta para o futuro da humanidade:

"Tem sido dito que a Astronomia é uma experiência que ajuda a fortalecer o caráter e a humildade. Não existirá possivelmente nenhuma melhor demonstração da loucura dos preconceitos humanos que esta imagem de longe do nosso mundo minúsculo. Para mim, ela realça a nossa responsabilidade para lidarmos mais gentilmente uns com os outros e para preservarmos e estimarmos o ponto azul-claro, o único lar que sempre conhecemos".

Nossa experiência mostra que a Astronomia quebra barreiras e mitos, amplifica

os saberes, une conhecimentos de diversas áreas, auxilia na compreensão numérica e no conceito complicado sobre infinito. É um aliado para trabalhos inter, multi e transdisciplinares. É uma ciência complexa, completa, mas possível de se trabalhar em sala de aula.

Portanto, por estes principais motivos, a Astronomia deve ser trabalhada na educação básica. Ela nos ajuda na compreensão da natureza humana e nos desperta para a responsabilidade planetária individual, enquanto este é o único corpo celeste conhecido que nos pode abrigar vivos.

A Astronomia tem acompanhado a nossa história, cultura e tem constantemente revolucionado o nosso pensamento presenteado a humanidade com pistas em direção ao futuro. No passado, a Astronomia foi usada por diversas razões práticas, como medir o tempo, marcar as estações do ano ou navegar pelos oceanos.

Atualmente os resultados do desenvolvimento científico e tecnológico da Astronomia e áreas afins têm vindo recorrentemente a transformar-se em aplicações essenciais para o nosso dia-a-dia como nos computadores pessoais, satélites de comunicação, celulares, Sistema de Posicionamento Global (popularmente conhecido por GPS), painéis solares, scanners de ressonância magnética, micro laser e muitas outras aplicações para a medicina. Desta forma, evidenciando mais uma vez, a importância da Astronomia.

2.1 MATERIAL E MÉTODO

A proposta apresentada refere-se a uma aula lúdica com um jogo sobre o Sistema Solar, para três turmas de 6º ano de uma escola da rede estadual de ensino de São Paulo. Para guiar essa proposta, utilizaremos a teoria da aprendizagem de Vigotski, que também nos serviu como base para analisar a interação dos alunos com todo o ambiente proporcionado pelo tema da aula. Entendemos por ambiente todos os elementos presentes em sala que podem vir a influenciar o aluno, como os desenhos e escritos feitos, o jogo e principalmente o professor e os colegas de sala.

O instrumento para coleta de dados baseia-se na aplicação dos jogos, dividida em três etapas com duração de seis aulas de 50 minutos cada, com a seguinte divisão:

1ª etapa – Duração: duas aulas de 50 minutos.

O conteúdo programático, de acordo com o currículo oficial do Estado de São Paulo, direciona o eixo Terra e Universo para o quarto bimestre, propositalmente para o bimestre onde o estudo será realizado. Desta forma correspondendo, de fato, com o que foi planejado tornando-se mais coerente para os alunos. Diante dos objetivos traçados e dos conhecimentos prévios esperados, os seguintes questionamentos foram levantados:

1) O que é o Sistema Solar?

2) Qual a estrela mais próxima de nós?

3) Dê exemplos de outros planetas que compões o Sistema Solar.

4) Dê exemplos de satélites.

5) Qual o maior e menor planeta?

6) Qual o maior astro do Sistema Solar?

7) Quanto tempo leva para a Terra dar a volta em torno dela mesma (rotação)?

8) Para existência de seres vivos quais temperaturas são compatíveis com a vida?

Para análise dos itens 1 ao 6 será solicitado um desenho, sem consulta ao material didático nem ao colega de sala, pois deste modo acreditamos ser possível investigar, individualmente, os conhecimentos prévios (desenvolvimento real) dos alunos e para que no fnal seja possível perceber algum progresso. As informações foram colocadas na lousa e as explicações foram dadas direcionado principalmente para os seguintes pontos:

Astros que o compõem com seus nomes (caso lembre)

Diferenciando-os pelo tamanho e posição ocupada E para os itens 7 e 8 realizei questionamentos orais.

2ª etapa - Duração: duas aulas de 50 minutos.

- Aplicação do jogo

No próximo momento, serão explicadas as regras do jogo enfatizando para que se atentem quanto aos astros que compõem as cartas e as informações contidas em cada uma delas. As informações serão transmitidas, portanto saberão que todos aqueles astros fazem parte do Sistema Solar e que foram divididas por categorias (estrela, planeta, planetóide, satélite e cometa) informações estas, contida na carta também.

A sala será dividida em duplas e as cartas serão entregues. Após a primeira partida as duplas serão trocadas onde os vencedores fzeram parcerias numa espécie de "torneio". No fnal os alunos que não perderem nenhuma partida serão

considerados vencedores deste "torneio".

3ª etapa – Duração: duas aulas de 50 minutos. Novamente os alunos foram organizados em duplas e o questionamento inicial foi reaplicado oralmente. Na sequência o jogo "super trunfo" foi entregue para cada dupla e será solicitado que organizassem as cartas por ordem de tamanho dos astros (diâmetro equatorial) e posteriormente com outros focos (temperatura; velocidade e distância do Sol. A todo o momento os alunos serão orientados e questionados quanto às suas descobertas.

2.2 RESULTADOS

Na primeira etapa foram observados nos questionamentos orais e no próprio desenho produzidos pelos alunos muitos equívocos. Alguns alunos apresentaram difculdades na própria concepção do que seria o Sistema Solar. Em um momento, um aluno desenhou apenas o Sol, por simples dedução (palavras dele), o planeta Terra e nuvens, enquanto outros, cerca de quatro alunos, não quiseram desenhar justifcando que não tinham a menor noção do que seria o Sistema Solar.

Outro fato constatado foi em relação aos astros que compõem o Sistema Solar. Sendo equivocadamente posicionados, incompletos, sem proporção nos diâmetros, nas distâncias entre eles e com a criação de astros que não existem. Percebemos assim que alguns alunos tinham uma percepção um pouco distante do Sistema Solar conhecido atualmente. No entanto, parte dos alunos conhecia alguns planetas e o fato de serem esféricos. Muitos destacaram anéis em torno dos planetas e tinham a concepção de que o Sol é maior que os demais astros.

Portanto, nesta etapa, percebe-se que poucos alunos apresentaram certa coerência e consistência nos desenhos desenvolvidos, fcando, de certa forma, parecido com o idealizado nos livros didáticos, confrmando certo conhecimento prévio. Porém, a maioria fcou abaixo do esperado para o 6º ano.

A etapa dois gerou muita motivação, principalmente pelo desafo proposto, o "torneio". Os alunos efetivamente se demonstraram dispostos a participar e felizes quando anuncie que se tratava de um jogo. Inclusive durante as explicações iniciais e das regras todos se mantiveram atentos e em silêncio fato que considero raro diante da realidade rotineira nestas salas.

Na terceira etapa, grande parte dos alunos se apresentou mais aptos para responder aos questionamentos sobre o que é o Sistema Solar, que tipo de astros encontramos, suas dimensões (qual o maior e o menos), o mais quente e o mais frio, duração da rotação e translação, posicionamento através da distância do Sol, enfm foi um progresso em relação a primeira etapa mostrando que no jogo a interação proporcionada entre as partes envolvidas e a própria questão motivacional foram importante para que se começasse a desenvolver a estrutura cognitiva.

Alguns comentários dos alunos merecem destaque, são eles:

- Professora, adoramos esta atividade!

- Agora sei que o Sol é uma estrela e que as estrelas são redondas!

- Na próxima aula teremos mais jogo?

- Eu não vou desenhar! Nem sei o

que é este Sistema Solar.

- Eu não sei a posição que coloco.
- O qual número é maior?

Outro fator observado e possibilitado pelo jogo foi à desenvoltura apresentada pelos alunos com maior dificuldade, onde na rotina diária são discriminados, apresentando baixa auto-estima, julgando-se incapazes de qualquer coisa e partida após partida com vitórias, muitas vezes, todos ali presentes se igualaram possibilitando a integração.

3. CONCLUSÃO

Na primeira etapa, podemos concluir, que os alunos apresentam muitas dificuldades, confirmando certa defasagem, cuja causa não é o objeto de estudo deste trabalho, porém é possível deduzir tendo em vista o número exacerbado de analfabetos funcionais comprovando falhas durante o ciclo I do Ensino Fundamental. Desta forma é imprescindível uma ação didática eficaz e não tradicional o que justifica a importância deste estudo.

No momento do jogo muitos alunos apresentaram dificuldades com os números, principalmente com os decimais, não sabendo diferenciar o maior do menor e não observando a vírgula como fator determinante para esta classificação. Dúvidas surgiram também em relação à diferenciação dos números apresentados em dias e anos. E em relação à temperatura dos astros a maioria não levou em consideração os números negativos. Conceitos matemáticos tão elementares e de fácil compreensão que nesta atividade ficou em segundo plano e para nossa surpresa gerou incontáveis questionamentos e muitas dúvidas.

A linguagem utilizada foi adequada para a faixa etária, a maioria não apresentou dificuldades para compreender as regras, mas diante dos conceitos científicos apresentados nas cartas a explicação do professor foi fundamental e a troca das duplas, possibilitada pelo torneio, uniu meninas e meninos (fato difícil no dia a dia), afetos e desafetos, alunos com muitas dificuldades que em outras oportunidades eram rejeitados com alunos de maior desenvoltura e este foi um fato que mereceu destaque melhorando consideravelmente a interação social entre os alunos e entre o professor e o aluno.

É interessante destacar que a interação entre os alunos também provoca intervenções no desenvolvimento das crianças. Os grupos de crianças, nestas salas, são bem heterogêneos quanto ao conhecimento já adquirido sobre a Astronomia e uma criança mais avançada num determinado assunto pode contribuir para o desenvolvimento das outras. Assim como o adulto, uma criança também pode funcionar como mediadora entre elas e o torneio proposto contribuiu para aumentar as relações entres elas e para proporcionar maior interação social indo de encontro com as posições de Vigotski sobre a importância da intervenção do professor e das próprias crianças no desenvolvimento de cada indivíduo envolvido na situação escolar podendo ser consideradas legítimas promotoras de aprendizado na escola.

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha papel fundamental na construção do ser humano, é através da relação interpessoal concreta com outros do grupo é que o ser vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo.

Percebemos que o jogo atua na zona de desenvolvimento proximal realizando um intercâmbio entre a zona de desenvolvimento real, a qual abrange as aprendizagens já consolidadas, à zona de desenvolvimento potencial, que representa as aprendizagens que ainda vão se consolidar principalmente comparando a evolução entre a primeira e a terceira etapa.

Podemos concluir que o jogo super trunfo do Sistema Solar é um recurso pedagógico estimulante e eficaz, pois no brincar as crianças se motivaram, se envolveram, interagiram tornando a aprendizagem atrativa e interessante.

O jogo também possibilitou a integração real, principalmente com os alunos com maior dificuldade escolar, ocorrendo o aumento do valor real de cada um, mostrando que todos são capazes independentemente das dificuldades e isso com certeza motiva e gera o aprendizado. Precisamos de atividades como esta na rotina escolar que proporciona a inclusão de verdade.

Nestas perspectivas, acreditamos que o jogo super trunfo do Sistema Solar pode ser considerado um recurso didático para que os processos de desenvolvimento se efetivem resultando em saltos na aprendizagem e no desenvolvimento.

Ao final deste trabalho, analisando os resultados obtidos, conseguimos chegar a algumas conclusões de apreço sobre a viabilidade desse tipo de estratégia no ensino da Astronomia.

Os alunos, quase em sua totalidade, apresentam pouco conhecimento prévio sobre a Astronomia. Esta carência é resultado, provavelmente, da pouca ou nenhuma inserção da Astronomia no Ensino Fundamental no ciclo I (1º ao 5º ano).

Este fato constatado confrma a importância do estudo da Astronomia do ciclo II do Ensino Fundamental e através de práticas motivadoras como esta este caminho se torna menos árduo.

Quanto ao jogo super trunfo do Sistema Solar, não há dúvidas de que ele foi extremamente benéfco para enriquecer o ambiente de ensino. Além da motivação e interesse gerado entre os alunos, acreditamos que o jogo, fundamentado na teoria de Vigotski, contribuiu para uma maior compreensão por parte dos alunos dos conceitos abordados.

Os jogos juntamente com a intervenção consciente do professor facilitam uma zona de desenvolvimento proximal já que eles proporcionam desafos, estimulando assim o aluno às conquistas mais avançadas do que na vida real, aprendendo também a separar objetos e signifcados e levando-os para aquisição de algum conhecimento.

Por fm, esperamos que esse trabalho tenha apresentado boas razões para que o ensino da Astronomia, de forma lúdica, seja mais utilizado nas escolas trazendo melhorias ao ensino

REFERÊNCIAS

ANDRADE, O. G; SANCHES, G. M. M. B. Aprendendo com o Lúdico. In: O desafo das letras, 2004, Rolândia, Anais... Rolândia: FACCAR, 2005. ISSN: 1808-2548.

Disponível no site:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_t eses/2010/Ciencias/Artigos/estrategias_ludicas.pdf. Acesso em 12/10/10.

ANTUNES, C. Jogos para a Estimulação das Múltiplas Inteligências. Rio de Janeiro:

Vozes, 1998.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <www.planalto.gov.br >Acesso em: 25 jul 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais. Brasília. MEC/SEMTEC. 1997. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: janeiro, 2011.

_____. Secretaria da Educação Média e Tecnologia. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília. MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: jan 2011.

_____.Secretaria da Educação Média e Tecnologia. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências da natureza, Matemática e suas tecnologias. Brasília. MEC/SEF, 2002.Disponível em: <http://www.mec.gov.br>.

Acesso em: jan 2011.

BRETONES, P. S. Os segredos do Sistema Solar. São Paulo: Atual, 1993.

CANIATO, R. Projeto de ciência integrada: textos e atividades. 2. ed. Campinas (SP): Papirus, 1985. <http://www.liada.net>. Acesso em 18 de nov. de 2010.

_____. Astronomia e Educação. Revista Universo Digital. Liga Iberoamericana de Astronomía. Santa Fe, Argentina, n.54: p. 80-91. 2005. Disponível em <http://www.liada.net>. Acesso em 18 de nov. de 2010.

CARDOSO, R. C. T. Jogar para Aprender Língua Estrangeira na Escola. 1996.

Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituo de Estudos da Linguagem. UNICAMP, Campinas. DANTAS, H. Brincar e Trabalhar. In: KISHIMOTO, T. M. (org). Brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998.

FILHO K. S. O; SARAIVA M. F. O. Por que estudar Astronomia? Artigo disponível no site http://astro.if.ufrgs.br/. Acesso em 6 jun.2011.

GASPAR, A. Experiências de Ciências para o ensino Fundamental. São Paulo: Ática, 2005.

KISHIMOTO, T. M. Bruner e a Brincadeira. In: _____. (org) Brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998.

LANGHI, R. Erros Conceituais Mais Comuns Presentes em Livros Didáticos de

Ciências. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), Bauru,

2006. Disponível no site -

http://cristianopalharini.files.wordpress.com/2009/10/ensino-de-astronomiaerros-conc eituais.pdf. Acesso em 15/06/2011.

_____. Ideias de Senso Comum em Astronomia - Texto elaborado com base na apresentação oral no 7º Encontro Nacional de Astronomia (ENAST), em novembro de 2004. Disponível no site http://www.telescopiosnaescola.pro.br/langhi.pdf. Acesso em: 19 set.11.

LÉVY, P. Cibercultura. São Paulo: ed. 34, 1999.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos, São Paulo: ed. Summur, 2006.

OFÍCIO DO PROFESSOR. Aprender mais para Ensinar Melhor – v. 1 Ninguém se desenvolve sozinho, p.63, São Paulo: Fundação Victor Civita, 2003. _____ – Aprender mais para Ensinar Melhor - v. 2 Problemas na escola, p.47 e 48, São Paulo: Fundação Victor Civita, 2003.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1999.

REGO, T. C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ROLDÃO. M.C. Formação de professores: qualidade dos modelos aos modelos para aqualidade In: Os professores e a gestão do currículo. Perspectiva e práticas em análise.Lisboa: Porto Editora, 1999.

RONCA, P. A. C; TERZI C. A. A aula operatória e a construção do conhecimento.19. ed. São Paulo: Editora do Instituto Esplan, 2001.

RONCA. P. A. C. A Prova Operatória. 30 ed. São Paulo: Editora do Instituto Esplan, 2005.

SAGAN, C. O ponto azul-claro. Portugal: Editora gradiva, 2011. Disponível pelo site http://www.gradiva.pt/livro.asp?L=100072 . Acesso em 11 nov. 11.

SÃO PAULO. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências da natureza e suas tecnologias/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Luís Carlos de Menezes – São Paulo: SEE, 2010.

SZUNDY, P. T. C. A Construção do Conhecimento do Jogo e Sobre o Jogo: ensino e aprendizagem de LE e formação reflexiva.. Tese (Doutorado em

Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Laboratório de Estudos da Linguagem. PUC, São Paulo, 2005.

TEIXEIRA, C. E. J. A Ludicidade na Escola. São Paulo: Loyola, 1995.

TIBA, I. Disciplina: o limite na medida certa. São Paulo: Editora Gente, 1996.

_____. Ensinar aprendendo: Como superar os desafos do relacionamento professor-aluno em tempos de globalização. São Paulo: Editora Gente, 1998.

TREVISAN, R. H. et al. Assessoria na avaliação do conteúdo de Astronomia dos livros de ciências no primeiro grau. Caderno Catarinense de Ensino de Física. V. 14, n. 1, p. 7-16, 1997. Disponível no site:

http://www.webartigos.com/artigos/deficiencias-comumente-observadas-noensino-deastronomia-a-alunos-de-ensino-fundamental-emedio/67147/#ixzz1PBoaMdfz. Acesso em 05 jan. /2011.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo, Martins Fontes,1991.

_____. Psicologia Pedagógica. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

A LITERATURA INFANTIL E SUA RELEVÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO

VIVIANI SILVA DE ALMEIDA SANTOS

RESUMO

Este estudo, resultante de revisão bibliográfca e de cunho qualitativo, apresenta uma análise sobre questões a serem consideradas no que tange às contribuições que a Literatura Infantil oferece ao desenvolvimento Infantil e, portanto, devem ser consideradas e incorporadas pela Educação Infantil por meio da mediação do professor, o qual pode viabilizar o acesso de seus alunos à literatura, estimulando-os e oportunizando o contato com diversos gêneros literários, de forma que diferentes experiências possam ser vividas pelas crianças no contato com os livros e com o universo imaginário que ele auxilia a construir. É de suma importância que se considere o contexto em que a criança é entendida, pois esta visão sofreu signifcativas mudanças ao longo do tempo, e a Literatura Infantil refete as diferentes formas de compreender e interagir com a infância. A Educação Infantil precisa ser o espaço em que o contato com esta experiência e o professor deve conhecer e valorizar este recurso e seu papel neste processo. Para o desenvolvimento do trabalho foram consultados teóricos que abordam o tema, além de textos ofciais.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo lançar um olhar sobre a Literatura Infantil, procurando conhecê-la e compreendê-la melhor, de forma que se possa verifcar sua relevância e seu impacto nas crianças, especialmente aquelas que frequentam a Educação Infantil.

É importante que sejam levantadas as características e origens deste gênero literário, para que se possa entender como sua presença pode infuenciar e impactar no desenvolvimento infantil, possibilitando que o professor identifque a importância de viabilizar o contato de seus alunos com este universo.

Buscar-se-á aferir logo na Educação Infantil, o estímulo e o contato com os livros pode auxiliar nos processos de início de aquisição da leitura, construção e formação de estruturas cognitivas e ampliação gradual da comunicação e expressão da criança. Através de história infantil desenvolver o raciocínio podendo viver o mundo imaginário.

A motivação para este estudo provém da observação da atenção que as crianças demonstram no momento de contação de histórias, demonstrando enorme interesse. A partir deste cenário, é preciso compreender como utilizar este recurso de modo prazeroso e signifcativo, para que seja fomentada na criança a curiosidade pelo universo letrado, desenvolvendo o imaginário, enriquecendo sua experiência simbólica e aperfeiçoando sua linguagem.

A escola é um espaço privilegiado para o encontro entre a criança e a literatura. Desse modo, se faz necessário um entendimento sobre o qual a leitura mais apropriada, quais os autores são os mais indicados, de que modo a leitura é mais adequada para cada faixa etária, etc.

O contato com o universo literário é imprescindível para as crianças durante a primeira infância, pois enriquece a sua imaginação, simbologia e fomenta a curiosidade e interesse pela linguagem e pela escrita. Assim o entendimento sobre a Literatura Infantil e a educação é um importante elemento dessa pesquisa, pois demonstra como a contação de histórias para crianças de 0 a 3 anos auxilia no desenvolvimento cognitivo, emocional, simbólico e motor dessa criança.

Para o alcance dos objetivos e desenvolvimento da pesquisa, far-se-á uso de revisão bibliográfca, de caráter qualitativo, estabelecendo o debate entre autores que abordam temas pertinentes ao estudo. Serão, para isso, utilizados livros, periódicos e artigos científcos, revistas e textos ofciais. A pesquisa bibliográfca, de acordo com Severino (2007), é:

> [...] aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados (SEVERINO, 2007, p. 122).

Por meio dos procedimentos apresentados, espera-se alcançar dados e informações que possibilitem um conhecimento mais aprofundado sobre o tema, para que a refexão e a discussão propostas sejam viabilizadas.

Para iniciar a abordagem do tema, apresentar-se-á brevemente alguns apontamentos sobre o reconhecimento da infância, bem como alguns aspectos históricos da Literatura Infantil, desde sua origem até a chegada ao Brasil. Em seguida, averiguar-se-á a importância da Literatura Infantil, abrangendo o maravilhoso e a criança. Por fm, o papel do professor enquanto viabilizador e estimulador de todo este processo é discutido, e são também expostas também considerações acerca da Literatura Infantil inserida na

Educação Infantil, da relação da criança com o livro e sua experiência com a leitura.

BREVE HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTIL

Até a Idade Média a criança era vista como um adulto em miniatura, de forma que o mundo da criança era o mesmo mundo dos adultos. A criança estava imersa neste cenário, desempenhando tarefas, vivenciando experiências e presenciando acontecimentos do universo adulto.

A aprendizagem da criança também era alvo de reflexão específica e não seguia um método adequado à infância. Este era um momento em que, como sinaliza Kramer (2003), os índices de mortalidade infantil eram alarmantes e a morte das crianças, especialmente ainda bebês, era considerada algo natural. Diante dessa apatia em relação à criança, as expectativas eram baixas, entretanto, "quando sobrevivia, ela entrava diretamente no mundo dos adultos" (p. 17).

De acordo com Cunha (2006), somente por volta do século XVIII a criança passou a ter reconhecidas suas próprias características, deixando de ser pensada e considerada dentro de parâmetros próprios dos adultos.

Foi então que houve um distanciamento dos dois universos, e começou a ser introduzida uma ideia de infância como momento de preparação para a vida adulta. Sobre isso, Kramer (2003) observa que

Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto ('de adulto') assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura (KRAMER, 2003, p. 19).

A autora aponta ainda que essa nova forma de ver a criança surge de uma ação que tem como objetivo preservá-la em relação aos perigos do meio, na intenção de mantê-la inocente e contribuir para a constituição de seu caráter.

A infância foi, então, um conceito construído para uma finalidade específica e por motivos originários delimitados, como afirma Kramer (2003, p.19), ao dizer que "a ideia de infância, como pode se concluir, não existiu sempre, e nem da mesma maneira".

A concepção de infância surge, então, em decorrência da estruturação da sociedade capitalista, na qual o papel atribuído à criança dentro da comunidade foi modificado por conta da urbanização e da industrialização, atendendo a interesses e necessidades próprios deste cenário.

Antes da transformação causada pelo período industrial, a realidade em que a criança estava inserida tinha como eixo a figura da mulher, mãe, que cuidava dos filhos. Nesta época:

o papel da mãe e das outras mulheres era o de cuidar da criança, atendendo-lhe no seu desenvolvimento físico a fim de que esta crescesse e assumisse seu papel social no mundo dos adultos. Na falta da mãe, buscava-se um contexto doméstico para que a criança fosse atendida. Situação em que geralmente: ou a criança ficava com parentes; ou ficava em instituições de guarda, geralmente sob a responsabilidade de entidades religiosas. No período subsequente, com a saída da mulher para o campo de trabalho, decorrente do processo de urbanização e industrialização dos centros urbanos que solicitavam a mão de obra operária feminina, a criança passa a ser atendida por terceiros, ficando a maior parte do tempo fora do contato com seus pais. Neste contexto, a função de educar passou a ser delegada a outrem, e aos pais cabia o papel principal de prover recursos financeiros para sustentar as necessidades básicas da família (CARTAXO, 2011, p. 31-32).

Cartaxo (2011) aponta que, nos dias de hoje, a ideia do que é a criança e como ela é compreendida na sociedade são questões de grande complexidade cultural, até mesmo no que tange à determinação específica de uma faixa de idade na qual o indivíduo será visto e tratado como criança do ponto de vista legal, para todos os efeitos.

No caso do Brasil, vigora, por exemplo, a Convenção dos Direitos da Criança, que define como criança todo ser humano antes de completar 18 anos. No entanto, O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), disposto pela Lei nº 8.069ª, de 13 de junho de 1990, considera como criança o indivíduo de até 12 anos. Percebemos que, além de não haver nas leis que tratam do tema uma concordância sobre a idade determinante para a concepção de infância, existem muitas diferenças observadas nessa conceituação. Tal fato leva ao entendimento de que cada contexto social produz seu próprio conceito de infância (CARTAXO, 2011, p. 26).

Assim, é possível notar que o olhar sobre a infância passou por significativas transformações até hoje. Contudo, mesmo na atualidade ainda tentamos definir concepções mais claras a respeito do tema para que este estágio da vida possa ser reconhecido em toda a sua importância, complexidade e relevância no contexto da experiência e do desenvolvimento humano.

É no contexto de um novo olhar sobre a criança no século XVIII, que conforme Cunha (2006), tem início a história da literatura infantil, pois até então a criança, presa ao universo adulto, também terminava por compartilhar a literatura a ele destinada.

As primeiras obras publicadas visando ao público infantil apareceram no mercado li-

vreiro na primeira metade do século XVIII. Antes disto, apenas durante o classicismo francês, no século XVII, foram escritas histórias que vieram a ser englobadas como literatura também apropriada à infância: as Fábulas, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, As aventuras de Telêmaco, de Fénelon, lançadas postumamente, em 1717, e os Contos da Mamãe Gansa, cujo título original era Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades, que Charles Perrault publicou em 1697 (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.14).

Entretanto, a autora afirma ainda que é preciso ressaltar a existência de dois tipos de crianças e que estas estavam, então, em contato com distintos tipos de literatura:

A criança da nobreza, orientada por preceptores, lia geralmente os grandes clássicos, enquanto a criança das classes desprivilegiadas lia ou ouvia as histórias de cavalaria, de aventuras. As lendas e contos folclóricos formavam uma literatura de cordel de grande interesse das classes populares (CUNHA, 2006, p. 22).

De acordo com Lajolo &Zilberman (2007), este despertar da literatura no século XVIII ocorreu apenas na Europa, com a publicação de Contos da Mamãe Gansa, de Charles Perrault em 1967, de maneira que, no Brasil, a literatura infantil ainda demoraria muito tempo, tendo seu início às portas do século XX. Foi a partir do surgimento da Imprensa Régia, em 1808, que obras literárias destinadas a crianças começaram a ser publicadas. As aventuras pasmosas do Barão de Munkausen, e uma coletânea de José Saturnino da Costa Pereira estavam entre elas.

Entretanto, as autoras lembram que estas eram publicações de frequência irregular, dessa maneira, ainda não era possível considerar que havia no Brasil uma produção de literatura infantil consistente: "a história da literatura brasileira para a infância só começou tardiamente, nos arredores da proclamação da República, quando o país passava por inúmeras transformações" (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 23).

Dentre as grandes mudanças pelas quais passava o Brasil na época da proclamação da República, a que recebeu destaque das autoras foi a substituição de um imperador por um marechal, perfazendo a imagem de um país que caminhava rumo à modernização.

Entre o fim do século XIX e o início do XX houve uma clara aceleração na urbanização, o que propiciou o surgimento da literatura infantil.

Gestam-se aí as massas urbanas que, além de consumidoras de produtos industrializados, vão constituindo os diferentes públicos, para os quais se destinam os diversos tipos de publicações feitos por aqui: as sofisticadas revistas femininas, os romances ligeiros, o material escolar, os livros para crianças (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.24).

Como expressão de uma evolução da pupulação brasileira em relação ao consumo de produtos culturais tidos como modernos, Lajolo &Zilberman (2007) apontam o aparecimento da revista infantil O TICO-TICO, em 1905, que era especificamente direcionada a uma faixa etária definida e teve enorme repercussão, sustentando-se longamente no mercado e marcando a vida dos leitores com seus personagens que fzeram parte do imaginário das crianças de toda a nação.

Lajolo &Zilberman (2007) esclarecem que a questão linguística também foi um obstáculo a ser superado para que a literatura infantil brasileira ganhasse forma. Eram feitas traduções de produções europeias que mesmo em língua portuguesa não se faziam acessíveis às crianças brasileiras por terem sua edição em Portugal.

Esse movimento de nacionalização do acervo literário ocorre por meio de adaptações, como as realizadas por Figueredo Pimentel em 1894, que levou às crianças brasileiras histórias de Grimm, Andersen e Perrault, por meio dos Contos da Carochinha, de acordo com as autoras, que adiciona que em 1915 ocorre a inauguração da Biblioteca Infantil da editora Melhoramentos, ocasião em que se dá a publicação da história O patinho feio como primeiro volume da coleção.

Dessa forma, é possível perceber que a produção literária existente até o referido momento se limitava a traduções e adaptações de contos que não tinham uma ligação verdadeira com as crianças brasileiras, este distanciamento cultural entre a realidade do local de origem das histórias e a realidade brasileira representava um obstáculo e uma deficiência.

Era urgente a necessidade do aparecimento de uma literatura infantil com a qual as crianças brasileiras pudessem se identificar e na qual pudessem se reconhecer e se reinventar, de maneira que o contato com a leitura se tornasse ainda mais prazeroso e significativo.

O surgimento de Monteiro Lobato em 1920 é apontado como o nascimento da Literatura Infantil Brasileira, por serem obras que não se restringiam à tradução de contos estrangeiros, levando para o mundo da escrita histórias que imprimiam muito da identidade brasileira, a exemplo da presença de inúmeros personagens do folclore.

A cultura brasileira ganhou representação literária adequada ao universo infantil. Contudo, segundo Oliveira &Palo (2006), a Literatura Infantil surge como "uma forma literária menor, atrelada à função utilitário-pedagógica que a faz ser mais pedagogia do que literatura" (p. 9).

Extremamente pragmática, essa fun-

ção pedagógica tem em vista uma interferência sobre o universo do usuário através do livro infantil, da ação de sua linguagem, servindo-se da força material que palavras e imagens possuem, como signos que são, de atuar sobre a mente daquele que as usa; no caso, a criança (OLIVEIRA & PALO,1986, p. 13).

Considerando esta função pedagógica da Literatura Infantil, é preciso refletir sobre o fato de que ela precisa ser vista de forma muito mais abrangente do que a mera simbolização e assimilação utilitárias.

Esta forma literária pode proporcionar à criança muito mais do que um tipo de condicionamento estéril.

Atualmente, lidamos, basicamente, com dois tipos de textos literários para crianças, segundo Costa (2007), são eles o moralizador e o imaginativo.

É importante distinguir estas duas vertentes para que se possa realizar um trabalho de qualidade, de modo que se possa conseguir formar um leitor capaz de lidar, simultaneamente, com o prazer de ler e com a leitura significativa. Mais ainda, a possibilidade de que a literatura venha a exercer uma função de resposta aos desejos e às características infantis está presente no modo como a crítica da literatura infantil valoriza a relação entre imaginário e literatura (COSTA, 2007, p. 31).

A autora traz à reflexão a questão de que "a literatura se constitui num gênero textual específico, marcado pela beleza da linguagem. Conhecê-la e entendê-la significa participar da cultura de um povo" (COSTA, 2007, p. 33), e é no sentido de contribuir para que as crianças se apropriem da cultura à qual pertencem, bem como das demais existentes, que devemos proporcionar a elas todo o contato possível com o repertório historicamente acumulado, com as possibilidades de novas construções da realidade de diferentes formas de conhecer, compreender e atuar no mundo em que vivemos.

Ao longo do tempo, as lendas, os contos e as demais histórias foram transmitidas para as crianças e hoje a literatura infantil vem sendo utilizada de diversas formas.

Desde o tímido e lento início de produção literária voltada para crianças, tem-se discutido muito acerca do que define, de fato, a literatura infantil.

Na perspectiva de Cecília Meireles (1979), a literatura infantil não é aquilo que é produzido tendo as crianças como público alvo, mas é o que a criança elege como interessante para si.

São as crianças na verdade, que delimitam, com a sua preferência. Costuma-se classificar como literatura infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez assim classificar o que o que elas lêem com prazer. Não haveria; pois uma literatura infantil a priori, mas a posteriori. Mais do que literatura infantil existem 'livros' para 'crianças' (MEIRELES, 1979, p. 25).

Nesse sentido, ainda há muito para refletir sobre o desenvolvimento e a evolução da literatura infantil no Brasil.

Sendo uma produção literária feita pelo adulto para a criança, deve-se refletir o quanto de uma possível projeção e de uma suposição do que pode vir a ser interessante para a criança está sendo aplicado, nos dias de hoje, nos livros de Literatura Infantil.

É preciso que a criança de fato permaneça como foco central das produções a ela destinadas, de modo que, para isso, precisa ser ouvida e considerada, pois é a sua identificação com a produção que define o que é, de fato, literatura infantil.

A RELEVÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL

O prazer pela leitura é de extrema relevância para o desenvolvimento da criança. Entretanto, muitas vezes percebemos que os livros ocupam um lugar de menos destaque em seu dia a dia. O consumismo que acomete a sociedade como um todo, nos dias atuais, também atinge o universo infantil de maneira avassaladora, atribuindo um valor absurdo a aparelhos eletrônicos que seduzem a todos.

A sociedade ocidental moderna dá ao brinquedo um lugar e uma difusão sem precedentes, por meio de um desenvolvimento industrial que instituiu a produção, a venda e o consumo sistemático desses objetos (KRAMER, 2006, p. 173).

O desinteresse das crianças por outras formas de representação e diversão tem preocupado os educadores.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), as seguintes práticas de leitura devem ser observadas:

Participação nas situações em que os adultos leem textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, notícias de jornal, informativos, parlendas, trava-línguas, etc.

Participação em situações que as crianças leiam, ainda que não o façam de maneira convencional.

Reconhecimento do próprio nome dentro do conjunto de nomes do grupo nas situações em que isso se fizer necessário.

Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos etc., previamente apresentados ao grupo.

Valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento (BRASIL, 1998, Volu-

me III, p. 140-141).

Em relação às orientações didáticas, o RNCEI (1998) aponta que o valor das práticas de leitura não se resume somente à leitura em si, podendo significar uma grande oportunidade de propor atividades a partir das histórias, "como o desenho dos personagens, a resposta de perguntas sobre a leitura, dramatização das histórias etc." (p. 141). No Referencial também é ressaltada a importância de que essas atividades estejam dentro de um projeto, com objetivos definidos e formas de aplicação direcionadas, de modo que se evite prejudicar a experiência da leitura para a criança.

Costa (2007) frisa pontos importantes a serem considerados sobre a literatura enquanto elemento indispensável e viabilizador no processo de socialização. A autora também destaca o papel da leitura na aquisição por parte das crianças da noção de alteridade.

Mesmo aqueles que ainda não sabem ler de maneira convencional podem ter contato com a leitura de maneira prazerosa e significativa, por meio da escuta da leitura feita pelo professor, segundo o RCNEI (1998). Ao ouvir o texto, a criança já está se apropriando da leitura, ainda que não compreenda todas as palavras nele contidas.

Ainda de acordo com o Referencial (1998, p.141), "as poesias, parlendas, trava-línguas, os jogos de palavras, memorizados e repetidos, possibilitam às crianças atentarem não só aos conteúdos, mas também à forma, aos aspectos sonoros da linguagem". Além destes pontos do desenvolvimento trabalhados por meio de ritmo e rimas, existem as questões de cunho cultural e afetivo que também estão envolvidas.

Segundo Faria (2009), para que um livro infantil ilustrado possa ser considerado bom, é necessário que haja uma boa articulação entre texto e imagem, contribuindo para que a narrativa possa ser satisfatoriamente compreendida pela criança. Dessa forma, é importante que ocorra um equilíbrio entre as funções que desempenham a linguagem escrita e a linguagem visual. A autora aponta que "em princípio, a relação entre a imagem e o texto, no livro infantil, pode ser de repetição e/ou de complementaridade, segundo os objetivos do livro e a própria concepção do artista sobre a ilustração do livro infantil" (p. 40).

Conforme Coelho (2000), a Literatura Infantil tem um papel essencial para cumprir na nossa sociedade em transformação. Ela precisa servir como um agente de formação, tanto na relação direta entre leitor e livro, conto no contato incentivado pela escola. A autora afirma ainda que é parte da condição essencial do ser humano o impulso que nos leva a "ler", no desejo de observar e compreender o entorno e as coisas com as quais convivemos.

O registro das experiências humanas, a partir do desenvolvimento da capacidade de organização de forma coerente dos acontecimentos da vida diária, foi uma necessidade que o ser humano sentiu para que tais experiências não se perdessem.

A literatura é, antes de mais nada, uma expressão artística, de acordo com Coelho (2000), e como tal, é uma representação de mundo, do homem e da vida por meio da criatividade humana, fazendo uso da palavra. Nela, os sonhos se fundem com a vida prática, e o imaginário e o real, como o possível e o impossível têm suas fronteiras dissolvidas. A literatura é uma linguagem que não pode ser definida de maneira exata, devido a sua complexidade e relação que possui com a efêmera e intraduzível natureza humana. Cada época a vivenciou e a expressou à sua maneira e "conhecer a literatura que cada época destinou às suas crianças é conhecer os ideais e valores ou desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou (e se fundamenta...)" (COELHO, 2000, p. 28).

Um dos aspectos mais importantes da literatura que se destina às crianças é o maravilhoso. Segundo Coelho (2000), a psicanálise aponta ligações entre os significados simbólicos que estão presentes nos contos maravilhosos e as questões da vida humana, que encontramos no percurso de nossa formação e amadurecimento emocional.

Na fase em que a criança começa a construir noções de bem e mal, os contos de fadas podem ter um papel significativo, ajudando-as a compreender valores da conduta humana e as regras básicas do convívio em sociedade.

A Literatura bem trabalhada na infância pode fornecer subsídios para compreensões mais profundas do entorno por meio de reflexões que auxiliarão a construção do universo da criança e do reconhecimento e invenção de si mesma.

O repertório cultural do qual a Literatura Infantil está imbuída, fornece à criança condições de inserção e identificação com o grupo em que está inserida, bem como de formação do eu, por meio de contato com o tradicional e com o novo, podendo assim criar suas próprias hipóteses e visões sobre a realidade que a cerca e sobre quem é.

A RELAÇÃO DA CRIANÇA COM O LIVRO

A relação da criança com o livro não foi sempre a mesma, tendo passado por significativas transformações que a trouxeram ao ponto que conhecemos atualmente.

De acordo com Bajard (2007), tempos atrás, grande parte das crianças, especialmente as provenientes de famílias mais simples e pouco letradas, somente iniciava seus

primeiros contatos com os livros por volta dos sete anos, na escola. Nestas circunstâncias, a função do livro era estritamente servir de instrumento para a alfabetização, sem qualquer outro papel significativo, de modo que "era único – não havia outros – coletivo – cada aluno tinha um exemplar – e didático – a cartilha".

O grande problema apontado pelo autor neste caso é que, em tais condições, o livro só era utilizado dentro da escola e, ficando restrito ao seu papel escolar, não tinha função social.

Atualmente, segundo o autor, a fase inicial da relação da criança com o livro encontra-se um pouco diferente:

Em vez de aguardar a conclusão do processo de alfabetização para só então entrar em contato com livros, acriança de hoje inaugura esse encontro nos primeiros anos de vida ou até mesmo nos primeiros meses. De fato, não existe mais idade mínima para a criança ser presenteada com obras de literatura infanto-juvenil, folheá-las no sofá e escutar 'histórias do livro' na cama antes de dormir (BAJARD, 2007, p. 15).

O autor também considera importante frisar o papel da leitura em vez alta, de modo que "mesmo sem saber ler, as crianças têm acesso à literatura pelo caminho da escuta" (p. 15).

O álbum de imagens permite uma exploração do livro muito direta, de modo que viabiliza o contato precoce do indivíduo com a literatura infantil. O autor cita que "desde os primeiros anos da sua vida, a criança, imersa nos livros, é convidada a interpretar uma primeira linguagem – visual – que, apesar de exigir aprendizagens, não requer alfabetização" (p. 38).

Em relação à imagem como linguagem nos livros e o desenvolvimento dos bebês, o autor também afirma que "uma das primeiras descobertas que o bebê deve fazer é reconhecer a imagem como representação, isto é, como objeto distinto da realidade" (BAJARD, 2007, p. 65).

É neste aspecto que se dá a articulação e a distinção que o bebê começa a construir e atribuir ao seu entorno. Esse é um momento importante para a criança, especialmente para os bebês. A separação entre a representação das coisas e as coisas em si.

Assim, os livros podem contribuir muito neste processo em que realidade vai se construindo e tomando forma diante de olhos curiosos e atentos, ávidos por conhecer e compreender o mundo que os cerca.

O autor ressalta ainda que a maior recorrência da utilização do desenho como ilustração, em detrimento ao uso de fotografas em livros infantis. Porém, apensar de a variedade dos tipos de imagens apresentadas às crianças nos livros acabar sendo prejudicada pela predileção pelos desenhos, "é importante destacar que o desenho expõe melhor seu caráter de representação. Não esconde a fabricação da fcção, como pode ser o caso da fotografa, mais transparente à realidade" (BAJARD, 2007, p. 66).

O desenho mostra-se, então, como detentor de um importante papel nos livros infantis, estimulando ainda mais a imaginação e auxiliando a criança no processo de compreensão e diferenciação entre fcção e realidade.

No que tange à contribuição da literatura para o estímulo do imaginário, Costa (2007) lembra que "a literatura cria uma outra realidade, que representa o que acreditamos ser real, mas o faz de maneira a ressaltar no texto o caráter de fantasia, de imaginação" (p. 27).

Pode-se notar o quão positiva pode ser a relação da criança, desde muito pequena, com o livro, especialmente quando recebe incentivo e mediação neste contato.

O desenvolvimento da organização e da leitura de tudo que a envolve pode ser um processo muito mais significativo, lúdico e prazeroso com o apoio da literatura como potencializadora da experimentação e da descoberta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa foi possível conhecer aspectos relevantes relativos ao papel da Literatura Infantil no desenvolvimento da criança.

Ao buscar-se compreender de que forma a criança era tratada e compreendida há alguns séculos e como este cenário sofreu significativas transformações ao longo do tempo até o momento presente, pode-se entender como se deu o reconhecimento da primeira etapa da vida humana como sendo, por si só, uma importante fase do desenvolvimento, e não somente algo que antecede e deve preparar para o que realmente tem valor, ou seja, a fase adulta.

A partir desta compreensão, nota-se que tanto a História da Educação Infantil como a História da Literatura Infantil passaram pelo mesmo processo de amadurecimento de uma ideia sobre o que é ser criança, o que a criança precisa e o que deve ter garantido como direito inegável, bem como quais suas características e como se pode atendê-las plenamente para que seu desenvolvimento seja favorecido.

A História da Literatura Infantil revelou-se, neste estudo, algo construído em uma trajetória que imprime claramente a forma como a visão sobre a criança foi sendo modifcada ao longo do tempo, passando de uma produção meramente formadora de

pequenos adultos ao deleite do maravilhoso e da liberdade da imaginação.

Considerando os teóricos abordados neste trabalho, foi possível perceber o quanto a Literatura Infantil pode contribuir para o desenvolvimento infantil.

A manipulação dos livros, a observação das gravuras, a escuta do texto lido e interpretado pela voz do adulto proporcionam à criança uma verdadeira viagem em que ela explora diversas possibilidades de compreensão e organização dos acontecimentos narrados e da representação das coisas, alimentando seu imaginário e sua forma de se relacionar com o mundo ao seu redor.

Também é neste contexto que a criança vai construindo o hábito de deixar-se envolver pelas histórias e passar a buscar esta experiência, dando início ao desejo de adquirir a habilidade de ler.

O professor tem o papel imprescindível de oportunizar experiências diferenciadas e diversas a seus alunos envolvendo a Literatura Infantil. Sem dúvida, este é um rico recurso pedagógico que se mostra muito eficaz no auxílio ao desenvolvimento oral e social da criança. Contudo, não deve ser compreendido de forma limitada apenas por este aspecto.

A leitura e a escuta de histórias desperta na criança um envolvimento consigo mesma e com o mundo, por meio de experiências prazerosas e significativas, e por isso deve ser algo valorizado e priorizado na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BAJARD, Élie. Da escuta dos textos à leitura. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. Características do Referencial Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

CARTAXO, Simone Regina Manosso. Pressupostos da educação infantil. 1. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COSTA, Marta Morais da. Metodologia do ensino da literatura infantil. 1. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura Infantil: Teoria e Prática. 18. ed. São Paulo: Ática, 2006.

FARIA, Maria Alice. Como usar a literatura infantil na sala de aula. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

JOLIBERT, Josette. Formando crianças leitoras. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KRAMER, Sônia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____.; LEITE, Maria Isabel (orgs.). Infância e produção cultural. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2006.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Literatura Infantil Brasileira: história e histórias. 6. Ed. São Paulo: Ática, 2007.

MEIRELES, Cecília. Problemas da Literatura Infantil. 3. ed. São Paulo: Summus, 1979.

OLIVEIRA, Maria Rosa Duarte; PALO, Maria José. Literatura Infantil: voz de criança. São Paulo: Ática, 1986.

_____. Literatura Infantil: voz de criança. 4. ed. – São Paulo: Ática, 2006.

PAIVA, Aparecida de. Alfabetização e Leitura Literária. A leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor. In: BRASIL, Ministério da Educação. Alfabetização e Letramento na infância. Boletim 09/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/ SEB, 2005. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150630AlfabetizacaoeLetramento.pdf> Acesso em: Acesso em: 06 nov. 2021.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA LUCIENE DA SILVA

RESUMO

Na Educação Infantil, a utilização da leitura na contação de história em sala de aula estimula a aprendizagem, além de propiciar modos e formas de educar que permitam aos alunos o ingresso no mundo da leitura.

A contribuição da contação de histórias para o processo de ensino- aprendizagem na Educação Infantil. As histórias representam indicadores efetivos para situações desafadoras, assim como fortalecem vínculos sociais, educativos e afetivos. Portanto, se faz necessário que os professores utilizem essa ferramenta para o desenvolvimento da criança, despertando pequenos leitores e estimulando para o mundo da imaginação.

Palavras Chave: Contação de História, Literatura, Professores, Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A contacão de história é uma pratica muito antiga e o anseio da criança em ouvir uma bela história vem ante mesmo dela acha-se na vida, e esse anseio é muito signifcativo, pois a história supri um imperativo da natureza humana. Contar história é uma grande arte mesmo que do seu jeito tão antigo e vulgar não pareça, e para ela se torna arte tem que se efciente precisa de certos elementos, e obedecer a certos critérios. Ela vem para preserva a cultura humana que por muito anos foi a única fonte de transmissão de saberes e aquisição de conhecimentos a contação de história tem um poder de estimular e desenvolver o cognitivo despertando sua imaginação, retratando acontecimentos e lugares, desejos em sonho favorecendo a aprendizagem. Na educação infantil, primeira etapa da educação básica precisa ser motivada desde cedo para o processo de aquisição de leitura, e a literatura infantil é uma das práticas mais interdisciplinar que se relaciona com outros meios de expressões (a música, a imagem, e o movimento) e isso forma a bagagem comunicativa da criança nos seus primeiros anos. Cabem as instituições responsáveis pelos currículos escolares apresentar propostas que der condições de serem trabalhadas nas práticas pedagógicas leituras de contos.

Precisamos resgatar a cultura literária de contação de história, pois isso possibilita o desenvolvimento cognitivo da criança. Esta prática pode permitir ao educando o gosto de está na escola que possam ir de encontro aos anseios as suas necessidades e estimulando-os a ler, mas não como se a leitura fosse um ato mecânico com o mero objetivo de decodifcar a simbologia alfabética, mas ler com vontade, com intenções de descobrir, investigar e pesquisar, despertando-lhes cada vez mais a curiosidade e o interesse pela leitura. É essencial na formação de crianças, estas ouvirem histórias, pois provoca o imaginário infantil, suscita o intelecto e estimula a formação de hipóteses, assim desenvolvem as habilidades e seus potenciais.

Antes de garantir que as crianças tenham acesso a bons livros desde bem pequenas, é importante a organização de ambientes em sala de aula que sejam convidativos, aconchegantes e singulares para que elas possam desfrutar em situações prazerosas de interação com os colegas e professores. Sabemos que a leitura é um dos meios mais importantes para aquisição de saberes, é um instrumento básico para todo o sistema educativo. Porém a atividade pedagógica não pode se limitar a ensinar a ler, é necessário que se leve o aluno a criar o hábito pela leitura.

É muito importante que a criança se envolva, se emocione e adquira uma visão de vários materiais portadores de mensagens presentes em seu contexto. Neste sentido entendemos que as crianças necessitam do contato com os livros e com a leitura desde cedo. Para desenvolver esse contato precisamos de suporte literário para que haja condições do professor efetuar em sala de aula leituras atraente e aconchegante onde as crianças possam usufruir das histórias e situações prazerosas de interação com a leitura.

Contação de história

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fctício 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 fcção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4).

A contação de histórias é uma prática essencial na formação e no desenvolvimento no processo de ensino aprendizagem, nessa prática ocorre a transmissão de conhecimentos e valores. Pois além dessa atividade pertencer ao campo da educação e a área das ciências humanas, é uma peça importantíssima nesse processo, ou seja, é uma atividade comunicativa.

Através dessas histórias os humanos

repassam valores, tradições e costumes que são necessários para estimular a formação do cidadão. A contação está relacionada diretamente ao cenário infantil, o uso dessa ferramenta incentiva além da imaginação o gosto pela leitura e consequentemente o hábito de ler, o enriquecimento do vocabulário infantil, proporcionando o desenvolvimento do consciente e subconsciente da criança, que irá resultar na formação de seus valores humanos, éticos e morais, sua personalidade e suas crenças.

As histórias nos passam emoções e nos transmitem informações, por esse motivo possui um papel de signifcância para a contribuição com a tolerância e o senso de justiça social, através dela podemos criar novos rumos a imaginação, os quais podem ser eles bons ou ruins. A contação de histórias é um momento mágico que envolve a todos que estão nesse momento de fantasia.

Ao contar histórias, o professor estabelece com o aluno um clima de cumplicidade que os remete à época dos antigos contadores que, ao redor do fogo, contavam a uma platéia atenta às histórias, costumes e valores do seu povo. A platéia não se reúne mais em volta do fogo, mas, nas escolas, os contadores de história são os professores, elo entre o aluno e o livro.

O ato de contar histórias é próprio do ser humano, e o professor pode apropriar-se dessa característica e transformar a contação em um importantíssimo recurso de formação do leitor. (PENNAC, 1993, p. 124).

A criança possui uma imaginação pura e elevada, sublime e celestial ela não se relaciona com as histórias como os adultos para o público infantil a imaginação é contida nos contos se torna uma realidade e em relação aos adultos se faz uma avaliação sobre a veridicidade da história sendo um obstáculo para o imaginário adulto.

Desta forma, as possibilidades que o uso da contação de histórias propicia são inúmeras, além de divertirem os alunos, atinge muitos outros objetivos, entre eles, instruir, educar e socializar, desenvolvendo a inteligência e a sensibilidade das crianças.

Tornando-se uma fonte inesgotável de prazer, emoção e conhecimento no cenário infantil, ou seja, quando se conta uma história é percorrido um caminho infnito de descobertas e compreensão do mundo, em que o lúdico e o prazer torna-se peças condutoras no estímulo à leitura e para a formação de alunos leitores.

Chegaram ao seu coração e à sua mente, na medida exata do seu entendimento, de sua capacidade emocional, porque continham esse elemento que a fascinava, despertava o seu interesse e curiosidade, isto é, o encantamento, o fantástico, o maravilhoso, o faz de conta. (ABRAMOVICH, 1997, p. 37).

A contação de histórias é um momento mágico que envolve a todos que estão nesse momento de fantasia. Ao contar histórias, o professor estabelece com o aluno um clima de cumplicidade que os remete à época dos antigos contadores que, ao redor do fogo, contavam a uma platéia atenta às histórias, costumes e valores do seu povo.

A platéia não se reúne mais em volta do fogo, mas, nas escolas, os contadores de história são os professores, elo entre o aluno e o livro. O ato de contar histórias é próprio do ser humano, e o professor pode apropriar-se dessa característica e transformar a contação em um importantíssimo recurso de formação do leitor. (PENNAC, 1993, p. 124).

Inúmeras são as possibilidades que o uso da contação de histórias em sala de aula propicia. Além de as histórias divertirem, elas atingem outros objetivos, como educar, instruir, socializar, desenvolver a inteligência e a sensibilidade. A literatura não está recebendo um estímulo adequado, e a contação de histórias é uma alternativa para que os alunos tenham uma experiência positiva com a leitura, não uma tarefa rotineira escolar que transforma a leitura e a literatura em simples instrumentos de avaliação, afastando o aluno do prazer de ler. Porque, para formar grandes leitores, leitores críticos, não basta ensinar a ler. É preciso ensinar a gostar de ler. [...] com prazer, isto é possível, e mais fácil do que parece. (VILLARDI, 1997, p. 2).

Como contar histórias?

Há estratégias ou técnicas que potencializam o alcance dos objetivos quanto à contação de história para a formação do leitor? A especialista em contação de histórias, Vania Dohme em seu livro “técnicas de contar histórias” (2000) nos auxilia com a discussão de algumas técnicas que foram semeadas ao longo dos anos, para ela uma boa contação de histórias deve se tirar maior proveito da voz, usar corretamente a dicção, o volume, a velocidade, a tonalidade e o vocabulário. Aspectos importantes são destacados pela autora no uso da voz, como a dicção.

Ao contar uma história temos que tomar o cuidado de pronunciar de forma clara cada uma das sílabas que compõem a palavra, sentindo cada um dos seus sons. Outra atenção que se deve ter é dar espaço, entre uma palavra e outra, procurando não emendar as palavras de uma mesma frase. Em relação ao volume, cada ambiente exigirá um tom de voz adequado e isso precisa ser avaliado, falar muito baixo ou alto demais é um fator altamente prejudicial na compreensão da história. Temos que adaptar o tom de nossa voz de acordo com o ambiente em que estamos e nos policiar para manter esse mesmo volume do início ao fim da história. Para Dohme (2000) também tem que ser pensada a velocidade em que irá contar a narrativa

pois, cada narrador tem uma velocidade na fala, isso é uma característica individual, mas um cuidado que se deve ter é não permitir que essa velocidade influencie na compreensão do texto. Variar velocidade da voz pode auxiliar na interpretação do texto, falar mais rápido pode passar mais emoção, um sentimento de urgência, e falar mais devagar é adequado quando se deseja passar um sentimento de paz, harmonia, serenidade.

Combinando-se as diversas variações de velocidade e volume, pode-se conseguir efeitos interessantes, modular a voz entre o baixo (limitado a um volume que todas as pessoas possam entender) e o alto (sem exageros, é claro) e variar a velocidade dá o colorido à narrativa e tira a monotonia (que é um dos principais fatores de desinteresse nos ouvintes). Outro aspecto relacionado ao uso da voz na contação de história é a tonalidade, ou seja, a adoção de certos estereótipos ajuda na compreensão do texto, por exemplo: meninas têm fala aguda, falam "fininho", homens corajosos e ursos sempre falam grosso ou grave, velhinhos falam levemente agudo e tremido, fadas adocicado e bruxas têm voz aguda e estridente, os diversos personagens dentro de uma narrativa podem ter características vocais próprias, o que será muito atraente, mas necessita de atenção do narrador para manter a característica de cada personagem.

Dohme (2000) orienta, também tem que ser observado, visto que muitas vezes a comunicação não se dá por completo, simplesmente porque o ouvinte não conhece o sentido da palavra que está sendo usada, principalmente quando estamos falando de crianças. A não compreensão de uma palavra prejudicara o entendimento de toda frase e a incompreensão de uma frase pode levar a uma sucessão de incompreensões que acaba levando ao desinteresse e à desistência em acompanhar a narrativa.

Enfim, é por essas e outras razões que a voz é o instrumento principal do narrador, saber usá-la é primordial para prender a atenção dos pequenos. Outra contribuição relacionada à contação de histórias, de grande importância, é a seleção do repertório. Ao preparar a seleção de narrativas para o público da educação infantil é importante conhecer os interesses e o estágio emocional que predominam nesta faixa etária.

Coelho (1999, p.15)destaca,"a história é um alimento à imaginação e precisa ser dosada conforme sua estrutura cerebral", o autor Gregórin complementa essa idéia: [...] é necessário a adequação temática ao nível de amadurecimento da criança, pois os diferentes temas devem ser propostos para a leitura e discussão desde que a criança possua o amadurecimento psicológico necessário para que a conversa seja proveitosa e efetivamente aprendida (GREGÓRIN, 2009, p.71). Seguindo as dicas de Riter: [...] é interessante também iniciar a leitura com algumas formas clássicas, já bem conhecidas do público, tipo "Era uma vez" ou "Há muitos e muitos anos atrás", assim como para encerrá-la: "E entrou por uma porta e saiu pela outra, quem quiser que conte outra", tais expressões instituem um momento próprio, particular, singular como se alertasse o público, avisando-o:

Atenção, agora será narrada uma história (RITER, 2009, p.88). Outro aspecto a ser considerado é a duração da história, Barcello (1995, p. 49), observa que é "necessário se atentar para que a narrativa não fique tão curta que deixe, nos ouvintes, uma sensação de falta, nem tão longa que as crianças percam o interesse no seu decorrer". A autora estima que a história propriamente dita não deve ultrapassar quinze a vinte minutos, sendo que considerando a preparação, a narração e os comentários finais, poderá se estender de trinta a quarenta minutos. O narrador deve também ter o cuidado de preparar o ambiente, Coelho (2010, p. 44) orienta que "[...] a melhor arrumação consiste em sentá-los em semicírculo, onde todas possam ver o narrador e o material a ser apresentado sem forçar o pescoço."

Riter refete: [...] todavia a contação de histórias exige uma preparação quando realizada na escola. Não se pode pegar um livro ao acaso [...]. O livro escolhido deve ser amado pelo contador, pois só assim haverá sintonia entre ambos e o resultado será o melhor possível para aquele momento, atraindo a atenção da platéia (RITER, 2009, p.88).

Fonseca (2004, p. 57) elucida que o "[...] resgate da expressividade, da espontaneidade, da sensibilidade, permeia todo o processo de formação do contador de histórias". O sujeito que deseja ser o condutor da viagem imaginária que as narrativas trazem, deve deixar fuir as emoções pelas vias corporais, submergir nos livros e na pesquisa de histórias inéditas e utilizar-se de recursos visuais para despertar para a beleza da palavra, para a cumplicidade do olhar.

A contação de história como prática educativa: uma refexão pedagógica.

A prática da contação de histórias vem ganhando destaque no ambiente escolar. Podendo ser desenvolvida a partir do planejamento do professor, e muitas das vezes, a escola recebe a visita de um contador.

O professor, através do conhecimento obtido em sua formação, tem competência para integrar a literatura em sua sala de aula. Os textos literários, segundo alguns teóricos são de grande importância na escolarização.

Assim, conforme Collins e Cooper (2005, p.4) "O conhecimento narrativo é experiencial e adquirido culturalmente. Ele é o melhor meio disponível para os estudantes organizarem suas experiências e compreenderem a si mesmos".

Com a contação de histórias o aluno pode fazer reflexões sobre muitas questões, despertando o seu interesse e curiosidade, havendo o resgate da comunicação oral interativa, ou seja, ao considerarmos a pratica de contar histórias como portadores de significados para a atividade pedagógica, o seu papel vai além do entendimento da linguagem, pois preserva-se o seu caráter literário, assim como também a sua função de despertar a imaginação e sentimentos.

Nesse sentido, Hamilton e Weiss (2005, p. 15) enfatizam que "Ouvir e ler são processos similares; ambos envolvem a entrada de informação. Quando alunos escutam uma história, eles experimentam a alegria da linguagem, de quão divertido pode ser ter as palavras rolando para fora das nossas línguas."

Os mesmos autores esclarecem que os professores que contam histórias: "[...] ajudam seus alunos a associarem a leitura com prazer, o que é um passo importante em direção a ajudá-los a se tornarem adultos verdadeiramente cultos: pessoas que não são aptas a ler, mas que querem ler." (HAMILTON; WEISS, 2005, p. 15).

A contação de histórias é vista como uma atividade pedagógica que trás encantamento, prazer e imaginação, não podendo ser dissociado do trabalho com os conteúdos curriculares. As diversas atividades escolares, ao serem integradas á contação de histórias podem vir a resultar em processos potencializadores, resultando em conhecimentos sociais, científicos e pessoais.

Para

Collins e Cooper (2005), o poder da contação de histórias ocorre da confuência de uma história, uma platéia e um contador,

"[...] a convergência de uma história cuidadosamente escolhida, uma contação profunda, e uma plateia envolvida é chamada de encantamento". (COLLINS; COOPER, 2005, p. 31).

Esse caráter sedutor da contação de histórias possibilita considerá-la como método pedagógico propulsor de relevantes aprendizagens e consequente desenvolvimento cognitivo do pensamento.

Segundo Freire (1989) a família é a primeira e principal fonte de histórias. No ambiente familiar, ouvimos nossas primeiras histórias, visto que as pessoas constituintes dessa instituição social são as primeiras a intermediar o contato da criança com o texto oral.

É, através desse texto, que se tem uma das mais ricas formas de apresentar outros contextos e o passo inicial para a "leitura de mundo". Pois, a contação de história pode anteceder o sistema de representação da língua escrita. Ela analisa, percebe e formula suas hipóteses sobre a escrita e a leitura que estão presentes em seu cotidiano.

Paulo Freire (1989), afrma que ler o mundo ocorre antes de ler palavras, supõe que estreitar a nossa relação como mundo imaginário do aluno, onde a busca de novos conceitos acontece naturalmente, é uma das formas de ler para o aluno que, ao ouvir, busca em seu conhecimento de mundo, suas necessidades, ansiedades, crenças e desejos. (...) buscando o adentramento crítico no texto, procurando apreender a sua signifcação mais profunda (Freire, 1989, p. 49).

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO PRÁTICA EDUCATIVA: UMA REFLEXÃO PEDAGÓGICA.

A contação de histórias é uma prática cada vez mais presente na escola. Ora se desenvolve a partir do planejamento do professor, ora a escola recebe a visita de um contador, ora ela permeia os espaços culturais (como feiras do livro).

O professor, através de sua formação, tem contato com diversas possibilidades de integrar a literatura em sua aula. Muitos teóricos abordam a questão da importância dos textos literários na escolarização.

Ao considerar a contação de histórias como portadora de signifcados para a prática pedagógica, não se restringe o seu papel somente ao entendimento da linguagem. Preserva-se seu caráter literário, sua função de despertar a imaginação e sentimentos, assim como suas possibilidades de transcender a palavra.

A ação de contar histórias deve ser utilizada dentro do espaço escolar, não somente com seu caráter lúdico, muitas vezes exercitado em momentos estanques da prática, como a hora do conto ou da leitura, mas adentrar a sala de aula, como metodologia que enriquece a prática docente, ao mesmo tempo em que promove conhecimentos e aprendizagens múltiplas.

De acordo com prévia pesquisa bibliográfca, fcou evidente que a contação de histórias pode e deve ser usada como metodologia para o desenvolvimento dos alunos e de sua personalidade, melhorando de maneira signifcativa o desempenho escolar.

Na maioria dos casos, a Escola acaba sendo a única fonte de contato da criança com o livro e, sendo assim, é necessário estabelecer-se um compromisso maior com a qualidade e o aproveitamento da leitura como fonte de prazer. (MIGUEZ, 2000, p. 28).

A questão da contação de histórias como participante da práxis pedagógica não pretende de forma alguma desconfgurar sua função de transmitir beleza, sensibilidade, prazer.

Aliás, acredita-se que o caráter artístico da contação de histórias pode servir de elo no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a contação de histórias pode auxiliar a práxis sem perder seu valor estético e artístico. Muitos teóricos abordam a questão da importância dos textos literários na escolarização.

BETTELHEIM (2000) fala da importante e difícil tarefa na criação das crianças, a qual consiste em ajudá-las a encontrar signi f cado na vida. Em primeiro lugar, o autor coloca o impacto dos pais nessa tarefa; e, em segundo lugar, cita a herança cultural transmitida de maneira correta: "Quando as crianças são novas, é a literatura que canaliza melhor este tipo de informação." Quanto à leitura em si, ele acrescenta: "A aquisição de habilidades, inclusive a de ler, f ca destituída de valor quando o que se aprendeu a ler não acrescenta nada de importante à nossa vida". (BETTELHEIM, 2000, p. 12).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório que a escola é um lugar que constrói e reconstrói conhecimentos, que se faz necessário dar prioridade à contação de histórias, uma vez que ela contribui na aprendizagem escolar em todos os aspectos: cognitivo, psicológico, físico, moral e social, proporcionando um maior aumento perceptivo no aluno.

Sobre suas vantagens, podem ser destacadas a aprendizagem de conteúdo, criatividade, comunicação, socialização, e a disciplina, aquisição de leitura e escrita.

Desse modo o professor deve procurar desenvolver práticas de leitura que tenha por objetivo estimular o aluno a compreensão das ideias dos autores, buscar no texto elementos básicos e os efeitos de sentido, pois ao contar histórias o professor estará proporcionando momentos de interação entre ele e seus alunos, uma vez que ao contar histórias o professor está mostrando as crianças como é o mundo em que vivem, ajudando-a a olhar, pensar e entender um pouco do mundo que a circunda.

É muito importante que a criança se envolva, se emocione e adquira uma visão de vários materiais portadores de mensagens presentes em seu contexto. Constatando-se ser um instrumento poderoso e fundamental em que o professor ao utilizar a contação de histórias tornará a aprendizagem mais signi f cativa e atraente para as crianças, despertando, sobretudo, o interesse e o gosto pela leitura.

Estabelecendo a relação entre as idéias dos autores, foi possível observar que a contação de histórias na educação infantil pode proporcionar o desenvolvimento do raciocínio, da motricidade levando a construção da sua auto estima, além da função lúdica.

Sendo perceptível a relevância da contação de histórias na educação infantil, pois conduzem a uma forma fascinante e signi f cativa de ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

. Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.. A Importância do Ato de Ler em Três Artigos que se completam. 29 ed. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção Questões de nossa época) FREIRE, Paulo. Minha primeira professora. Rio de Janeiro, J.B. 03.05.1997. p.3.

PENNAC, Daniel. Como um romance. Rio de Janeiro: Rocco, 1993. ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo:

Scipione, 1997.

BARCELLOS, Gládis Maria Ferrão, NEVES, Iara Conceição Bitencourt. A hora do conto: da fantasia ao prazer. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1995.

COELHO, Betty. Contar histórias uma arte sem idade.10.ed.São Paulo: Ática, 2010. COELHO, Nelly Novaes. Resenha: Panorama Histórico da Literatura Infantil / Juvenil. Disponível em: Acesso: 18 Abril 2014. COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

RITER, Caio. A formação do leitor literário em casa e na escola. São Paulo: Biruta, 2009.

ROTTA, Newra Tellechea. Transtornos da Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2006.

TOLEDO, Maria Helena Roman de Oliveira. Aprender.com quem? Um diálogo em construção. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2011.

TOLKIEM, John R.R. Sobre histórias de fadas. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2006. VILLARDI, Raquel. Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed., 1999.

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 2023	DATA LIMITE PARA ENVIO
JANEIRO	05/12/2022
FEVEREIRO	05/01/2023
MARÇO	05/02/2023
ABRIL	05/03/2023
MAIO	05/04/2023
JUNHO	05/05/2023
JULHO	05/06/2023
AGOSTO	05/07/2023
SETEMBRO	05/08/2023
OUTUBRO	05/09/2023
NOVEMBRO	05/10/2023
DEZEMBRO	05/11/2023

*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